

CLUB

Working Papers in Linguistics

A cura di Simone Mattiola e Maja Miličević Petrović

Volume 8, 2024



CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

CLUB

Working Papers in Linguistics

A cura di Simone Mattiola e Maja Miličević Petrović

Volume 8, 2024

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Collana
CLUB WORKING PAPERS IN LINGUISTICS
(CLUB-WPL)

Comitato di Direzione

Cristiana De Santis
Nicola Grandi
Francesca Masini
Fabio Tamburini

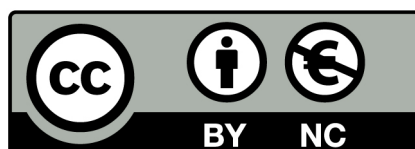
Comitato Scientifico

Marianna Bolognesi
Claudia Borghetti
Gloria Gagliardi
Chiara Gianollo
Elisabetta Magni
Yahis Martari
Caterina Mauri
Marco Mazzoleni
Emanuele Miola
Rosa Pugliese
Mario Vayra
Matteo Viale

Il CLUB – Circolo Linguistico dell'Università di Bologna nasce nel 2015 con l'obiettivo di riunire coloro che, all'interno dell'Alma Mater, svolgono attività di ricerca in ambito linguistico.

Il CLUB organizza ogni anno un ciclo di seminari e pubblica una selezione degli interventi nella collana CLUB WORKING PAPERS IN LINGUISTICS.

I volumi, sottoposti a una procedura di peer-review, sono pubblicati online sulla piattaforma AMS Acta dell'Università di Bologna e sono liberamente accessibili.



CC BY-NC

CLUB Working Papers in Linguistics, Volume 8, 2024
ISBN: 9788854971813
ISSN: 2612-7008
DOI: <https://doi.org/10.6092/unibo/amsacta/8065>

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA
<http://corpora.ficlit.unibo.it/CLUB>

CLUB Working Papers in Linguistics

Volume 8

a cura di *Simone Mattiola e Maja Miličević Petrović*

Indice

Presentazione <i>Simone Mattiola e Maja Miličević Petrović</i>	5
Dettaglio fonetico e grammatica. Alcune acquisizioni recenti <i>Chiara Celata</i>	9
Creatività costruzionale: Usi innovativi dei verbi sintagmatici con <i>via</i> in italiano <i>Anna Cencherle</i>	29
Tra norma, usi e <i>sentire comune</i> : Pseudoregole dell'italiano attraverso il CoDiSSc <i>Luisa Revelli</i>	47
I limiti metodologici al calcolo del vocabolario di base per la predizione della leggibilità del testo giuridico <i>Elena Tombesi</i>	63
La linguistica dei corpora nell'era dei social media: Le nuove sfide poste da TikTok <i>Melissa Donati e Paola Vernillo</i>	73
Il suicidio di universitari nei media italiani: Uno studio basato su corpus <i>Giulia Telari e Chiara Zanchi</i>	87
Il ruolo dei connettivi nella comprensione del significato di frasi in modelli linguistici neurali <i>Giorgia Albertin</i>	111
Condizioni di coerenza e procedure di coesione nella scrittura scolastica: Il caso dei connettivi <i>Lorenzo Zanasi, Arianna Bienati, Jennifer-Carmen Frey e Chiara Vettori</i>	131

Linguaggio e socializzazione: Interazioni quotidiane in famiglia e a scuola <i>Vittoria Colla e Nicola Nasi</i>	153
Acquisizione linguistica in italiano L2: L'apporto delle neuroscienze nell'osservazione dei processi di comprensione orale <i>Monica Masperi e Triscia Biagiotti</i>	175
Caso di studio sull'interazione orale plurilingue in contesto di intercomprensione: Dai dati all'analisi <i>Cristiana Cervini e Eleonora Zucchini</i>	207

Presentazione

Simone Mattiola

Università di Pavia

simone.mattiola@unipv.it

Maja Miličević Petrović

Università di Bologna

maja.milicevic2@unibo.it

Abbiamo il piacere di presentare l'ottavo Volume della collana editoriale *CLUB Working Papers in Linguistics*, che dal 2017 ospita i contributi relativi alle iniziative del CLUB (*Circolo Linguistico dell'Università di Bologna*).

I contributi presenti in questo Volume derivano dagli eventi del CLUB dell'anno accademico 2022-2023. Anche quest'anno, come negli anni precedenti, il programma è stato ricco di interessanti relazioni a cura di colleghe e colleghi in servizio sia presso l'Università di Bologna sia presso altre università e centri di ricerca italiani ed esteri. Le relatrici e i relatori hanno presentato l'andamento e i risultati dei propri progetti di ricerca, in atto o conclusi, tutti relativi alla variegata area scientifica della linguistica. Ognuno di loro ha fornito spunti di riflessione che hanno permesso di aprire stimolanti discussioni. Le attività del programma ufficiale per il 2022-2023 sono state otto e, come di consueto, a cadenza mensile (<https://corpora.ficlit.unibo.it/CLUB/index.php?slab=programma2223>). A queste però si sono anche affiancati quattro eventi aggiuntivi che hanno visto come protagonisti giovani ricercatrici e ricercatori, ma anche un'ospite esterna (<https://corpora.ficlit.unibo.it/CLUB/index.php?slab=altrieventi2223>). Infine, a chiudere l'anno del CLUB, hanno avuto luogo le ormai tradizionali iniziative *CLUB Tesi* e *CLUB Day*.

Il 15 giugno 2023 si è tenuto l'evento *CLUB – Una tesi in linguistica*, dedicato alla presentazione dei migliori elaborati magistrali nei settori scientifico-disciplinari L-LIN/01, L-LIN/02 e L-FIL-LET/12 (ora rispettivamente GLOT-01/A, GLOT-01/B e LIFI-01/A) discussi nell'anno accademico appena concluso (perciò a.a. 2021-2022). Laureate/i dell'Università di Bologna particolarmente meritevoli, segnalati dai membri del CLUB in qualità di loro relatrici/relatori, hanno quindi potuto presentare la propria ricerca di tesi. In questa occasione è stato assegnato il Premio CLUB ai tre lavori migliori (<https://corpora.ficlit.unibo.it/CLUB/index.php?slab=una-tesi-in-linguistica>), selezionati attraverso un meccanismo di votazione basato sui criteri di innovatività, rigore metodologico e chiarezza espositiva; alla prima classificata è stata offerta la possibilità di pubblicare un estratto della propria tesi nel volume della serie CLUB WPL. La vincitrice dell'edizione 2023 è stata Anna Cencherle, laureata del corso di Laurea Magistrale in "Lingua e Cultura Italiane per Stranieri" con la tesi *Creatività costruzionale: usi innovativi dei verbi sintagmatici con via in italiano*, discussa sotto la supervisione delle professoressse Francesca Masini e Lucia Busso e il cui estratto è incluso come contributo in questo Volume.

Il *CLUB Day 2023*, tenutosi il 29 giugno 2023, ha avuto come tema *Il metodo nella ricerca linguistica: Sfide e soluzioni*. Tra gli argomenti dell'invito rivolto alla comunità

del CLUB figuravano “i tipi di dati linguistici e la loro diversità, i problemi nel definire e misurare i fenomeni linguistici, la discussione di metodologie innovative (computazionali, sperimentali e oltre), il ruolo delle analisi qualitative e quantitative e la loro relazione, l’influenza reciproca tra gli argomenti studiati e le scelte metodologiche, casi di studio applicativi riguardanti questioni di metodo”. Ambendo a un dibattito interdisciplinare, si è voluto mettere particolarmente in rilievo il rapporto tra il metodo e la teoria e sottolineare la necessità di considerare le innovazioni metodologiche sempre alla luce delle domande teoriche dalle quali le nostre ricerche prendono vita. L’evento ha previsto anche una sessione dedicata alle presentazioni delle dottorande e dei dottorandi dell’Università di Bologna, offrendo loro una platea in cui poter discutere sia i risultati delle proprie ricerche sia i dubbi metodologici incontrati e non ancora risolti.

Questa miscellanea si compone di undici contributi: uno derivante dal *CLUB Tesi*, tre basati su rielaborazioni delle presentazioni del *CLUB Day*, due dalla rubrica di altri eventi, e cinque proposti dalle relatrici e dai relatori del programma ufficiale. Tutti gli elaborati sono stati sottoposti a revisione anonima. Nel loro insieme questi contributi toccano una serie di problemi linguistici teorici e metodologici, principalmente con un focus su approcci basati sui corpora. È da sottolineare però anche uno spiccato orientamento verso la rilevanza sociale, negli ambiti della salute mentale e dell’apprendimento. Volendo far trasparire l’eterogeneità di questi temi ma cercando di tenere un filo conduttore, abbiamo optato per ordinare i contributi nel volume partendo da quelli incentrati sulla ricerca più strettamente linguistica, per proseguire poi con articoli di natura più interdisciplinare e applicata.

In apertura, Chiara Celata (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo) si sofferma su *Dettaglio fonetico e grammatica. Alcune acquisizioni recenti*, discutendo come le informazioni di tipo grammaticale e lessicale vengono veicolate da variazioni di natura fonetica del dettaglio subsegmentale sistematico. A seguire, il contributo di Anna Cencherle, vincitrice del *CLUB Tesi*, è dedicato alla nozione di creatività linguistica applicata alla lingua italiana tramite l’analisi, basata su corpora, di costruzioni verbali sintagmatiche che prevedono l’uso della particella *via*. Anche *Tra norma, usi e sentire comune: Pseudoregole dell’italiano attraverso il CoDiSSc* di Luisa Revelli (Università della Valle d’Aosta) adotta un approccio basato sui corpora. L’autrice indaga in ottica diacronica, tramite il *Corpus Digitale delle Scritture Scolastiche*, il cosiddetto ‘italiano scolastico’ e la stabilità delle sue regole. Elena Tombesi (Università di Bologna), nel contributo *I limiti metodologici al calcolo del vocabolario di base per la predizione della leggibilità del testo giuridico*, mette a confronto le nozioni di leggibilità e comprensibilità dei testi giuridici tramite un approccio quantitativo basato (anche) sul Vocabolario di base di Tullio de Mauro. Spostando l’attenzione su ricerche linguistiche applicate, Melissa Donati e Paola Vernillo (Università di Bologna) nel saggio *La linguistica dei corpora nell’era dei social media: Le nuove sfide poste da TikTok* esplorano un argomento di spiccata rilevanza sociale e metodologica. Le autrici analizzano il modo in cui si parla di disturbi alimentari sulla piattaforma multimediale *TikTok*, andando anche a presentare una loro proposta di *pipeline* per la creazione di corpora a partire dai dati di questa piattaforma. Su una scia simile, Giulia Telari e Chiara Zanchi (Università di Pavia) nel contributo *Il suicidio di universitari nei media italiani: Uno studio basato su corpus*, si concentrano sull’analisi della rappresentazione del suicidio sui media online. Giorgia Albertin (Università di Bologna) scrive de *Il ruolo dei connettivi nella comprensione del significato di frasi in modelli linguistici neurali*, paragonando la comprensione da parte

di modelli (GePpeTto e BERT) ai giudizi espressi da parlanti nativi. Occupandosi sempre di connettivi, Lorenzo Zanasi, Arianna Bienati, Jennifer-Carmen Frey e Chiara Vettori, di Eurac Research, in *Condizioni di coerenza e procedure di coesione nella scrittura scolastica: Il caso dei connettivi* analizzano la scrittura scolastica esplorando i testi del corpus ITACA, appositamente creato. Nell'ambito dell'apprendimento anche non linguistico, Vittoria Colla e Nicola Nasi (Università di Bologna) studiano *Linguaggio e socializzazione: Interazioni quotidiane in famiglia e a scuola*, concentrandosi nello specifico sull'interazione mediata dal linguaggio, nelle attività scolastiche e nei compiti a casa, per l'acquisizione delle norme culturali e della moralità. Monica Masperi e Triscia Biagiotti (Università Grenoble Alpes) in *Acquisizione linguistica in italiano L2: L'apporto delle neuroscienze nell'osservazione dei processi di comprensione orale* si occupano invece di apprendimento delle seconde lingue con un focus su un progetto intento a stabilire un ponte tra la glottodidattica e le neuroscienze cognitive. Infine, Cristiana Cervini e Eleonora Zucchini nel contributo *Caso di studio sull'interazione orale plurilingue in contesto di intercomprensione: Dai dati all'analisi* mettono in rilievo i problemi metodologici nel trattamento dei dati di parlato plurilingue, legati tra l'altro alla trascrizione e all'annotazione.

In conclusione, vorremmo esprimere la nostra riconoscenza per la possibilità di poterci aggiungere alla lista dei curatori della collana *CLUB Working Papers in Linguistics*, e oltretutto per un volume così ricco e interessante. Vorremmo ringraziare le autrici e gli autori dei vari contributi contenuti in questo Volume, così come le persone che ci hanno aiutato nel processo di revisione anonima mettendo a disposizione la propria competenza. Un ringraziamento va alle colleghe e ai colleghi membri del CLUB che hanno partecipato all'organizzazione dei seminari e hanno moderato le discussioni, nonché alle/i tante/i colleghe/i e studentesse/studenti che nel corso dell'anno hanno partecipato attivamente, sia in presenza sia da remoto, con domande e riflessioni, rendendo i seminari un bel momento di confronto. Un doveroso "grazie" va in particolare alle relatrici e ai relatori della giornata *CLUB – Una tesi in linguistica* per aver presentato il frutto del proprio lavoro ed essersi messe/i alla prova. Ringraziamo infine anche Francesca Masini per l'assistenza editoriale.

Forlì e Pavia, 25/11/2024

Dettaglio fonetico e grammatica. Alcune acquisizioni recenti

Chiara Celata

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

chiara.celata@uniurb.it

Abstract

I fenomeni di variazione fonetica del dettaglio subsegmentale sono oggetto di studio tradizionale della teoria fonetica e fonologica moderna, e hanno occupato ampio spazio nella discussione (socio)linguistica novecentesca e nell'elaborazione di modelli formali della produzione e comprensione linguistica. Negli ultimi anni risulta di particolare interesse comprendere se anche informazioni di tipo grammaticale e lessicale vengano veicolate da sottili variazioni acustiche o articolatorie in modo sistematico e percettivamente saliente. Il contributo si propone come una sintesi narrativa delle più recenti acquisizioni sperimentali in quest'ambito.

1. Introduzione

Che cos'è il dettaglio fonetico, e a che cosa serve nella comunicazione quotidiana? In questo articolo cercherò di ripercorrere sinteticamente e commentare gli sviluppi della posizione secondo cui, nella comunicazione parlata, una parte importante di significato è veicolata dal dettaglio fonetico sistematico, non solo in rapporto alla sfera dei cosiddetti significati "extra-linguistici" (pragmatici, socio-indessicali etc.) ma anche al significato grammaticale delle parole e alla posizione paradigmatica che esse occupano nel lessico fonologico della lingua.¹

Quest'idea generale, scaturita da sviluppi cruciali della disciplina almeno a partire dalla fine degli anni Novanta, viene oggi sempre più discussa in riferimento a fenomeni di varia tipologia e diversi da quelli tradizionalmente presi in considerazione nello studio

¹ Desidero ringraziare innanzitutto le mie coautrici negli studi che menzionerò nei prossimi paragrafi, e in particolare Maria Paola Bissiri, Olga Dmitrieva, Chiara Meluzzi e Carolin Schmid, per aver discusso con me nel corso degli anni passati molte delle questioni qui trattate. Il mio ringraziamento va anche al pubblico del Circolo Linguistico dell'Università di Bologna per avermi invitata a parlare di questi argomenti nell'ambito dei seminari periodici del CLUB, e in particolare a Mario Vayra per le osservazioni puntuali sollevate in quella occasione, che mi hanno molto aiutata a dare una forma auspicabilmente più compiuta alle mie riflessioni. Grazie anche a Duccio Piccardi per l'attenta rilettura della prima versione di questo contributo. Ovviamente la responsabilità di eventuali errori, imprecisioni e superficialità contenuti in questo contributo è interamente mia.

del dettaglio fonetico sistematico. In conseguenza di ciò, lo studio empirico acquisisce crescente rilievo per il suo potenziale impatto teorico ed esce dall'ambito di interesse specifico dei fonetisti e dei fonologi per approdare al tavolo di lavoro di tutti coloro che si interessano alla definizione del concetto stesso di grammatica. Dunque, un primo scopo di questo contributo è quello di mettere in luce le particolarità delle tappe finali di questa linea di ricerca, con accenni al dibattito teorico che ne è conseguito, nella convinzione che mai come in questo momento lo studio del dettaglio fonetico sistematico sia di cruciale importanza per la linguistica generale, per l'analisi della variazione linguistica e per l'elaborazione di modelli della comunicazione verbale sempre più esaustivi e affidabili.

Un secondo scopo di questo contributo è quello di evidenziare come il dibattito scientifico sia ancora oggi, purtroppo, orientato alla discussione di fenomeni che riguardano in larghissima misura la lingua inglese, e residualmente poche altre lingue (perlopiù germaniche). Anche a questo riguardo si notano negli ultimi anni dei tentativi di ampliamento della prospettiva, ma poco o nulla si è fatto finora per le lingue romanze e per l'italiano in particolare. Lingue con struttura di parola diversa – per caratteristiche fonotattiche, prosodiche e morfologiche – potrebbero offrire spunti di riflessione ulteriore e sarà quindi importante, nel prossimo futuro, ampliare la casistica dei fenomeni osservati.²

L'argomentazione che segue è strutturata in tre parti. Nel paragrafo 2 si tenta di fornire una tipologia molto generale dei fenomeni di variazione fonetica sistematicamente dipendenti da fattori linguistici, partendo da quelli meglio conosciuti (come le variazioni allofoniche associate alla realizzazione contestuale dei fonemi) e finendo con quelli meno noti, che hanno a che fare con la dimensione di parola. Da questa sintetica rassegna si deduce l'importanza di elaborare modelli della produzione e della percezione comprensivi e, possibilmente, esplicativi di tutte le manifestazioni della variazione fonetica sistematica. Nel paragrafo 3 si passa in rassegna la letteratura attualmente esistente sul rapporto tra variazione fonetica e struttura morfologica delle parole, con riferimento, cioè, a quella che da alcuni autori è stata definita la "morfo-fonetica" delle lingue (in contrapposizione e in aggiunta, evidentemente, alla "morfo-fonologia"). Nel paragrafo 4, invece, viene affrontato il tema della variazione fonetica associata a caratteristiche complessive del lessico fonologico delle lingue, quali l'ampiezza e densità del vicinato fonologico delle parole o la loro frequenza di occorrenza. Anche in questo caso vengono discusse le acquisizioni sperimentali più recenti riscontrabili in letteratura, e vengono identificati alcuni quesiti a cui è auspicabile che si tenti di rispondere in futuro per poter consolidare o, al contrario, rigettare, le ipotesi attualmente in campo.

2. La variazione fonetica sistematica

In una definizione essenziale, per dettaglio fonetico sistematico si intende, in una lingua,

² A entrambe le sfide qui succintamente ricordate cerca di rispondere, in ambito nazionale, il progetto PRIN 2022 *Sounding Complex. Morphological structure and lexical information in speech production, perception and comprehension* guidato dall'Università di Milano La Statale e con la partecipazione delle unità di ricerca dell'Università degli Studi dell'Aquila e dell'Università degli Studi di Urbino Carlo Bo. Ringrazio le colleghe Chiara Meluzzi (PI nazionale del progetto), Luisa Corona e Martina Rossi per le costanti riflessioni e per aver migliorato, con la loro lettura critica, la prima bozza di questo articolo; il gruppo si nutre anche del contributo di Laura Tramutoli e Nicholas Nese.

l'insieme di variazioni sub-fonemiche misurabili acusticamente o tramite analisi articolatoria/cinematica, che possono essere messe in relazione non casuale con qualche fattore indipendente. Questi fattori sono molti e di diversa natura. Si possono fare alcuni esempi tratti da fenomeni molto noti, per cercare di fare ordine – e per comprendere in che direzione la ricerca attuale si sta muovendo.

In una sequenza consonante-vocale con occlusiva velare, la fase di passaggio tra l'occlusiva e la vocale assume caratteristiche articolatorie diverse a seconda che la vocale sia articolata con mandibola abbassata (come in /a/ o in /ɔ/) oppure con mandibola alzata e lingua spostata in avanti (come in /i/ o in /e/); ciò ha conseguenze acustiche come quelle illustrate in Figura 1, con particolare riferimento alla durata e all'intensità della fase del rilascio, e conseguenze percettive per cui, in determinate condizioni, i parlanti-ascoltatori possono reinterpretare la variazione contestualmente determinata come differenza inerente (cfr. Ohala 1992, Guion 1998) e generalizzare, davanti a vocale palatale, una diversa variante di pronuncia della consonante (come probabilmente è avvenuto nel mutamento dal latino *circu(m)* con /k/ a italiano *circo* con /tʃ/ – accanto a *cortex* > it. *corteccia*, o nel mutamento dall'antico inglese *ciele* con /k/ all'inglese moderno *chill* con /tʃ/ – accanto a *cold*). In questo esempio, la variazione è sistematica perché è indotta dal contesto fonetico; è il rapporto di coarticolazione tra consonante e vocale a generare in via non casuale la variazione; da tale sistematicità scaturisce tra l'altro l'idea che, in sincronia, per ogni fonema esistano allofoni contestuali diversi. Questo tipo di variazione fonetica sistematica era, cioè, già compreso e ben inglobato negli assunti di base della fonologia della Scuola di Praga.

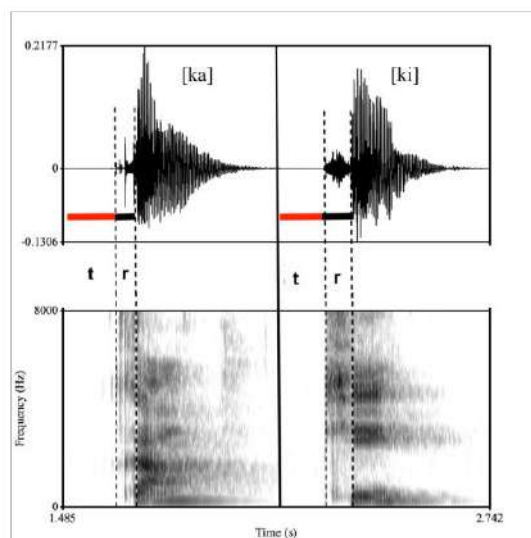


Figura 1. Forma d'onda e spettrogramma di due sillabe, [ka] e [ki]. t = fase di tenuta, r = fase di rilascio.

Esistono anche altre forme di variazione fonetica sistematica che non hanno a che fare con il rapporto sintagmatico tra i segmenti. Ad esempio, sappiamo che l'estensione temporale dei segmenti e delle sillabe varia sistematicamente in dipendenza di fattori quali la prominente accentuale relativa, il numero di sillabe e di segmenti che compongono la parola, la posizione nella frase e la vicinanza di un confine prosodico (cfr. Noteboom 1972, Fougeron & Keating 1997, Bell et al. 2003). In questi casi, sottili

variazioni di durata (millisecondi) sono correlate significativamente a variazioni della struttura fonologica della parola o della frase.

Il livello lessicale si è rivelato particolarmente cruciale per lo studio del dettaglio fonetico sistematico. Accanto agli effetti della struttura fonologica e della posizione nella frase, la fonetica delle parole varia anche in base a fattori che riguardano l'uso concreto che gli individui fanno delle parole stesse. Tra i fattori di performance che più influiscono sulla variazione sistematica vi è la frequenza di occorrenza: il modo di realizzare foneticamente le parole cambia a seconda di quanto spesso le persone le utilizzino. Nei risultati di un celebre (e più volte replicato) studio sul parlato spontaneo di anglofoni americani, *time* 'tempo' è significativamente più breve di *thyme* 'timo' – e lo stesso vale per altre 219 coppie di parole omofone, distinte per essere una di uso più frequente dell'altra – al netto delle variazioni legate alla velocità di eloquio, alla predicibilità contestuale, alla categoria sintattica, alla prossimità della fine della frase e alla regolarità e lunghezza ortografica (cfr. Gahl 2008).

Simili agli effetti di frequenza lessicale sono anche quelli della predicibilità semantica in contesto: ad esempio, nel confronto fra due parole con distribuzione di frequenza pressoché identica, quella la cui semantica è più facilmente predicibile sulla base del contesto che l'ha preceduta subisce una maggiore riduzione fonetica rispetto all'altra (cfr. Van Son & Van Santen 2005, Baker & Bradlow 2009, Seyfarth 2014, Sóskuthy & Hay 2017). Inoltre, differenze acustiche, non solo temporali, sono presenti in coppie di omofoni con diverso significato pragmatico (come nel caso di *sorry* usato come richiesta di scuse e *sorry* usato come forma di richiamo dell'attenzione, cfr. Martinuzzi & Schertz 2022, Local 2007).³

La variazione fonetica sistematica non è solo presente nel segnale; essa è anche nell'orecchio dell'ascoltatore, come dimostrano gli studi comportamentali associati alle analisi della produzione. Anche se sottili, le differenze non solo sono percepibili dall'orecchio umano, ma vengono usate strategicamente dal parlante-ascoltatore durante l'accesso lessicale (cfr. Beddor & Krakow 1999, Hawkins & Smith 2001, Martinuzzi & Schertz 2022, tra i molti).

Da questo grande flusso di evidenza sperimentale risulta che tutte le tipologie di dettaglio fonetico sistematico, disponibili nel segnale fisico del parlato, hanno potenzialmente un ruolo importante nell'elaborazione linguistica; non solo la variazione allofonica associata alla posizione sintagmatica del fonema, quindi, come si riteneva agli inizi della fonologia moderna, ma anche quella correlata alla variazione semantica e pragmatica delle parole e degli enunciati (per restare, come abbiamo già detto, nell'alveo dei fattori strettamente linguistici, e lasciando da parte tutta la componente extra-linguistica).

Tale osservazione, è stato notato, non è coerente con il presupposto secondo cui il segnale fisico sarebbe sempre e comunque analizzato e "filtrato" precocemente in unità linguistiche astratte e di piccola dimensione, richiedendo invece che, accanto al fonema, anche la parola sia considerata una unità di immagazzinamento delle informazioni

³ Naturalmente esiste una letteratura abbondantissima anche sulla variazione fonetica legata alle caratteristiche sociali e psicologiche del parlante e alle condizioni comunicative (es. Foulkes & Docherty 2006); per pura praticità espositiva, dei cosiddetti aspetti "extra-linguistici" della variazione, pur così fondamentali nell'economia della comunicazione parlata, non si parlerà in questo contributo, preferendo limitare il quadro di contesto alle variazioni osservate in dipendenza di fattori strettamente "linguistici" (fonetici, fonologici, lessicali, semantico-pragmatici...) – ammesso e non concesso che tale separazione abbia una corrispondenza nella realtà dei fatti, cosa di cui si deve con ogni probabilità dubitare (cfr. Albano Leoni 2018).

subfonemiche associate all'esperienza (cfr. Johnson 1997; Pierrehumbert 2002, 2016; Hawkins & Smith 2001). Secondo questa visione alternativa, la rappresentazione mentale delle parole è acusticamente molto dettagliata, cioè include dettagli fonetici associati all'esperienza concreta che i parlanti-ascoltatori fanno con esemplari ripetuti delle parole: il contesto linguistico in cui esse ricorrono, la loro frequenza, le caratteristiche sociali e comunicative degli eventi in cui vengono prodotte sono tutti fattori che lasciano "tracce" significative nel dettaglio fonetico, che viene così immagazzinato insieme alle informazioni astratte di tipo fonemico categoriale (cfr. Pierrehumbert 2002, Hay 2018).

Inoltre, lingue diverse mostrano associazioni tra dettaglio fonetico e significato diverse: se gli "ingredienti" della variazione fonetica sono in qualche misura universali, perché generati da un apparato fonatorio e uditivo comune a tutta la specie, il modo di sfruttarli e combinarli a indicizzare sistematicamente significati rilevanti è diverso da lingua a lingua. Da ciò l'ulteriore conferma del fatto che la grammatica fonologica dei parlanti debba includere, accanto ad un repertorio di unità astratte e a un insieme di "regole" categoriche per la loro combinazione e trasformazione, anche una molteplicità di informazioni sul modo di rendere pertinente e funzionale (per ogni specifica lingua) il dettaglio fonetico graduale (cfr. Cho 2015).

A complicare il quadro si aggiungono, in tempi molto recenti, le ricerche dedicate a due fattori di variazione fonetica fin qui non menzionati, ma anch'essi pertinenti per la comprensione di quella che viene comunemente chiamata *word-specific phonetics*. Il primo fattore riguarda la struttura morfologica delle parole, mentre il secondo riguarda la loro funzione paradigmatica nel veicolare opposizioni fonologiche pertinenti della specifica lingua.

Nel caso della struttura morfologica delle parole, in passato sono stati notati fenomeni di variazione fonetica che hanno fatto pensare ad una qualche interfaccia diretta tra morfologia e fonetica. Ad esempio, in inglese, [m] a fine parola mostra variazioni fonetiche diverse in una costruzione come *I'm* rispetto a parole come *lime* o *rhyme*; questo è stato interpretato in relazione alla speciale funzione grammaticale della forma del verbo 'essere' e ai suoi rapporti paradigmatici con le altre forme del verbo, funzione che evidentemente non è presente nelle altre forme lessicali citate (Local 2003). D'altra parte, *I'm* differisce da *lime* o *rhyme* anche per altre caratteristiche (frequenza di occorrenza, contesto lessicale e prosodico in cui tende a ricorrere, etc.) ed è dunque difficile attribuire le eventuali differenze di realizzazione fonetica in via esclusiva alla componente grammaticale. La suggestione, però, si è riproposta quando studi più recenti hanno comparato strutture fonemicamente e prosodicamente identiche, ma diverse per status morfologico, controllando al contempo gli altri possibili fattori di interferenza. Degli esiti di questo tipo di indagine si parlerà nel paragrafo 3.

Nel caso, invece, del secondo fattore di variazione precedentemente menzionato, un filone molto produttivo di ricerca ha mostrato che le relazioni paradigmatiche tra le parole, e in particolare il numero e la frequenza di vicini fonologici, hanno un effetto sulla realizzazione acustica del dettaglio segmentale (cfr. Zhang et al. 2020 per una panoramica degli studi precedenti). Il fatto che, per una certa parola (poniamo: *pane*), esistano molti vicini fonologici (*pani, pine, pini, cani, panna* etc.) ha delle conseguenze misurabili non solo sul tempo che gli individui impiegano a recuperarla percettivamente e a produrla (in genere, questo tempo si allunga; Vitevitch 2002, Vitevitch & Luce 2016), ma anche sul modo di implementare i gesti articolatori necessari per pronunciarla, e quindi sull'output acustico generato. Di questo tipo di relazione tra struttura fonologica del lessico e dettaglio fonetico segmentale si parlerà nel paragrafo 4.

3. Dettaglio fonetico e struttura morfologica

In inglese, coppie di parole come *mistimes* e *mistakes*, oppure *discolour* and *discover*, hanno una struttura interna differente: *mis-* e *dis-* sono prefissi produttivi in *mistimes* e *discolour* (vi è piena trasparenza morfosemantica nel processo derivazionale), ma non lo sono – ovvero, sono pseudoprefissi – in *mistakes* e *discover*, dove la trasparenza morfosemantica dei derivati è molto bassa (il significato di *mistakes* non è chiaramente collegato al significato dei suoi morfemi costituenti; lo stesso dicasi per *discover*). La differenza di significato (o di funzione grammaticale) di queste sequenze omofone parrebbe riflettersi nella pronuncia dei parlanti: quando ricorre come pseudoprefisso, *mis-* è prodotto con una più lunga componente aperiodica sorda ([s]) e una più breve componente periodica sonora (durata di [m] e di [ɪ]); inoltre, l’occlusiva con cui inizia la seconda sillaba ha un’aspirazione minore e una fase di tenuta più breve (cfr. Smith et al. 2012). Esperimenti percettivi (riconoscimento uditivo di parole; tracciamento di movimenti oculari) suggeriscono che tali sottili differenze acustiche sono utilizzate dai parlanti per l’accesso lessicale e per disambiguare le parole in contesto – anche se gli effetti sono a volte parziali, e variabili da affisso a affisso (cfr. Hawkins 2003, 2011).

Questi risultati vengono interpretati come indizio del fatto che il dettaglio fonetico può essere interpretato in riferimento a livelli della struttura linguistica che sono più alti (o più grandi) del fonema. I fonemi nelle due strutture sono identici; eppure, la loro realizzazione varia a seconda del significato incapsulato nella specifica parola di cui fanno parte, e, nel caso specifico, a seconda del fatto di essere morfemi grammaticali (prefissi) o ‘semplici’ sequenze fonemiche all’interno di un morfema più grande.

Effetti simili sono stati trovati in rapporto a vari altri fenomeni, non solo della morfologia derivazionale. Sottili ma significative differenze rispetto a diversi parametri acustici si riscontrano nella pronuncia di *like* quando usato come verbo, avverbio, particella discorsiva o forma espletiva (cfr. Drager 2011). In tedesco, i nomi che hanno la stessa forma fonologica al singolare e al plurale (es. *Schatten* ‘ombra’ e ‘ombre’) sono acusticamente differenziati nella misura in cui il singolare è più breve del plurale (cfr. Schlechtweg et al. 2020). In prefissi come *un-* o *in-*, la nasale è tanto più lunga quanto più il prefisso è segmentabile dalla sua base (come in *undid* rispetto a *under*; cfr. Hay 2007, Ben Hedia & Plag 2017). Esistono anche indizi diretti di natura articolatoria: ad esempio, in inglese, verbi a più alta probabilità paradigmatica sono prodotti con vocale radicale articolatoriamente più estrema (cfr. Tomaschek et al. 2021a); in coreano, la coordinazione articolatoria consonante-vocale è molto più variabile quando tra C e V corre un confine di morfema, rispetto quando la sequenza è monomorfemica (cfr. Cho 2001).

In un recente studio condotto con parlanti di tedesco austriaco, abbiamo verificato che nessi consonantici tautomorfemici (o “lessicali”, come [pst] in *Obst* ‘frutta’) sono acusticamente diversi da corrispondenti nessi bimorfemici (o “morfologici”, come [pst] in *tobst* ‘(tu) ti arrabbi’, seconda persona singolare del verbo *toben*); in particolare, i nessi morfologici hanno una durata maggiore dei nessi lessicali (cfr. Celata et al. 2022a). Nell’esperimento, i soggetti dovevano produrre le parole sperimentali all’interno di una frase cornice del tipo di *Was hast du gesagt? Ich habe OBST gesagt*, ossia ‘Che cosa hai detto? Ho detto OBST’; in alternativa, la frase cornice conteneva la parola target in posizione finale (*Was sagst du heute? Heute sage ich OBST*, ossia ‘Che cosa dici oggi? Oggi dico OBST’). Nel secondo contesto, le durate di tutti gli stimoli risentivano dell’allungamento pre-pausale; ma si è visto che tale fenomeno non si applica uniformemente su tutti i nessi, poiché i nessi morfologici si allungano comparativamente

meno dei nessi lessicali. Il risultato complessivo è coerente con precedenti ricerche che mostrano un diverso trattamento dei nessi omofoni ma morfologicamente distinti da parte dei parlanti di tedesco austriaco in compiti di identificazione percettiva e manipolazione per epentesi (cfr. Celata et al. 2015).

In alcuni studi, le differenze fonetiche legate alla funzione grammaticale dei segmenti sono state confermate anche in rapporto alla produzione spontanea dei soggetti, e non solo nell'ambito di esperimenti di laboratorio. Gli effetti sono stati, cioè, cercati in grandi corpora di parlato conversazionale, utilizzando regressioni statistiche per 'pesare' il ruolo dei presunti fattori morfologici al netto degli altri innumerevoli fattori di variazione presenti nel segnale. Si è così potuto dimostrare che, in inglese, /s/ in fine di parola ha durata sistematicamente maggiore quando è parte del morfema lessicale (es. in *fox*) rispetto a quando è morfema di plurale (come in *rocks*) o clitico verbale (come in *rock's* = *rock is/has*); l'effetto riscontrabile nel parlato di laboratorio (cfr. Seyfarth et al. 2018, Plag et al. 2020) e nella produzione di pseudoparole (cfr. Schmitz et al. 2021) è presente anche negli studi su corpora (cfr. Zimmerman 2016, Plag et al. 2017, Tomaschek et al. 2021b), ed ha un chiaro effetto percettivo nel riconoscimento di parole (cfr. Engemann et al. 2022). In alcuni studi, il dettaglio acustico sembra codificare addirittura funzioni morfologiche diverse di /s/ finale: nei dati di Schmitz et al. (2021), ad esempio, la /s/ del plurale è più breve della /s/ di parole monomorfemiche, ma è significativamente più lunga della /s/ del clitico verbale. Anche in Plag et al. (2020), la /s/ del plurale è diversa (più lunga) dalla /s/ del genitivo plurale. Ciò suggerisce che la categoria morfologica di /s/ sia un predittore affidabile della sua realizzazione fonetica.

Oltre al fatto di basarsi su tale ampia copertura di metodi e di dati sorgente, lo studio di /s/ finale in inglese spicca nel panorama complessivo anche in considerazione del fatto che la letteratura generale sul tema dell'interfaccia fonetica-morfologia tende ad essere più abbondante in rapporto ai fenomeni di derivazione che non a quelli della flessione. Questi ultimi, però, sono altrettanto interessanti non foss'altro perché di solito legati a materiale fonico meno saliente (piccole porzioni di segnale corrispondenti a singole consonanti o vocali) e tendenzialmente più instabili in termini diacronici.

Tirando le somme di questa breve e necessariamente incompleta rassegna, possiamo affermare che fenomeni di questo tipo possono a giusto titolo essere definiti "morfofonetici" e devono, quindi, essere tenuti ben distinti dalle regole morfofonologiche che insistono sulla struttura fonemica o prosodica (per cui, ad esempio, la differenza di classe lessicale – nome oppure verbo – è codificata da una diversa struttura accentuale: *cóntrast* nome vs *contrást* verbo). L'idea che a diversi livelli (o cicli) di derivazione e flessione corrispondano regole fonologiche specifiche è un modo per rendere conto del reciproco "vedersi" tra morfologia e fonologia; ma, nei modelli tradizionali di derivazione generativa, una volta che la parola si è formata (per derivazione o flessione), la sua struttura interna non è rilevante per i processi che regolano la sua forma fonetica. Tale modello del lessico predice ad esempio che *in-* si assimili alla consonante successiva (*in+legible* > *illegible*) e *non-* no (*non+ legible* > **nollegible*), perché i due prefissi appartengono a cicli di derivazione diversi, e il confine morfologico che si crea dopo *non-* è più forte di quello che si crea dopo *in-* (cfr. Kiparsky 1982). La stessa teoria non predice, però, che – poniamo – /ill/ di *illegible* sia acusticamente diverso da /ill/ di *illusory*: il livello di mediazione rappresentato dalle unità astratte di piccole dimensioni (i fonemi, le sillabe) lo impedisce.

I modelli secondo cui c'è uno stretto legame tra la struttura prosodica e la realizzazione dei segmenti, perché la prima organizza molti aspetti dell'articolazione e coarticolazione

dei secondi (cfr. Fougeron & Keating 1997, Keating & Shattuck-Hufnagel 2002), superano l'idea che la codifica fonetica sia unicamente determinata dalle informazioni relative alla disposizione dei fonemi nella sillaba, e si basano invece sull'osservazione del fatto che a diversi livelli di integrazione prosodica (sia nella parola, sia nella frase) corrispondono effetti articolatori e acustici differenti. Ciononostante, gli effetti morfofonetici possono trovare in un simile quadro una spiegazione solo parziale, come mostrano anche i pochi esempi passati in rassegna in questo paragrafo. Ad esempio, gli effetti riscontrati da Hawkins & Smith (2001) su *mis-* (*mistakes* vs. *mistimes*) possono effettivamente essere ricondotti – come suggeriscono le autrici medesime – a una differenziazione della struttura sillabica. Specificamente, la diversa struttura morfologica sembrerebbe riflettersi in una diversa scansione delle consonanti del nesso: le differenze acustiche menzionate sopra suggeriscono infatti che [s] in *mistimes* (vero prefissato) sia coda della prima sillaba e [t] onset della seconda, mentre in *mistakes* (pseudoprefissato) [st] sarebbe ambisillabico (cfr. Hawkins & Smith 2001). D'altro canto, le variazioni tra *Obst* e *tobst* e quelle presenti in /s/ finale in inglese difficilmente possono essere spiegate facendo ricorso a ciò che si sa degli effetti sillabici, o di confine prosodico, sull'articolazione dei segmenti. In primo luogo, a maggiore integrazione prosodica dovrebbero corrispondere durate inferiori: questo può spiegare perché [pst] in *Obst* sia più breve di [pst] in *lobst* in tedesco, ma non spiega perché la /s/ delle parole monomorfemiche sia la più lunga tra tutti i tipi di /s/ finale in inglese. Inoltre, la teoria predice che più il confine prosodico è forte, più esso dovrebbe generare rafforzamento o allungamento; ma anche in questo caso, le predizioni si scontrano con il fatto che, in inglese, la /s/ del clitico verbale è in realtà più breve della /s/ del plurale dei nomi.

Il confronto tra i risultati di studi diversi suggerisce, quindi, che la direzione degli effetti non sia sempre la stessa: in certi casi si ha riduzione, in altri allungamento delle forme morfologicamente composte. Le differenze possono dipendere dal tipo di fenomeno specifico, dalle condizioni di elicitazione del parlato (compito di lettura, parlato conversazionale etc.) e anche dal carico informativo che la forma morfologica porta con sé nel contesto specifico in cui è prodotta. A questo proposito, i risultati dello studio sui nessi consonantici del tedesco austriaco (cfr. Celata et al. 2022a) potrebbero supportare l'idea che mantenere l'identità segmentale sia più importante nella produzione di sequenze fonetiche morfologicamente rilevanti. D'altro canto, in quell'esperimento le parole erano prodotte come forme di citazione all'interno di frasi cornice di tipo presentativo ('Ho detto X'), senza essere precedute né dall'articolo (nel caso dei nomi) né dal soggetto (nel caso dei verbi). Questo potrebbe aver portato i soggetti a rafforzare a livello articolatorio la produzione della marca morfologica, in mancanza di quelle informazioni ridondanti con cui invece regolarmente compare nel parlato spontaneo. Si noti peraltro che all'allungamento del nesso consonantico nelle parole bimorfemiche *non* corrispondeva un allungamento complessivo della parola, che avrebbe potuto indicare la presenza di un generale effetto di frequenza.

La presenza di un confine morfologico, quindi, è un'informazione che "percola" in qualche modo al livello della produzione fonetica, ma la natura precisa dei meccanismi che stanno dietro a questi effetti è ancora poco chiara. Non solo i modelli grammaticali come quelli passati in rassegna qui sopra, ma anche i modelli psicolinguistici della produzione linguistica (sia quelli seriali, cfr. Levelt et al. 1999, sia quelli interattivi, cfr. Costa et al. 2000) eludono questo legame diretto tra struttura morfologica e realizzazione fonetica, facendo discendere la seconda dallo schema astratto della composizione fonemica. Per tutti questi motivi, fin dai primi tempi della loro osservazione, gli effetti

della complessità morfologica sulla produzione fonetica hanno ricevuto una migliore spiegazione nell'ambito dei modelli basati su meccanismi di tipo analogico ed esemplarista (cfr. Goldinger 1998) e all'interno di una teoria della grammatica 'basata sull'uso' (*usage-based grammar*; cfr. Bybee & Beckner 2015). Negli ultimissimi anni, poi, sono utilizzati come banco di prova per i principi del *discriminative learning* (cfr. Ramscar & Yarlett 2007) applicati alle funzioni della comprensione e della produzione del linguaggio (cfr. Baayen 2011, Baayen & Ramscar 2015; per i fenomeni morfofonetici, cfr. in particolare Schmitz et al. 2021, Stein & Plag 2021, Tomaschek et al. 2021b). Come nei modelli di tipo esemplarista, anche l'approccio psico-computazionale discriminativo sostiene che le generalizzazioni siano raggiunte tramite associazione di grandi quantità di istanze lessicali tratte dall'uso concreto e immagazzinate nella memoria; le relazioni tra forme e significati, nel processo di apprendimento di lingua, sono costantemente riattualizzate sulla base dell'esperienza del soggetto. In più, l'approccio discriminativo enfatizza i concetti di co-occorrenza e di informatività: se differenti "spie" formali co-occorrono a indicare l'esistenza di un certo significato, una certa associazione tra forma e significato avrà forza maggiore; se, invece, accade che una certa spia formale non co-occorre con le altre a indicare un certo significato, quell'associazione diminuirà la propria forza di generalizzazione. In altre parole, gli effetti formali, come le variazioni di durata fin qui prese in esame, sono predetti da fattori che sono ricavati direttamente dai dati di occorrenza e di co-occorrenza delle parole (cioè, sono intrinseci all'uso della lingua), e tutti hanno a che fare con le probabilità che una certa caratteristica formale co-occorra con una certa specifica semantica. In queste simulazioni psico-computazionali non entrano rappresentazioni discrete corrispondenti alle unità astratte (i morfemi), ma solo informazioni sulle proprietà sublessicali e distribuzionali (collocazionali) delle parole. In questo approccio, la morfologia non è "composizione" (combinazione di unità discrete in sequenza lineare) ma epifenomeno della co-occorrenza di proprietà formali e proprietà semantiche nella parola.

L'analisi degli effetti morfofonetici è, quindi, di cruciale importanza anche per supportare o meno le recenti teorie morfologiche, alternative alla visione classica della composizione morfemica. Non basta a tale scopo registrare effetti di variazione fonetica legata alla struttura morfologica delle parole: capire la loro specifica natura e direzionalità è fondamentale. Come abbiamo già accennato sopra, un allungamento delle durate acustiche in forme morfologicamente complesse (rispetto a forme semplici omofone) potrebbe ancora essere spiegato in termini composizionali, come di fatto avviene nei termini della fonologia prosodica; registrarvi un accorciamento, come nel caso di /s/ finale in inglese, è invece in netto contrasto con predizioni basate sulla composizionalità della forma.

Insomma, questo tipo di studi ha ricadute sulla teoria della morfologia, sulla comprensione dei fenomeni di interfaccia tra livelli e – *tout court* – sull'evoluzione della teoria grammaticale oltre ad avere un impatto diretto sull'elaborazione di modelli della produzione fonetica. È presumibile che questo filone di ricerca acquisisca ulteriore importanza negli anni a venire, nella misura in cui gli effetti morfofonetici continueranno ad attrarre l'attenzione degli studiosi e ad essere documentati nella loro (eventuale) diversità, robustezza, pervasività. Da questa breve rassegna si sarà notato che la maggior parte degli studi riguarda fenomeni della lingua inglese; altre lingue saltuariamente indagate sono l'olandese, il russo, l'estone, il maltese, e pochissime altre (cfr. Kemps et al. 2005, Lõo et al. 2018). La modellizzazione psico-computazionale, poi, quasi necessariamente viene compiuta su fenomeni dell'inglese, perché questa lingua (e non

altre) dispone della quantità e qualità di risorse elettroniche necessarie. Infine, come già accennato, da un punto di vista di tipologia dei fenomeni studiati si rileva che molto è stato fatto, soprattutto all'inizio, in rapporto ai fenomeni di derivazione (che si prestano particolarmente bene ad approfondire il ruolo dei differenti gradi di segmentabilità o trasparenza interna della parola), mentre meno frequentemente sono stati studiati i fenomeni della flessione. Ampliare il campione dei fenomeni e, quindi, anche delle lingue è sicuramente un passo necessario per il prossimo futuro. Particolarmente importanti, in coerenza con gli sviluppi dell'approccio discriminativo di cui sopra, saranno probabilmente le indagini che metteranno a fuoco il carico informativo delle marche morfologiche, considerandolo in termini relativi rispetto al contesto lessicale e frasale in cui le parole tendono a co-occorrere. I processi di riduzione fonetica nel parlato spontaneo suggeriscono che esista una relazione diretta tra la ridondanza delle marche morfologiche e il grado di riduzione fonetica delle stesse (per l'italiano, è doveroso citare lo studio a suo tempo pionieristico di Savy 1999). Infine, il dominio temporale (durata dei segmenti) potrebbe non essere l'unico a veicolare distinzioni fonetiche morfologicamente determinate. Potenziali variazioni di altre grandezze fisiche, come l'intensità, la frequenza, le caratteristiche fonatorie, sono ancora inesplorate. Un ampliamento dell'indagine a tali dimensioni è auspicabile per chiarire se la struttura morfologica si rifletta su una co-variazione di spie diverse e anche in rapporto al tema di quali variazioni fonetiche, all'interno di ciascuna lingua, siano sotto il controllo diretto del parlante e quali invece siano il riflesso meccanico dell'inerzia degli articolatori (cfr. Solé 2007).

4. Dettaglio fonetico e ruolo paradigmatico delle parole

Ogni parola del lessico ha un vicinato fonologico (*phonological neighborhood*) più o meno denso in base a quante altre parole, nel lessico di quella lingua, condividono con essa del materiale fonologico. In altri termini, una parola ha un vicinato fonologico denso se esistono molte altre parole fonologicamente simili; in italiano, *cane* ha con ogni probabilità un vicinato fonologico più denso di *burro* o di *tastiera*. Avere molti vicini fonologici vuole anche dire avere un'alta probabilità fonotattica. Tra tutti i vicini fonologici, i vicini fonologici minimi sono quelli che si differenziano dalla parola target in rapporto a un unico fonema (*cane* e *cani* sono vicini fonologici minimi, così come lo sono *tastiera* e *pastiera*).

L'effetto del vicinato fonologico sulla produzione fonetica delle parole è stato ampiamente studiato. I risultati delle indagini non sono sempre coerenti tra loro, ragion per cui il dibattito ogni tanto si riaccende, magari in conseguenza di qualche nuova acquisizione sperimentale. Secondo alcuni, le parole o le sillabe con vicinato fonologico denso sono realizzate con caratteristiche fonetiche più estreme (cioè, sono iperarticolate) rispetto alle parole con vicinato fonologico sparso (cfr. Wright 2004; Scarborough 2012, 2013; Fox et al. 2015; Munson & Solomon 2004; Nelson & Wedel 2017; Zhang et al. 2020). Questo effetto viene in genere interpretato in relazione al fatto che i parlanti tenderebbero a differenziare le parole con vicinato denso dai molti potenziali concorrenti. Va detto che esistono anche studi che attestano l'effetto contrario, e cioè che mostrano che parole con vicinato fonologico denso sono più soggette a riduzione fonetica e/o più brevi (quindi, sono ipoarticolate) rispetto alle parole con pochi vicini (cfr. Gahl et al. 2012, Gahl & Strand 2016). In questo caso, la spiegazione avanzata fa riferimento al fatto che le parole con vicinato fonologico denso sono caratterizzate da una più alta probabilità

fonotattica, e quindi sono prodotte secondo routines coarticolatorie più frequenti nella competenza fonetico-articolatoria dei parlanti; la maggiore frequenza delle strutture sublessicali, insomma, sarebbe la causa della riduzione fonetica che complessivamente si misura sulla produzione della parola intera. Da un punto di vista quantitativo, le evidenze del primo tipo (un vicinato fonologico ampio predice maggiore iperarticolazione) sembrerebbero superare quelle del secondo tipo (maggiore riduzione fonetica). La difformità di risultati deve probabilmente essere ascritta anche al fatto che gli studi di Gahl e colleghi sono stati condotti su corpora di parlato spontaneo, dove le parole con vicinato fonologico più ampio sono anche parole a più alta frequenza lessicale (e la frequenza lessicale, come accennato sopra, è direttamente collegata al grado di riduzione fonetica); inoltre, Gahl & Strand (2016) fanno uso di un metodo di calcolo dell'ampiezza del vicinato fonologico un po' diverso dagli altri, che tiene conto anche della somiglianza percettiva.

Il dettaglio fonetico, dunque, rivela che nella produzione fonetica i parlanti hanno consapevolezza implicita dei rapporti paradigmatici tra gli elementi del lessico di quella lingua; non solo, cioè, se una certa parola sia frequente o rara (cfr. paragrafo 1), o se abbia un certo utilizzo pragmatico piuttosto che un altro, ma anche se faccia parte di un'area del lessico ad alta o a bassa densità di vicini fonologici. Di solito gli effetti del vicinato fonologico sono interpretati in relazione ai modelli interattivi della produzione linguistica (cfr. Goldrick 2006, Baese-Berk & Goldrick 2009), secondo cui il livello della pianificazione articolatoria dei fonemi di una certa parola può risentire di informazioni "di ritorno" (*feedback*) provenienti dall'aver attivato anche le parole fonologicamente simili. In realtà, anche i modelli basati sulla teoria degli esemplari (cfr. Pierrehumbert 2002) potrebbero rendere conto degli effetti fonetici del vicinato fonologico, sulla base dell'ipotesi che parole con molti vicini fonologici siano immagazzinate nella memoria con un livello di dettaglio fonetico maggiore per via della maggiore "competizione" subita dalle forme vicine.

Facendo ricorso al concetto di vicinato fonologico *minimo*, è possibile anche indagare se un certo contrasto fonologico abbia manifestazioni fonetiche diverse in parole con e senza vicini minimi. Effetti di questo tipo sono stati documentati in passato (per l'inglese, come al solito) ma la loro effettiva portata resta da approfondire.

Ad esempio, in compiti di nominazione di parole, le occlusive sorde hanno un VOT più lungo quando sono incluse in parole che hanno un vicino minimo con occlusiva sonora (es. *teen*, che ha un vicino minimo in *dean*) rispetto a quando sono incluse in parole che non ce l'hanno (es. *table*; **dable* non esiste; cfr. Baese-Berk & Goldrick 2009, Peramunage et al. 2011, Buz et al. 2016, Wedel et al. 2018, Zhang et al. 2020). L'interpretazione comune è che l'esistenza nel lessico di un possibile concorrente porta a enfatizzare le proprietà acustiche che differenziano i due termini dell'opposizione. Secondo alcuni, l'effetto è tanto più forte quanto più numerosi e simili sono tutti gli altri vicini fonologici della parola target (cfr. Fricke et al. 2016). In altri studi, è solo l'esistenza del vicino fonologico minimo, e non l'ampiezza o densità del vicinato fonologico globale, a predire le variazioni di VOT (cfr. Wedel et al. 2018).

L'italiano offre la possibilità di estendere l'analisi del medesimo contrasto fonologico (occlusive sorde e sonore) in rapporto, però, a una forma di implementazione fonetica diversa (a differenza dell'inglese, che è una lingua "ad aspirazione", l'italiano oppone occlusive sonore con VOT negativo a occlusive sorde con – breve – VOT positivo). In un recente studio, abbiamo quindi cercato di replicare gli effetti di Baese-Berk & Goldrick (2009) andando a misurare tanto il *prevoicing* delle occlusive sonore quanto il VOT delle

occlusive sorde (cfr. Dmitrieva et al. 2018, Dmitrieva & Celata 2024). I partecipanti non erano esposti al concorrente lessicale, cioè dovevano produrre solo uno dei due termini dell'opposizione lessicale. Ciononostante, l'effetto paradigmatico emerge con una certa chiarezza. I risultati mostrano infatti che nelle occlusive sorde a inizio parola, il VOT è significativamente più lungo in parole e non-parole con un concorrente lessicale (ad esempio, in *palla* – che ha un vicino minimo in *balla* – e in **parra*, che ha un vicino minimo in *barra*), più breve quando il vicino minimo non esiste (come in *paglia* e in **paffa*, laddove in italiano **baglia* e **baffa* non esistono). Il medesimo effetto si ritrova con la stessa evidenza sulla durata del *prevoicing* delle sonore: il fatto di avere un vicino minimo allunga sistematicamente il *prevoicing*.

Nella durata consonantica di scempie e geminate italiane, si ritrovano invece effetti paradigmatici asimmetrici, simili a quelli suggeriti dallo studio di Baese-Berk & Goldrick (2009). La geminazione consonantica in italiano è un fenomeno robusto e pervasivo, sia a livello geo- e sociolinguistico (cfr. Mairano & De Iacovo 2020), sia a livello fonologico (riguarda molte consonanti dell'inventario), sia anche a livello lessicale (esistono diverse coppie minime: il rendimento funzionale dell'opposizione è alto). Inoltre, di questo contrasto sappiamo – per l'esistenza di una nutrita bibliografia sul tema – che vi sono gradi e modi diversi di differenziare acusticamente le scempie dalle geminate in rapporto a molteplici fattori, come il fatto di essere geminate lessicali o post-lessicali, di appartenere a determinate classi fonetiche (occlusive, nasali, rotiche etc.), di essere in posizione di prominenza lessicale o frasale (pretoniche, posttoniche etc.); conosciamo anche le dinamiche articolatorie e cinematiche che differenziano le scempie dalle geminate, così come i fenomeni ritmici associati alle diverse durate consonantiche (cfr., tra i molti, Esposito & Di Benedetto 1999; Pickett et al. 1999; Payne 2005, 2006; Zmarich et al. 2007; Dipino & Celata 2018; Celata et al. 2019, Celata et al. 2022b). Per tutte queste caratteristiche, la geminazione consonantica si presta bene ad un'indagine sugli effetti del vicinato fonologico, e in particolare sull'implementazione acustica del contrasto in parole con e senza vicino minimo per lunghezza consonantica. In Dmitrieva & Celata (2024) sono state quindi misurate le durate di scempie e geminate nonché delle precedenti vocali toniche, in parole e non parole con e senza vicino fonologico minimo (quindi, in quadruplette appositamente elaborate come la seguente: *fata, fatta; tata, *tatta; *gata, gatta; *sata, *satta*).⁴ Come anticipato, l'effetto paradigmatico è presente nella produzione dei parlanti, ma in forma asimmetrica: le geminate sono più lunghe in parole e non-parole con un vicino minimo che in parole senza vicino minimo (ad esempio, in *fatta* rispetto a *gatta*, e in **tatta* rispetto a **satta*), e anche le vocali che le precedono sono più brevi. Entrambi gli indici indicano quindi una enfattizzazione delle caratteristiche acustiche delle geminate nei lessemi con ruolo paradigmatico per il contrasto scempia-geminata. D'altro canto, l'effetto inverso di accorciamento delle scempie non è presente nei dati in maniera statisticamente significativa, a ulteriore testimonianza di quella asimmetria già riscontrata e commentata poco sopra. Se il mancato accorciamento delle scempie può essere spiegato ricorrendo a un effetto soglia (cioè immaginando che vi siano "soglie" di durata oltre le quali la riduzione articolatoria non è tollerata), più difficile è spiegare con il medesimo argomento l'assenza, nei dati, di variazione rispetto al correlato secondario dell'opposizione, cioè l'assenza di allungamento contestuale della vocale tonica precedente alla scempia.

⁴ Vorrei ringraziare la dott.ssa Eleonora Ridolfi, laureatasi in linguistica all'Università degli Studi di Urbino nel 2023, per aver curato la raccolta e l'annotazione dei dati di parlato per questo esperimento.

Gli effetti del vicinato fonologico minimo si riscontrano, dunque, anche quando i parlanti sono esposti a una sola delle due parole della coppia lessicale; e non riguardano solo la produzione di parole reali, ma anche di non-parole, che teoricamente non fanno parte del lessico mentale degli individui. Entrambe queste circostanze sembrerebbero indicare che non è necessario immaginare l'attivazione in tempo reale dei possibili concorrenti, perché l'effetto emerga; sono sufficienti le conoscenze lessicali immagazzinate nella competenza lessicale. Coerenti con questa visione sarebbero anche i risultati di quegli studi (cfr. Fox et al. 2015) in cui l'effetto di iperarticolazione generato dal vicinato fonologico sopravvive anche quando le parole sono prodotte in un contesto altamente ridondante, cioè sono predicibili semanticamente. In altri termini, l'effetto fonetico del vicinato fonologico sembrerebbe essere indipendente dalle variabili contestuali. D'altra parte, non vi è consenso unanime su nessuno di questi punti. Alcuni studi trovano che l'iperarticolazione è presente solo quando i partecipanti sono esposti ad *entrambi* i membri della coppia fonologica minima, e aumenta quando l'interlocutore (simulato sperimentalmente) mostra di aver frainteso (cfr. Buz et al. 2016). In questo caso, gli effetti di dissimilazione sarebbero da interpretare come adattivi, cioè provocati (o, magari, rafforzati) dalle richieste della situazione comunicativa.

Anche in questo ambito, come in quello degli effetti morfofonetici, quindi, ampliare la tipologia dei fenomeni studiati può essere un mezzo importante per sottoporre a verifica sia la robustezza del fenomeno, sia la direzionalità degli effetti, sia infine le sue presunte motivazioni.

5. Conclusione

Da questa succinta rassegna di studi recenti o recentissimi che hanno al centro l'analisi del dettaglio fonetico sistematico emerge che sono molte le informazioni di livello superiore, cioè lessicale, che si riflettono sui meccanismi della produzione fonetica segmentale. Queste informazioni non sono solo quelle relative alla struttura fonologica della parola, come previsto dalle teorie grammaticali tradizionali e dai modelli psicolinguistici della produzione; e non sono neppure soltanto quelle relative al fattore frequenza e alle proprietà semantico-pragmatiche delle parole, come la loro predicibilità in contesto, già prese in carico dalle moderne teorie esemplariste che vedono la grammatica come struttura emergente dall'uso. Si tratta invece, crucialmente, di informazioni relative al ruolo grammaticale delle componenti sublessicali all'interno della parola, e di informazioni sulla struttura del lessico e la posizione relativa che la parola occupa all'interno delle relazioni paradigmatiche con le altre parole fonologicamente collegate.

Pur trattandosi di fenomeni e di livelli di analisi diversi, come abbiamo cercato di illustrare in questo breve saggio, l'impressione complessiva che se ne ricava è quella di una *word-specific phonetics* che ha ancora molto da dire sulla natura della grammatica fonologica e morfologica delle lingue e sugli ipotetici processi di codifica e decodifica del parlato.

Riconoscimenti

Questo lavoro è stato finanziato dall'Unione Europea - NextGenerationEU all'interno del quadro del PNRR Missione 4 - Componente 2 - Investimento 1.1, programma del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) PRIN 2022 - codice 20224RHTNL - CompLeXSpeech - CUP: H53D23004050001.

Bibliografia

- Albano Leoni, Federico. 2018. Qualche riflessione sulla dicotomia linguistico/paralinguistico. In De Meo, Anna & Dovetto, Francesca M. (a cura di), *La comunicazione parlata. Spoken communication*, 13–26. Roma: Aracne.
- Baayen, R. Harald. 2011. Corpus linguistics and naive discriminative learning. *Brazilian Journal of Applied Linguistics* 11. 295–328.
- Baayen, R. Harald & Ramscar, Michael. 2015. Abstraction, storage and naive discriminative learning. In Dabrowska, Ewa & Divjak, Dagmar (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics*, 100–120. Berlino: Mouton de Gruyter.
- Baese-Berk, Melissa M. & Goldrick, Matthew. 2009. Mechanisms of interaction in speech production. *Language and Cognitive Processes* 24(4). 527–554.
- Baker, Rachel E. & Bradlow, Ann R. 2009. Variability in word duration as a function of probability, speech style, and prosody. *Language and Speech* 52(4). 391–413.
- Beddor, Patrice S. & Krakow, Rena A. 1999. Perception of coarticulatory nasalization by speakers of English and Thai: Evidence for partial compensation. *Journal of the Acoustical Society of America* 106(5). 2868–2887.
- Bell, Alan & Jurafsky, Dan & Fosler-Lussier, Eric & Girand, Cynthia & Gregory, Michelle & Gildea, Daniel 2003. Effects of disfluencies, predictability, and utterance position on word form variation in English conversation. *The Journal of the Acoustical Society of America* 113(2). 1001–1024.
- Ben Hedia, Sonia & Plag, Ingo. 2017. Gemination and degemination in English prefixation. Phonetic evidence for morphological categorization. *Journal of Phonetics* 62. 34–49.
- Buz, Esteban & Tanenhaus, Michael K. & Jaeger, T. Florian 2016. Dynamically adapted context-specific hyper-articulation: Feedback from interlocutors affects speakers' subsequent pronunciations. *Journal of Memory and Language* 89. 68–86.
- Bybee, Joan L. & Beckner, Clay 2015. Usage-based theory. In Heine, Bernd & Narrog, Heiko (a cura di), *The Oxford handbook of linguistic analysis*, 953–980. Oxford: Oxford University Press.
- Celata, Chiara & Bissiri, Maria Paola & Schmid, Carolin. 2022a. Does morphology impact the pronunciation of consonant clusters? Evidence from German. *Studi e Saggi Linguistici* 61(2). 37–65.
- Celata, Chiara & Meluzzi, Chiara & Bertini, Chiara. 2022b. Acoustic and kinematic correlates of heterosyllabicity in different phonological contexts. *Language and Speech* 65(3). 755–780.
- Celata, Chiara & Korecky-Kröll, Katharina & Ricci, Irene & Dressler, Wolfgang Ulli. 2015. Phonotactic processing and morpheme boundaries: Word-final /Cst/ clusters in German. *Italian Journal of Linguistics* 27(1). 85–110.

- Celata, Chiara & Vietti, Alessandro & Spreafico, Lorenzo. 2019. An articulatory account of rhotic variation in Tuscan Italian: Synchronized UTI and EPG data. In Gibson, Mark & Gil, Juana (a cura di), *Romance Phonetics and Phonology*, 91–117. Oxford: Oxford University Press.
- Cho, Taehong. 2001. Effects of morpheme boundaries on intergestural timing: Evidence from Korean. *Phonetica* 58. 129–162.
- Cho, Taehong. 2015. Language effects on timing at the segmental and suprasegmental levels. In Redford, Melissa A. (a cura di), *The handbook of speech production*, 505–529. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.
- Costa, Albert & Caramazza, Alfonso & Sebastián-Gallés, Nuria. 2000. The cognate facilitation effect: Implications for models of lexical access. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 26(5). 1283–1296.
- Dipino, Dalila & Celata, Chiara. 2018. An UTI study of alveolar stops in Italian. In Vietti, Alessandro & Spreafico, Lorenzo & Mereu, Daniela & Galatà, Vincenzo (a cura di), *Il parlato nel contesto naturale—Speech in the natural context*, 41–53. Milano: Officinaventuno.
- Dmitrieva, Olga & Celata, Chiara. 2024. Asymmetries in the acoustic enhancement of phonological contrasts. (Manuscript, Purdue University & Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.)
- Dmitrieva, Olga & Celata, Chiara & Meluzzi, Chiara & Concu, Valentina. 2018. The effects of lexical status and lexical competitors on the production of Italian stops. (Poster presentato a LabPhon16-Variation, development and impairment: Between phonetics and phonology, Lisbona, 19-22 giugno 2018.)
- Drager, Katie. 2011. Sociophonetic variation and the lemma. *Journal of Phonetics* 39(4). 694–707.
- Engemann, Marie & Schmitz, Dominic & Plag, Ingo & Baer-Henney, Dinah. 2022. Morpho-phonetic detail can be perceived: Evidence from stems and suffixes. (Contributo presentato a *Morphology in Production and Perception: Phonetics, Phonology and Spelling of Complex Words (MPP 2022)*, Düsseldorf, 7-9 febbraio 2022.)
- Esposito, Anna & Di Benedetto, Maria Gabriella. 1999. Acoustical and perceptual study of gemination in Italian stops. *Journal of the Acoustical Society of America* 106(4). 2051–2062.
- Fougeron, Cécile & Keating, Patricia A. 1997. Articulatory strengthening at edges of prosodic domains. *Journal of the Acoustical Society of America* 101(6). 3728–3740.
- Foulkes, Paul & Docherty, Gerry J. 2006. The social life of phonetics and phonology. *Journal of Phonetics* 34(4). 409–438.
- Fox, Neal P. & Reilly, Meghan & Blumstein, Sheila E. 2015. Phonological neighborhood competition affects spoken word production irrespective of sentential context. *Journal of Memory and Language* 83. 97–117.
- Fricke, Melinda & Baese-Berk, Melissa M. & Goldrick, Matthew. 2016. Dimensions of similarity in the mental lexicon. *Language, Cognition and Neuroscience* 31(5). 639–645.
- Gahl, Susanne. 2008. *Time and Thyme* are not homophones: The effect of lemma frequency on word durations in spontaneous speech. *Language* 84(3). 474–496.
- Gahl, Susanne & Strand, Julia F. 2016. Many neighborhoods: Phonological and perceptual neighborhood density in lexical production and perception. *Journal of Memory and Language* 89. 162–178.

- Gahl, Susanne & Yao, Yao & Johnson, Keith. 2012. Why reduce? Phonological neighborhood density and phonetic reduction in spontaneous speech. *Journal of Memory and Language* 66(4). 789–806.
- Goldinger, Stephen D. 1998. Echoes of echoes? An episodic theory of lexical access. *Psychological Review* 105(2). 251–279.
- Goldrick, Matthew. 2006. Limited interaction in speech production: Chronometric, speech error, and neuropsychological evidence. *Language and Cognitive Processes* 21(7-8). 817–855.
- Guion, Susan G. 1998. The role of perception in the sound change of velar palatalization. *Phonetica* 55(1-2). 18–52.
- Hawkins, Sarah. 2003. Roles and representations of systematic fine phonetic detail in speech understanding. *Journal of Phonetics* 31(3-4). 373–405.
- Hawkins, Sarah. 2011. Does phonetic detail guide situation-specific speech recognition? In Lee, Wai-Sum & Zee, Eric (a cura di), *Proceedings of the XVII International Congress of Phonetic Sciences, Hong-Kong, 17-21 August 2011*, 9–18. Hong Kong: City University of Hong Kong.
- Hawkins, Sarah & Smith, Rachel. 2001. Polysp: A polysystemic, phonetically-rich approach to speech understanding. *Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica* 13(1). 99–188.
- Hay, Jennifer. 2007. The phonetics of *un*. In Munat, Judith (a cura di), *Lexical creativity, texts and contexts*, 39–57. Amsterdam: John Benjamins.
- Hay, Jennifer. 2018. Sociophonetics: The role of words, the role of context, and the role of words in context. *Topics in Cognitive Science* 10(4). 696–706.
- Johnson, Keith. 1997. Speech perception without speaker normalization: An exemplar model. In Johnson, Keith & Mullennix, John W. (a cura di), *Talker Variability in Speech Processing*, 145–165. San Diego: Academic Press.
- Keating, Patricia & Shattuck-Hufnagel, Stephanie. 2002. A Prosodic View of Word Form Encoding for Speech Production. *UCLA Working Papers in Phonetics* 101. 112–156.
- Kemps, Rachèl J. J. K. & Wurm, Lee H. & Ernestus, Mirjam & Schreuder, Robert & Baayen Harald R. 2005. Prosodic cues for morphological complexity in Dutch and English. *Language and Cognitive Processes* 20(1). 43–73.
- Kiparsky, Paul. 1982. Lexical morphology and phonology. In The Linguistic Society of Korean (a cura di), *Linguistics in the morning calm. Selected papers from SICOL-1981*, 3–91. Seoul: Hanshin.
- Levelt, Willem J. M. & Roelofs, Ardi & Meyer, Antje S. 1999. A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences* 22(1). 1–38.
- Local, John. 2003. Variable domains and variable relevance: Interpreting phonetic exponents. *Journal of Phonetics* 3(3-4). 321–339.
- Local, John. 2007. Phonetic detail in talk-in-interaction: On the deployment and interplay of sequential context and phonetic resources. *Nouveaux Cahiers de Linguistique Française* 28. 67–86.
- Lõo, Kaidi & Järvikivi, Juhani & Tomaschek, Fabian & Tucker, Benjamin V. & Baayen, R. Harald. 2018. Production of Estonian case-inflected nouns shows whole-word frequency and paradigmatic effects. *Morphology* 28. 71–97.
- Mairano, Paolo & De Iacovo, Valentina. 2020. Gemination in northern versus central and southern varieties of Italian: A Corpus-based investigation. *Language and Speech* 63(3). 608–634.

- Martinuzzi, Caitlyn & Schertz, Jessamyn. 2022. Sorry, not sorry: The independent role of multiple phonetic cues. *Language and Speech* 65(1).143–172.
- Munson, Benjamin & Solomon, Nancy Pearl. 2004. The effect of phonological neighborhood density on vowel articulation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 47(5). 1048–1058.
- Nelson, Noah Richard & Wedel, Andrew. 2017. The phonetic specificity of competition: Contrastive hyperarticulation of voice onset time in conversational English. *Journal of Phonetics* 64. 51–70.
- Nooteboom, Sibout G. 1972. *Production and perception of vowel duration. A study of durational properties of vowels in Dutch*. Utrecht: Università di Utrecht. (Tesi di dottorato.)
- Ohala, John J. 1992. What's cognitive, what's not, in sound change. In Kellermann, Günter & Morrisey, Michael D. (a cura di), *Diachrony within synchrony: Language history and cognition*, 309–335. Francoforte: Peter Lang Verlag.
- Payne, Elinor M. 2005. Phonetic variation in Italian consonant gemination. *Journal of the International Phonetic Association* 35(2). 153–181.
- Payne, Elinor M. 2006. Non-durational indices in Italian geminate consonants. *Journal of the International Phonetic Association* 36(1). 83–95.
- Peramunage, Dasun & Blumstein, Sheila E. & Myers, Emily B. & Goldrick, Matthew & Baese-Berk, Melissa. 2011. Phonological neighborhood effects in spoken word production: An fMRI study. *Journal of Cognitive Neuroscience* 23(3). 593–603.
- Pickett, Emily R. & Blumstein, Sheila E. & Burton, Martha W. 1999. Effects of speaking rate on the singleton/geminate consonant contrast in Italian. *Phonetica* 56(3-4). 135–157.
- Pierrehumbert, Janet B. 2002. Word-specific phonetics. In Gussenhoven, Carlos & Warner, Natasha (a cura di), *Laboratory Phonology 7*, 101–139. Berlino: Mouton de Gruyter.
- Pierrehumbert, Janet B. 2016. Phonological representation: Beyond abstract versus episodic. *Annual Review of Linguistics* 2. 33–35.
- Plag, Ingo & Homann, Julia & Kunter, Gero. 2017. Homophony and morphology: The acoustics of word-final S in English. *Journal of Linguistics* 53(1). 181–216.
- Plag, Ingo & Lohmann, Arne & Ben Hedia, Sonia & Zimmermann, Julia. 2020. An <s> is an <s'>, or is it? Plural and genitive-plural are not homophonous. In Körtvélyessy, Lívia & Stekauer, Pavol (a cura di), *Complex Words*, 260–292. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramsar, Michael & Yarlett, Daniel. 2007. Linguistic self-correction in the absence of feedback. A new approach to the logical problem of language acquisition. *Cognitive Science* 31(6). 927–960.
- Savy, Renata. 1999. Riduzioni foniche nella morfologia del sintagma nominale nel parlato spontaneo. In Benincà, Paola & Vanelli, Laura & Mioni, Alberto (a cura di), *Fonologia e morfologia dell'italiano e dei dialetti d'Italia. Atti del XXXI Congresso della Società di Linguistica Italiana*, 201–221. Roma: Bulzoni.
- Scarborough, Rebecca. 2012. Lexical similarity and speech production: Neighborhoods for nonwords. *Lingua* 122(2). 164–176.
- Scarborough, Rebecca. 2013. Neighborhood-conditioned patterns in phonetic detail: Relating coarticulation and hyperarticulation. *Journal of Phonetics* 41(6). 491–508.
- Schlechtweg, Marcel & Heinrichs, Melina & Linnenkohl, Marcel. 2020. Differences in acoustic detail: The realization of syncretic nouns in German. In Schlechtweg, Marcel

- (a cura di), *The learnability of complex constructions: A cross-linguistic perspective*, 39–62. Berlino: Mouton de Gruyter.
- Schmitz, Dominic & Plag, Ingo & Baer-Henney, Dinah & Stein, Simon D. 2021. Durational differences of word-final /s/ emerge from the lexicon: Modelling morpho-phonetic effects in pseudowords with linear discriminative learning. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680889>
- Seyfarth, Scott. 2014. Word informativity influences acoustic duration: Effects of contextual predictability on lexical representation. *Cognition* 133(1). 140–155.
- Seyfarth, Scott & Garellek, Mark & Gillingham, Gwendolyn & Ackerman, Farrell & Malouf, Robert. 2018. Acoustic differences in morphologically-distinct homophones. *Language, Cognition and Neuroscience* 33(1). 32–49.
- Smith, Rachel & Baker, Rachel & Hawkins, Sarah. 2012. Phonetic detail that distinguishes prefixed from pseudo-prefixed words. *Journal of Phonetics* 40(5). 689–705.
- Solé, Maria-Josep. 2007. Controlled and mechanical properties in speech. A review of the literature. In Solé, Maria-Josep & Beddor, Patrice S. & Ohala, Manjari (a cura di), *Experimental approaches to phonology*, 302–322. Oxford: Oxford University Press.
- Sóskuthy, Marton & Hay, Jennifer. 2017. Changing word usage predicts changing word durations in New Zealand English. *Cognition* 166. 298–313.
- Stein, Simon D. & Plag, Ingo. 2021. Morpho-phonetic effects in speech production: Modeling the acoustic duration of English derived words with linear discriminative learning. *Frontiers in Psychology* 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.678712>
- Tomaschek, Fabian & Tucker, Benjamin V. & Ramscar, Michael & Baayen, R. Harald. 2021a. Paradigmatic enhancement of stem vowels in regular English inflected verb forms. *Morphology* 31. 171–199.
- Tomaschek, Fabian & Plag, Ingo & Ernestus, Mirjam & Baayen, R. Harald. 2021b. Phonetic effects of morphology and context: Modeling the duration of word-final S in English with naïve discriminative learning. *Journal of Linguistics* 57(1). 123–161.
- Van Son, Rob J. J. H. & Van Santen, Jan P. H. 2005. Duration and spectral balance of intervocalic consonants: A case for efficient communication. *Speech Communication* 47(1-2). 100–123.
- Vitevitch, Michael S. 2002. The influence of phonological similarity neighborhoods on speech production. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 28(4). 735–747.
- Vitevitch, Michael S. & Luce, Paul A. 2016. Phonological neighborhood effects in spoken word perception and production. *Annual Review of Linguistics* 2. 75–94.
- Wedel, Andrew & Nelson, Noah & Sharp, Rebecca. 2018. The phonetic specificity of contrastive hyperarticulation in natural speech. *Journal of Memory and Language* 100. 61–88.
- Wright, Richard. 2004. Factors of lexical competition in vowel articulation. In Local, John & Ogden, Richard & Temple, Rosalind (a cura di), *Phonetic interpretation. Papers in laboratory phonology VI*, 75–87. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhang, Haohyun & Carlson, Matthew T. & Diaz, Michele T. 2020. Investigating the effects of phonological neighbors on word retrieval and phonetic variation in word naming and picture naming paradigms. *Language, Cognition and Neuroscience* 35(8). 980–991.
- Zimmermann, Julia. 2016. Morphological status and acoustic realization. In Carignan, Christopher & Tyler, Michael D. (a cura di), *Proceedings of the Sixteenth Australasian*

International Conference on Speech Science and Technology (SST-2016), 201–204
Parramatta: ASSTA.

Zmarich, Claudio & Gili Fivela, Barbara & Perrier, Pascal & Savariaux, Christophe & Tisato, Graziano. 2007. Consonanti scempie e geminate in italiano: Studio acustico e cinematico dell'articolazione linguale e bilabiale. In Giordani, Veronica & Bruseghini, Valentina & Cosi, Piero (a cura di), *Atti del Convegno Nazionale AISV, Scienze vocali e del linguaggio. Metodologie di valutazione e risorse linguistiche*, 151–163. Torriana: EDK Editore.

Creatività costruzionale: Usi innovativi dei verbi sintagmatici con *via* in italiano

Anna Cencherle

Università di Bologna

anna.cencherle@studio.unibo.it

Abstract

La presente ricerca esplora la creatività costruzionale dell'italiano, configurandosi come la prima indagine quantitativa sugli usi creativi dei verbi sintagmatici che presentano la particella *via* (VS*via*). I verbi sintagmatici sono un fenomeno molto diffuso nell'italiano contemporaneo e, al loro interno, la costruzione VS*via* si dimostra particolarmente vivace, avendo sviluppato, accanto all'originale significato di movimento, anche un significato azionale con i verbi di rimozione. Lo spoglio del corpus *itTenTen16* presente su *Sketch Engine* ha portato all'individuazione di 113 usi creativi corrispondenti a 68 tipi diversi di VS*via*, raggruppabili in quattro categorie sulla base del loro significato: rimozione, allontanamento, calco dall'inglese e scorrere del tempo. Si è quindi individuata una presenza contenuta ma rilevante di costrutti innovativi VS*via*, a riprova che la creatività costruzionale è presente anche nell'italiano.

1. Introduzione

I verbi sintagmatici (d'ora in avanti VS) si collocano in una zona grigia tra sintassi e lessico, in quanto presentano sia le caratteristiche tipiche delle strutture frasali (per es. seguire le regole di combinazione proprie dei sintagmi), sia quelle degli item lessicali (per via della loro coesione interna e della semantica non sempre compositiva).¹ Per questa loro natura ibrida, come già evidenziato da Masini (2005, 2012), possono essere analizzati all'interno del quadro teorico della Grammatica della Costruzioni (*Construction Grammar*, Fillmore et al. 1988; Goldberg 1995, 2003), la cui visione unificata dei moduli tradizionali della grammatica consente di lasciare sullo sfondo il problema di demarcazione tra lessico e sintassi. Infatti, secondo questa teoria, le unità base della conoscenza linguistica sono le costruzioni, vale a dire delle associazioni convenzionalizzate di una forma e di un significato (di schematicità, complessità e produttività diverse), e sintassi e lessico non sono separati, ma formano un continuum (Goldberg 2003). Per questo, si possono avere costruzioni specifiche e semplici, come le

¹ Per un'analisi approfondita, si rimanda a Iacobini & Masini (2006).

singole parole, ma anche costruzioni più astratte e complesse, come ad esempio la costruzione passiva. Nel secondo caso, il significato astratto e autonomo della costruzione si combina con la semantica dell'entrata lessicale che ad essa si unifica, ma ne è allo stesso tempo indipendente. Gli item lessicali e le costruzioni, quindi, contribuiscono alla semantica della frase in modo diverso: i primi forniscono un significato più specifico che si integra con il contenuto semantico più astratto delle seconde.²

Normalmente, l'informazione semantica veicolata dalla costruzione è coerente con il significato dell'entrata lessicale, come nell'esempio (1), in cui il verbo *portare* compare nella costruzione di moto causato, composta da un verbo transitivo e dalla particella *via*.

(1) *Porta via la spazzatura.*

Tuttavia, nella costruzione possono comparire anche elementi la cui semantica è parzialmente incompatibile con quella della costruzione, da cui deriva la percezione di creatività dell'uso linguistico (per es. *colora via l'ansia*, Busso 2020: 19). La parziale divergenza è normalmente superata forzando l'elemento incompatibile ad assumere un nuovo significato più in linea con la semantica della costruzione, in un fenomeno chiamato forzatura (*coercion*) (Lauwers & Willems 2011) (cfr. paragrafo 1.1). Il concetto è stato ampiamente indagato all'interno della grammatica delle costruzioni, ma la maggior parte degli studi si sono concentrati sulla lingua inglese, con poche eccezioni.³ In particolare, da quanto mi risulta, gli effetti di forzatura valenziale in italiano sono stati indagati solo da Busso et al. (cfr. Busso 2020; Busso et al. 2020; Busso et al. 2018).

Gli esseri umani usano il linguaggio in maniera creativa ma non arbitraria, seguono cioè le restrizioni alla flessibilità specifiche della propria lingua (Busso 2020). Proprio il criterio della flessibilità è alla base della distinzione tipologica proposta in Perek & Hilpert (2014) tra lingue più tolleranti di fronte a item lessicali inseriti in contesti morfosintattici inusuali (*constructionally tolerant*) e lingue tendenzialmente legate alla valenza del verbo (*valency-driven*), più severe nel combinare filler e costruzioni in modo innovativo. Le lingue germaniche apparterrebbero alla prima categoria, mentre le lingue romanze alla seconda (Perek & Hilpert 2014): ci si aspetterebbe dunque che l'italiano, in qualità di lingua romanza, ponga restrizioni molto forti sugli usi creativi. Questa ipotesi, però, non tiene conto della posizione particolare dell'italiano stesso all'interno delle lingue romanze dal punto di vista morfosintattico (Masini 2005; Iacobini 2009). Infatti, le varietà italo-romanze si distinguono dalle altre lingue romanze non solo per il loro sistema ricco e produttivo di VS, ma soprattutto per la loro frequenza d'uso (Iacobini & Masini 2006), tanto che Iacobini (2008) evidenzia come la maggior parte dei nuovi verbi dal significato locativo in italiano siano VS. Inoltre, studi preliminari sull'italiano sembrano indicare un'accettabilità (seppur parziale) di diversi tipi di costrutti creativi (Busso 2020).

Il presente contributo intende presentare uno studio esplorativo sulla flessibilità costruzionale dell'italiano contemporaneo, attraverso un'indagine corpus-based volta a

² Questo articolo si basa sulla mia tesi di laurea magistrale. Vorrei ringraziare le mie relatrici, le professoressse Francesca Masini e Lucia Busso, per l'attenta supervisione e il supporto costante. Senza la loro guida questo lavoro non sarebbe stato possibile. Ringrazio anche il revisore anonimo per i preziosi commenti.

³ Si vedano Fried & Östman (2004) per uno studio interlinguistico, González-García (2007) e Boas & González-García (2014) per lingue romanze e spagnolo, e Perek & Hilpert (2014) per tedesco e francese.

- (6) [[V_{TRANS}] [via] P] vs ‘rimuovere qualcosa V-ndo’
Per es. *lavare via la macchia*.

Tuttavia, nella posizione aperta possono comparire anche verbi parzialmente incompatibili con la semantica della costruzione. L’incongruenza di un verbo che appare in una costruzione argomentale costituisce un caso specifico di forzatura, chiamata “forzatura valenziale o costruzionale” (*valency coercion*, Michaelis 2004; Boas 2011; Lauwers & Willems 2011; Perek & Hilpert 2014).⁵ Un verbo “forzato” (*coerced*) dalla costruzione argomentale può avere un diverso numero di partecipanti e acquisire così un significato diverso, in linea con il contenuto semantico generico della costruzione. Le espressioni risultanti sono chiaramente innovative e di accettabilità (spesso) non perfetta. Per esempio, in (7) il verbo intransitivo *ragionare* viene forzato dalla costruzione transitiva con *via* a richiedere un complemento oggetto e ad acquisire un significato di rimozione.

- (7) *Devo lottare per **ragionare via** il nervosismo*.⁶

Le proprietà semantiche del verbo devono almeno parzialmente accordarsi con quelle della costruzione, così che la costruzione stessa riesca a forzare l’item lessicale deviante a conformarsi alla semantica generale della struttura in cui questo si inserisce.⁷ In particolare, l’item lessicale riceve un’interpretazione che include dei tratti semantici che di norma non gli appartengono, come il significato di rimozione in (7) (Leclercq 2019). Se l’incompatibilità è troppo grande per essere risolta, la frase è valutata come anomala e rifiutata dai soggetti (Busso et al. 2020). I risultati di diversi studi mostrano come le frasi forzate siano situate dai parlanti a un livello intermedio tra grammaticalità e agrammaticalità (Busso et al. 2018; Busso 2020; Busso et al. 2020), a supporto dell’assunto che gli effetti di forzatura includano un certo grado di incompatibilità semantica. La (in)compatibilità semantica è determinata dal grado di sovrapposizione delle unità linguistiche ed è una nozione scalare, per cui i costrutti si possono collocare a distanze diverse dai poli di accettabilità e non accettabilità e la loro frequenza può fungere da indicatore del loro grado di accettabilità. Maggiore è l’incompatibilità, maggiore è lo sforzo di elaborazione richiesto al soggetto per interpretare il costrutto (Yoon 2016). Per un approfondimento sui fenomeni che concorrono alla risoluzione delle forzature valenziali, si rimanda a Busso et al. (2018). In conclusione, la forzatura è un’interazione dinamica tra significato verbale e costruzionale che presuppone una relazione attiva tra sintassi, lessico ed elementi contestuali nell’interpretazione di una frase (Lauwers & Willems 2011).

⁵ Esistono anche altri tipi di forzatura, come quella nominale (ia) e aspettuale (ib).

- (i) a. *Ho iniziato il libro*.
b. *Non ci sto credendo*.

In generale, il fenomeno della forzatura è così onnipresente che il termine può essere riservato ai casi più drastici, dato che la stragrande maggioranza delle forzature passa inosservata (Audring & Booiij 2016). Si pensi alla frase *prendo una birra*, che suona perfettamente accettabile. In realtà, *birra* è un nome di massa e per questo non potrebbe essere preceduto da articolo. In questo contesto, viene “forzato” a diventare numerabile, ma questa incongruenza non viene notata dai parlanti.

⁶ Esempio proveniente dal dataset utilizzato per questa ricerca (cfr. Paragrafo 2).

⁷ Questo fenomeno è chiamato da Michaelis (2004) *override principle* (lett. ‘principio di superamento’), in cui la semantica della costruzione “vince” sulla semantica dell’elemento linguistico coinvolto.

2. Lo studio

Come già anticipato, questo lavoro presenta la prima indagine quantitativa sugli usi creativi dei verbi seguiti dalla particella *via* e ne tenta una prima classificazione. I VS sono un fenomeno estremamente diffuso nell'italiano contemporaneo, tanto da aver portato alcuni autori a proporre di riconsiderare la tradizionale distinzione tipologica proposta da Talmy (1985), il quale distingue tra lingue *verb-framed*, che lessicalizzano il percorso (PATH) del movimento nella radice verbale, e lingue *satellite-framed*, che lo lessicalizzano esternamente, nei cosiddetti satelliti (Simone 2008). Infatti, l'italiano presenta un sistema ricco e produttivo di verbi sintagmatici (Masini 2005), una caratteristica solitamente massicciamente presente nelle lingue germaniche (Larsen 2014). Questo distingue nettamente l'italiano dalle altre lingue romanze, le quali, pur presentando tali strutture (Hernández 2020), le utilizzano sporadicamente. Questa peculiarità delle costruzioni italiane rispetto al gruppo delle lingue romanze suggerisce che potrebbero distaccarsene anche rispetto ad altri aspetti, come la flessibilità, come già ipotizzato da Busso et al. (2018).

In particolare, la presente ricerca si concentra sulla costruzione VS*via*. Dato il radicamento (*entrenchment*, Langacker 1987) della particella *via* nella lingua contemporanea (provato dallo sviluppo di nuovi significati, tra cui quello azionale), si è ipotizzato che, nella costruzione che la coinvolge (VS*via*), si possa combinare con verbi non prototipici, dando così origine a costrutti creativi, la cui effettiva esistenza verrà indagata seguendo la metodologia esplicitata di seguito. Con usi innovativi si intendono quei costrutti più rari in cui il parlante riempie lo slot verbale aperto in modo inaspettato, non ricorrendo cioè ai verbi più frequenti. In altre parole, i costrutti creativi non si conformano alle caratteristiche delle costruzioni illustrate in (3)-(4).

2.1 Metodologia

Per verificare la presenza e l'incidenza degli usi creativi dei VS*via* in italiano contemporaneo, si è consultato l'ampio corpus *Italian Web 2016* (*itTenTen16*; Jakubíček et al. 2013), composto da testi scritti miscelanei raccolti dal web. Il corpus ha una dimensione di circa 4,9 miliardi di parole ed è consultabile tramite la piattaforma online *Sketch Engine*⁸ (Kilgarriff et al. 2014). La dimensione del corpus, nonché la sua eterogeneità in termini di generi e registri e la sua contemporaneità, lo rendono ideale per un'indagine preliminare del fenomeno in esame. Infatti, i VS appaiono con maggior frequenza nell'italiano parlato (cfr. tra gli altri: Ježek 2002; Jansen 2004; Iacobini 2008), le cui caratteristiche ritroviamo nello scritto trasmesso tipico delle comunicazioni via internet (D'Achille 2010), ma sono molto comuni anche nel cosiddetto "italiano dell'uso medio" (Sabatini 1985; Iacobini & Masini 2009), una varietà di italiano di media formalità che incorpora diversi tratti dell'italiano parlato e che caratterizza molti dei contributi che si trovano online. Infine, dato l'interesse specifico di questo studio per gli usi creativi, è legittimo ipotizzare che sia possibile ritrovarli anche in testi narrativi di tipo letterario, dove gli autori sperimentano con la lingua alla ricerca di nuove forme e significati.

⁸ <http://www.sketchengine.eu>

Al fine di isolare gli usi creativi di VS*via*, ho dapprima estratto tutte le stringhe contenenti V+*via* presenti nel corpus *itTenTen16* (473.584). Per limitare il numero di stringhe in cui *via* era utilizzato nel suo significato di ‘attraverso’ e di ‘strada’, ho impostato un filtro sulla prima parola a destra della KWIC,⁹ così che non potesse corrispondere a un nome proprio (per evitare casi quali per es. *attraversare via Indipendenza*) e ai lemmi *internet, mail, e-mail, email, fax, via*, riducendo così il numero di stringhe a 361.892. Da queste, ho ricavato una lista di frequenza dei lemmi che più spesso occupano la posizione di V nella KWIC e che quindi sono con tutta probabilità non usi creativi, ma bensì espressioni pienamente integrate nella lingua. Ho quindi escluso dalla ricerca i primi 130 verbi più frequenti della lista (tra questi: *andare, portare, spazzare, buttare, mandare, volare, scappare, gettare, dare e scivolare*, cioè verbi di moto e di moto causato), così da mantenere solo le stringhe più facilmente identificabili come creative. Inoltre, ho eliminato le stringhe in cui la costruzione V+*via* era seguita da lemmi quali *cellulare, sms, terra, mare, tweet, web, scanner, pos*, che costituiscono un’integrazione della casistica descritta sopra, in cui la particella *via* è utilizzata nel significato di ‘attraverso’.

La lista di occorrenze così ottenuta¹⁰ comprende 34.636 stringhe, che sono state poi manualmente controllate ed analizzate per individuare gli usi creativi. Le concordanze restituiscono infatti una lista di ‘candidati’ di ciò che sto cercando, ma contengono molti esempi non rilevanti,¹¹ errori di tagging¹² e, soprattutto, non filtrano i risultati per semantica della combinazione, di primaria importanza per questa indagine sugli usi creativi. Il giudizio sugli usi convenzionali vs. innovativi è stato operato dall’autrice, parlante nativa di italiano, e si basa sulla presenza nella costruzione di verbi che violano le restrizioni della costruzione, come per esempio la presenza di verbi non di moto che danno vita a una semantica costruzionale non più canonica (8).

L’analisi manuale dei risultati ha portato all’individuazione di 113 occorrenze (token),¹³ per un totale di 68 tipi della costruzione VS*via* con uso creativo, i quali sono poi stati classificati su base semantica (Tabella 1). In particolare, quattro categorie sono state induttivamente estrapolate sulla base del significato generico della sequenza:

1. Rimozione;
2. Allontanamento;
3. Calco dall’inglese;
4. Scorrere del tempo.

⁹ *Key Word In Context* (lett. ‘parola-chiave nel contesto’). Nel nostro caso, la costruzione V+*via*.

¹⁰ Il corpus è consultabile all’indirizzo <https://ske.li/pa0> (accessibile solo se si ha un account su Sketch Engine).

¹¹ In molte delle stringhe la particella *via* era utilizzata come nome (per es. *Si abbandona via della Pontara*), o nel significato di ‘attraverso’ (per es. *via iTunes, via aerea, via bluetooth, via referendum* ecc.), in quanto non è stato possibile filtrare tutti i lemmi che avrebbero attivato questa lettura. In alcuni casi erano presenti errori di spelling (per es. *abutarli via* invece di *a buttarli via*; *andra via* invece di *andrà via*) e in altri il contributo non era scritto in italiano (per es. *notte venuto presto inMoscow, il sole nascosto da nuvole che comincia a versare il loro carico di neve. La delegazione assemblato nel foyer embassys e archiviato via nella loro auto assegnate per la cena all’arrivo*), per cui non sono stati presi in considerazione.

¹² Nonostante si riconosca l’estrema praticità e comodità dell’utilizzo di corpora già taggati, che consente un notevole risparmio di tempo, è innegabile che presentino delle imprecisioni, che risultano evidenti nella lista di frequenza ricavata dal corpus, in cui sono taggate come verbi parole quali *roma, una, alta*, ecc. che chiaramente appartengono ad altre categorie grammaticali.

¹³ Tutti i 113 esempi del dataset finale, completi di contesto destro e sinistro, sono consultabili al link <https://amsacta.unibo.it/id/eprint/7566>.

Nella categoria “rimozione” sono raggruppati i costrutti dal significato di ‘rimuovere qualcosa V-ndo’, mentre nel gruppo “allontanamento” la semantica è del tipo ‘allontanarsi V-ndo’. Gli altri due gruppi, decisamente meno numerosi, comprendono costrutti che sono stati ritenuti in un caso calchi dall’inglese e nell’altro adattamenti della costruzione *time-away* (lett. ‘tempo-via’) individuata da Jackendoff (1997), come spiegherò più in dettaglio nei paragrafi 3.3 e 3.4. Si riporta di seguito un esempio tratto dal corpus per ciascuna delle quattro categorie identificate:

- (8) a. *Devi fare come me ed imparare a **deglutire via** la rabbia.* (Rimozione)
 b. *Quindi lo starter dà il segnale di partenza e le auto **rombano via.*** (Allontanamento)
 c. – *Sei un buffone – disse. E **rise via.*** (Calco dall’inglese)
 d. *L’unica cosa proponibile sarebbe afferrare un amico qualsiasi e **bersi via** la notte.* (Scorrere del tempo)

Nella Tabella 1 il numero di tipi è maggiore perché *battere, fumare, ridere, sbuffare, schiumare* e *ticchettare* appaiono in due categorie, in quanto gli argomenti che li accompagnano determinano una semantica diversa, come evidente in (9).

- (9) a. *fumare via i ricordi* ‘eliminare i ricordi fumando’
 b. *fumare via l’attesa* ‘trascorrere l’attesa fumando’

Inoltre, quattro tipi (10) non sono presenti nell’elenco in quanto non è stato possibile ricondurli a una categoria precisa:

- (10) a. *Siete la maggioranza solo su questo forum, quindi **assoggettatevi via.***
 b. *Emozioni che **si colorano via** di affascinanti tonalità ricche di estate.*
 c. *Le sorgenti **rimpinguano via** il corso d’acqua.*
 d. ***Risparmiare via** anche i giubbotti salvagente dagli aerei.*

Categoria semantica	Tipi creativi	
Rimozione	1) abradere via	21) rimorchiare via
	2) accartocciare via	22) ripiegare via
	3) baciare via	23) ruspate via
	4) ballare via	24) ruttare via
	5) battere via	25) sbadigliare via
	6) bere via	26) sbuffare via
	7) carezzare via	27) scaldare via
	8) castrare via	28) schiacciare via
	9) cremare via	29) schiaffeggiare via
	10) cullare via	30) schiumare via
	11) danzare via	31) scolpire via
	12) deglutire via	32) setacciare via
	13) disegnare via	33) stordire via
	14) drogarsi via	34) stropicciare via
	15) fumare via	35) sudare via

	16) fumarsi 17) piangere via 18) pisciare via 19) ragionare via 20) ridere via	36) suonare via 37) ticchettare 38) tossire via 39) trapanare via 40) vomitare via
Allontanamento	41) battere via 42) cliccare via 43) contrarsi via 44) derapare via 45) fischiare via 46) galleggiare via 47) gocciolare via 48) rombare via 49) ronzare via 50) ruggire via 51) rumoreggiare via 52) ruscellare via	53) sanguinare via 54) sbuffare via 55) schiumare via 56) sciamare via 57) scodare via 58) scodinzolare via 59) sculettare via 60) sferragliare via 61) sibilare via 62) stillare via 63) ticchettare via
Calco dall'inglese	64) guardare via 65) ridere via 66) sbavare via	67) sorridere via 68) suonare via 69) volere via
Scorrere del tempo	70) bersi via 71) fumare via	

Tabella 1. VS*via* creativi estrapolati dal corpus e classificati su base semantica

3. Analisi dei risultati da corpus

Come anticipato in paragrafo 2.1, l'indagine di corpus ha portato all'individuazione di 113 occorrenze innovative, a partire dalle quali sono stati identificati 68 tipi diversi. Questi ultimi possono essere classificati su base semantica in quattro sottotipi ben riconoscibili. Il presente paragrafo è interamente dedicato a descrivere le quattro categorie semantiche in modo approfondito.

3.1 Rimozione

La categoria "rimozione" comprende il gruppo più numeroso di occorrenze, rappresentanti il 58% del totale (65 token su 113). La categoria è stata così denominata in quanto la semantica della costruzione può essere formulata come 'rimuovere qualcosa V-ndo'. Infatti, il verbo esprime la maniera in cui avviene la rimozione, mentre la costruzione con la particella *via* aggiunge la semantica di rimozione (metaforica, per es. *bere via*, *stropicciare via*, *suonare via*).

La semantica lessicale dei verbi che troviamo nella costruzione con questo valore veicola una varietà eterogenea di significati (es. *fumare*, *rimorchiare*, *cullare*, *piangere*, *ragionare*, ecc.), e la semantica di rimozione è veicolata unicamente dalla costruzione con *via*. Inoltre, come avviene normalmente con i verbi di rimozione (5), insieme

all'aggiunta di un oggetto diretto,¹⁴ la costruzione modifica anche la telicità del verbo, che da -TEL passa a +TEL, e ne sottolinea il successo del processo (Iacobini & Masini 2006). Questa proprietà è evidente negli esempi che seguono (11):

- (11) a. **Hai baciato via tutto il mio dolore.**
b. *Avevo festeggiato tutta la notte, correvo per **sudare via** la sbornia.*
c. *Sembra il pezzo giusto per iniziare a saltare e **ballare via** ogni problema.*

In particolare, dato che la semantica della costruzione prevede la presenza di un oggetto da rimuovere, la costruzione con *via* permette la transitivizzazione di verbi che normalmente non lo sono e va dunque a modificare la struttura argomentale del verbo stesso, come negli esempi in (12):

- (12) a. **Piangevo via tutta la paura e [...]** la sofferenza fisica delle ultime ore.
b. *Poi si alzò, **sbadigliando via** l'ultimo torpore.*
c. *Sollevato, **sbuffò via** un po' di tensione ed osservò le illustrazioni [...].*

Si nota quindi una sintassi del verbo sintagmatico diversa rispetto a quella del verbo che vi compare (cfr. aggiunta dell'oggetto per i verbi intransitivi), associata a peculiarità semantiche (Jackendoff 1997) tra le quali sono incluse anche proprietà azionali (cfr. telicizzazione).

Nei casi riconducibili a questa categoria, l'oggetto diretto ha un ruolo fondamentale: i VS dal significato non letterale sono il 63% del totale e, nella maggior parte dei casi, la lettura metaforica è determinata proprio dall'utilizzo di un oggetto non prototipico, che viola il quadro di sottocategorizzazione del verbo e, in particolare, le restrizioni semantiche sugli argomenti. Si vedano gli esempi in (13), in cui i verbi *scaldare* e *bere*, che di norma richiedono un oggetto concreto, sono seguiti da nomi astratti:

- (13) a. *Un weekend di "fuochi, canti, giochi per **scaldare via** l'inverno".*
b. *Ci sono quelle sere che sono più dure, dove serve **bere via** le paure [...].*

Quindi, in questo caso la creatività non risiederebbe solamente nell'aggiunta della particella *via* dopo verbi che normalmente non la reggono, ma anche nella presenza di un potenziale oggetto diretto che segue la particella stessa e che non è direttamente compatibile semanticamente col verbo.

Come già accennato, l'avverbio *via* nasce come particella locativa che accompagna i verbi di movimento. Tramite un'estensione metonimica, essa acquista un valore azionale telico che le permette di esplicitare la fine di verbi inerentemente telici e di telicizzare quelli che invece non hanno una fine inerente. Nella sua analisi delle particelle post-verbali inglesi, Brinton (1988) spiega lo sviluppo di significati azionali proprio in termini metonimici, ovvero con il passaggio da un dominio spaziale ad uno concettualmente simile, cioè quello azionale, che riguarda la struttura dell'evento. In particolare, le particelle che indicano un movimento rispetto a un punto di riferimento possono esprimere il raggiungimento dell'obiettivo del movimento (e quindi un evento telico), mentre quelle che esprimono stati, o un movimento senza uno specifico punto di fine o inizio possono contribuire a indicare eventi atelici. Le particelle, quindi, appaiono prima

¹⁴ È noto come spesso la telicità di un verbo sia determinata anche dalla presenza di un oggetto diretto, il quale indica il termine di un'attività. Per es. *Paola suona* (-TEL) vs. *Paola suona un pezzo di Bach* (+TEL).

in contesti in cui i significati spaziali sono primari, con verbi di movimento o di azione fisica. Tuttavia, in molti di questi contesti sia il significato spaziale che quello azionale sono possibili, ed è qui che avverrebbe lo spostamento di focus da significato spaziale a non spaziale. Una volta avvenuto il cambiamento di significato, le particelle possono apparire liberamente in combinazioni in cui il significato spaziale non è possibile.¹⁵ Tra i verbi inerentemente telici, la particella *via* appare tipicamente con quelli che denotano rimozione (es. *buttare, gettare, cacciare, togliere*), enfatizzandone pleonasticamente il significato e allo stesso tempo evidenziando il completamento dell'azione e di conseguenza il suo risultato finale. Affiancando questo tipo di verbi,¹⁶ la particella sembra aver assorbito il significato di "rimozione", ma anche di "risultatività", che viene poi mantenuto anche in combinazione con i verbi che non presentano questa semantica, come i casi analizzati in questo paragrafo. Per esempio, il costrutto (14a) contiene un'espressione di moto causato in cui l'azione di baciare comporta la rimozione del dolore (ulteriormente testimoniata dall'utilizzo dell'aggettivo *tutto*). Tuttavia, questa lettura risultativa non è attivata senza la particella: l'esempio (14b) non implica che il dolore venga rimosso.

- (14) a. *Hai baciato via tutto il mio dolore.*
 b. *Maria bacerà il dolore e la sofferenza.*

È proprio lo sviluppo del valore azionale, che di fatto rende *via* una sorta di particella risultativa, a determinare tutti gli usi di questa sezione, che non sarebbero possibili altrimenti.

Questa categoria mostra come la costruzione verbo-particella si sia estesa oltre l'ambito della spazialità e costituisca un processo formativo della lingua italiana sempre più diffuso (Iacobini 2008).

3.2 Allontanamento

La categoria "allontanamento" conta 35 token, pari al 31% del totale, e la sua semantica, come si evince dal nome, può essere riformulata come 'allontanarsi V-ndo'. La peculiarità di questa categoria consiste nel fatto che il verbo non veicola movimento, ma indica la modalità con cui il soggetto compie il moto di allontanamento, veicolato dalla costruzione e in particolare dalla particella *via*. Si vedano gli esempi in (15):

- (15) a. *Avrei voluto essere un'onda, e schiumare via per inerzia.*
 b. *Si alza e scodinzola via.*
 c. *Il curioso pescione [...] scoda via per poi ritornare deciso a puntare il subacqueo.*

Trattandosi di eventi di moto, tutti i verbi sono utilizzati intransitivamente e, al contrario della categoria precedente, la maggior parte ha un significato letterale. Gli usi metaforici

¹⁵ La stessa idea è proposta anche da Talmy (2000), secondo il quale esiste una relazione tra gli eventi di moto e altri tipi di eventi temporali. Infatti, molto spesso l'azionalità è espressa dallo stesso tipo di costituente della direzione, in forme omofone.

¹⁶ Nella lista di frequenza dei verbi che più spesso compaiono con *via*, *buttare* si trova al 4° posto, *gettare* all'8°, *cacciare* al 13° e *togliere* al 26°.

che si trovano sono ancora una volta determinati dalla scelta degli argomenti, e in particolare del soggetto, come si vede di seguito:

- (16) a. *Un treno che **sbuffa via**, confondendo il suo fumo con le nuvole.*
b. *Un elicottero **ruggisce via** sorprendendoci in un rombo assordante.*

Anche se la particella *via* viene rimossa, i costrutti in (16) rimangono metaforici, comprensibili e utilizzabili (*un treno sbuffa, un elicottero ruggisce*), ma, prevedibilmente, perdono la componente di movimento.

In questa categoria, l'aggiunta della particella non condiziona la transitività o l'intransitività del verbo, che, come si è visto, rimane intransitivo, ma comporta un cambiamento di ausiliare. Infatti, mentre il verbo base è inergativo, il verbo sintagmatico risulta inaccusativo:

- (17) *Il cane **ha** scodinzolato – il cane è scodinzolato via.*

Come già accennato, lo slot verbale è occupato principalmente da verbi di maniera, e, tra questi, un sottogruppo rilevante è costituito dai verbi di emissione di suono, i quali rappresentano un terzo del totale (10 token). Si vedano gli esempi in (16) e (18).

- (18) a. *E corro felice, come quando **fischio via** lontano dai giorni della scuola.*
b. *La freccia **sibila via** silenziosa e letale.*
c. *La moto **romba via** dal paese.*

In (18), l'unione di verbi di emissione di suono (*fischiare, sibilare, rombare*) con la particella *via* veicola un evento di moto di allontanamento accompagnato dal suono descritto dal verbo stesso (dei fischi, un sibilo, un rombo). In questi esempi, *via* mantiene la sua funzione originaria di allontanamento e forza il predicato nella lettura di movimento che in isolamento non presenta.

Un ulteriore sottogruppo è rappresentato da 8 costrutti in cui il soggetto della frase è rappresentato da espressioni di tempo:

- (19) a. *Questi minuti [...] **battevano via** a precipizio come il suo cuore.*
b. *I minuti **galleggiavano via** lenti.*
c. *Il tempo trascorre lento, **stillando via** come un infinito rosario.*
d. *Gli ultimi dieci minuti di questo pomeriggio **gocciolano via** così.*

Il verbo è utilizzato intransitivamente ed enfatizza la lentezza (*gocciolare, galleggiare, stillare*) o la velocità (*battere*) con cui il tempo trascorre. In (19c), il senso di lentezza non viene reso solo attraverso il verbo *stillare*, che già di per sé implica una fuoriuscita a goccia a goccia, ma viene anche esplicitata attraverso il termine *lento*, presente anche in (19b) (*lenti*). Il passare del tempo, e quindi il suo allontanamento, è invece veicolato ancora una volta dall'uso della particella *via*. Questo sottotipo pare essere la metaforizzazione del tipo "allontanamento", il cui soggetto è costituito da un'espressione temporale anziché da un'entità concreta, seguendo la metafora *TIME IS SPACE* ('tempo è spazio') già analizzata in diversi lavori di linguistica cognitiva (si veda, tra gli altri, Luraghi 2003).

Infine, un esempio interessante è costituito dalla frase seguente:

(20) *Una bella figliola [...] se ne sculettava via lontano dalla cinepresa.*

In (20) il verbo *sculettare* si inserisce come base nella costruzione pronominale con *sene*,¹⁷ a cui si aggiunge la particella *via*. La costruzione con *sene* si distingue dagli altri verbi procomplementari,¹⁸ che sono lessicalmente specificati e sostanzialmente improduttivi, per la sua apertura a nuovi verbi (Masini 2015). Tuttavia, la quasi totalità dei verbi che compaiono in questa costruzione veicola un significato di moto/locazione¹⁹ (per es. *fuggirsene, corrersene, volarsene via, restarsene*). È quindi interessante che un verbo di maniera²⁰ si inserisca in questa costruzione e si può ipotizzare che ciò sia possibile solo grazie alla presenza di *via*, che veicola la semantica di movimento (*se ne sculettava*). L'analisi dell'unione delle due costruzioni *sene* e *VSvia* va oltre lo scopo di questo lavoro, ma penso possa essere un'ulteriore prova della diffusione e della convenzionalizzazione di questo tipo di VS nell'italiano contemporaneo.

L'uso di verbi di maniera seguiti dalla particella *via* per denotare un movimento avvicina l'italiano alle lingue germaniche, che, per quanto concerne gli eventi di moto, possiedono una ricchezza lessicale maggiore rispetto alle lingue romanze (Slobin 2004, 2006). Infatti, in quanto appartenenti alla tipologia *satellite-framed*, le lingue germaniche descrivono il moto attraverso un verbo di maniera seguito da satelliti locativi, lessicalizzando di conseguenza una varietà maggiore di eventi di moto rispetto ai verbi di direzione, che sono naturalmente più limitati nel loro numero. Al contrario, le lingue che non consentono un'indicazione esplicita della direzione del moto nei satelliti devono impiegare verbi che codifichino al loro interno la direzione (soprattutto per la codifica di eventi di attraversamento di confine) e, di conseguenza, forniscono meno indicazioni sulla maniera del moto, che può essere espressa tutt'al più all'esterno del complesso verbale (Slobin 2004, 2006). Questo uso creativo dei verbi di maniera seguiti da *via* consente all'italiano di aumentare il proprio inventario lessicale di verbi di moto.

3.3 Calco dall'inglese

Questa categoria comprende solo 7 token (6% del totale) ed è costituita da costrutti che sembrano ricalcare direttamente altri costrutti inglesi riconducibili alla costruzione semispecificata “V + *away*” (per es. *drive away*, ‘allontanarsi guidando’; *move away*, ‘allontanarsi’; *scare away* ‘fare fuggire per la paura’) ampiamente utilizzata in inglese. In questo caso, il nome scelto per la categoria non cattura un significato comune ai costrutti individuati (come nelle due categorie precedenti), ma ne descrive la possibile origine. Tra le occorrenze di questa categoria troviamo i seguenti casi:

(21) a. *Possiamo guardare fissamente, **guardar via**, e poi ritornare a ricattare lo sguardo della persona di fronte.*

¹⁷ Si è deciso di mantenere uniti i due clitici per seguire la grafia che presentano all'infinito.

¹⁸ I verbi procomplementari sono formati da un verbo e da uno o più clitici pronominali e hanno un significato molto specifico o totalmente idiomatico (Masini 2015). Appartengono a questa categoria verbi come *cavarsela, prendersela, sentirsela, aspettarsela* ecc.

¹⁹ La semantica della costruzione, invece, si sta espandendo oltre il dominio del moto. Per una trattazione approfondita, si rimanda a Masini (2015).

²⁰ Se, al contrario, *sculettare* venisse interpretato come verbo di moto, la peculiarità di questo esempio verrebbe meno.

b. *Uno di quei caffè che solo le vecchie moka arrugginite e senza coperchio sanno sbavare via come si deve.*

c. *Do il mazzo di fiori a una ragazza che unisce le mani e sorride via, maliziosa.*

Anche se l'idea di allontanamento rimane presente, la semantica del costrutto varia in base al verbo principale. Per esempio, se in *guardare via* il VS può essere parafrasato con "distogliere lo sguardo", in *sorride via* l'interpretazione non è univoca: la ragazza potrebbe limitarsi a spostare il viso sorridendo, oppure allontanarsi sorridendo. In quest'ultimo caso, il costrutto farebbe parte del gruppo "allontanamento", ma non è possibile escludere nessuna delle due ipotesi. Questa variabilità è probabilmente dovuta alla mancanza di una costruzione dedicata in italiano che vada a codificare i valori di questi usi. Infatti, come già evidenziato nei precedenti sottoparagrafi, gli usi creativi del tipo "rimozione" derivano dall'uso stabilizzato dei verbi di rimozione seguiti da *via* (*tagliare via, grattare via*), di cui mantengono la semantica nonostante il verbo che li accompagna non veicoli questo significato, e gli usi del tipo "allontanamento" si basano sui verbi di movimento in cui *via* indica la direzione (*andare via, volare via*). Al contrario, i costrutti sopra riportati sembrano derivare direttamente dai *phrasal verbs* inglesi (*look away, drool away, smile away*), i quali non sono immediatamente accessibili ad un ricevente italiano che non abbia un livello avanzato di inglese. Tuttavia, il numero molto ridotto di token induce a pensare che non si tratti di una nuova tendenza dell'italiano, ma piuttosto di adattamenti estemporanei da parte di parlanti dall'ottima padronanza della lingua inglese.

3.4 Scorrere del tempo

Si riportano infine due costrutti interessanti perché molto simili alla costruzione inglese "time-away" identificata da Jackendoff (1997) e rappresentata in (22a).

(22) a. [V SN_{TIME} away]

b. *Lois and Clark danced two blissful hours away.*
Lois e Clark hanno ballato due felici ore via.
'Lois e Clark hanno ballato via due ore felici'.

c. *Fred drank the night away.*
Fred ha bevuto la notte via.

'Fred ha bevuto via la notte'. (Jackendoff 1997: 535)

L'esempio in (22b) può essere parafrasato come 'Lois e Clark hanno passato due ore felici ballando', mentre (22c) come 'Fred ha passato/sprecato la notte bevendo'. Infatti, la costruzione *time-away* insinua che il soggetto avrebbe fatto meglio a fare altro (22c), o che l'attività era un piacere fine a sé stesso (22b) (Jackendoff 1997).

In (23) si riportano i due esempi individuati nel corpus italiano:

(23) a. *Penso che stasera l'unica cosa proponibile sarebbe afferrare un amico qualsiasi e bersi via la notte.*

b. *Arrivano prima per prendere posto in coda [...] con l'attesa fumata via tra una sigaretta e uno sputo.*²¹

Anche in italiano, la semantica della costruzione può essere parafrasata come ‘passare X_{TEMPO} V-ndo’, in cui X può essere rappresentato da un’espressione temporale (*la notte, l’attesa, ecc.*). In (23a), il soggetto propone di passare la notte bevendo e in (23b) l’attesa viene passata fumando. Il verbo, quindi, precisa l’attività svolta durante l’intervallo temporale indicato da X.

I componenti della costruzione sono gli stessi in italiano e in inglese, ma cambia il loro ordine sintattico: l’italiano predilige l’ordine continuo (V P OGG)²² (23a), mentre l’inglese fa spesso ricorso all’ordine discontinuo (V OGG P) (22), con l’interposizione dell’oggetto tra verbo e particella, secondo il fenomeno del *particle shift*. I costrutti nelle due lingue condividono molte proprietà, a partire dall’oggetto diretto. Esso non rappresenta un oggetto prototipico per il verbo che lo regge, ma è costituito da un’espressione di tempo, che può essere preceduta e/o seguita da modificatori (*two blissful hours*), ma non da un ulteriore oggetto (**bere via whisky la notte*). È proprio la costruzione *time-away* a determinare la richiesta di un’espressione temporale come oggetto diretto e quindi la struttura argomentale del verbo, il quale normalmente, usato in isolamento, non ammetterebbe questo tipo di complemento. Tutte le restrizioni individuate da Jackendoff (1997) per l’inglese sembrano valere anche per l’italiano: il soggetto deve agire in modo intenzionale (**La luce ha lampeggiato via due ore*) e il verbo deve descrivere una situazione atelica (**Dave è morto via il pomeriggio*). Anche se il verbo è atelico, la costruzione *time-away* nel suo insieme è telica, perché l’azione ha luogo per un periodo di tempo finito (*due ore, la notte*) (Jackendoff 1997).

Data l’attestazione estremamente ridotta di questo tipo, è molto probabile che si tratti di una traduzione dall’inglese, come per i costrutti analizzati nel paragrafo precedente.

4. Conclusione

Nell’ambito della grammatica delle costruzioni, il fenomeno della forzatura ha un ruolo primario ed è stato ampiamente indagato. Tuttavia, la grande maggioranza degli studi si è concentrata sull’inglese e poche attenzioni sono state dedicate alle altre lingue, tra cui anche l’italiano. Con la presente ricerca, ho mosso un primo passo nel tentativo di colmare questa lacuna, attraverso un’indagine corpus-based sugli usi creativi della costruzione VS*via*. All’interno del corpus *itTenTen16* presente su *Sketch Engine*, sono stati isolati i costrutti VS*via* in cui la posizione verbale fosse occupata da un verbo che normalmente non si unifica con la costruzione in esame e la cui semantica fosse parzialmente incompatibile con quella costruzionale. Proprio da questa incompatibilità deriva la percezione di creatività e innovazione del nuovo costrutto.

I risultati mostrano una quantità di usi creativi di VS*via* limitata, ma senz’altro rilevante. Questi usi possono essere classificati in sottotipi ben riconoscibili (rimozione, allontanamento, calco dall’inglese e scorrere del tempo), alcuni dei quali mostrano un’associazione forma-significato che rimane costante lungo tutta la categoria. In particolare, i costrutti appartenenti alle categorie “rimozione” e “allontanamento”

²¹ In questo esempio, la costruzione implicita con il participio passato può essere resa esplicita come “fumano via l’attesa tra una sigaretta e uno sputo”.

²² Con V si indica il verbo, con P la particella e con OGG il complemento oggetto.

sembrano essere sviluppi indipendenti dell'italiano determinati da effetti di forzatura, a riprova che la creatività costruzionale non riguarda solo le lingue germaniche. In linea con i risultati sperimentali di Busso et al. (2020), possiamo ipotizzare che la tolleranza costruzionale non sia una proprietà di una lingua di per sé, ma una proprietà che deriva dalle costruzioni che si trovano in quella lingua. Infatti, costruzioni diverse mostrano livelli diversi di flessibilità.²³ In tal senso, una lingua può essere descritta come tollerante nella misura in cui presenta molte costruzioni che consentono usi creativi (Perek & Hilpert 2014).

La presente indagine, quindi, mostra la creatività costruzionale dell'italiano e la produttività delle costruzioni contenenti *via*, che si confermano essere una risorsa linguistica importante per l'espressione di nuovi significati. Come sostenuto da Slobin (2008) in riferimento agli eventi di moto, i parlanti tendono ad essere fedeli ai modi usuali di codifica del moto fino a quando i sistemi linguistici non rendono disponibili altri elementi e strutture che permettono una codifica più semplice di questi eventi. Ritengo che questa riflessione possa essere estesa a tutti gli usi creativi qui indagati, che sembrano essere più immediati da utilizzare e per questo è possibile ipotizzare un'ulteriore espansione in futuro. Secondo la teoria della grammaticalizzazione, i sistemi linguistici non sono delle entità date e statiche, ma create dall'attività linguistica (Iacobini 2012), e quindi soggetti a un cambiamento continuo.

In futuro, l'analisi corpus-based qui presentata sarà seguita da un questionario per testare l'accettabilità degli usi creativi individuati da parte di parlanti madrelingua italiani. Inoltre, si spera che questo lavoro possa stimolare ulteriori ricerche sul tema della creatività costruzionale dell'italiano, estendendo l'indagine ad altre costruzioni e andando così ad arricchire anche il più generale studio della forzatura.

Bibliografia

- Audring, Jenny & Booij, Geert. 2016. Cooperation and coercion. *Linguistics* 54(4). 617–637.
- Boas, Hans C. 2011. Coercion and leaking argument structures in Construction Grammar. *Linguistics* 49(6). 1271–1303.
- Boas, Hans C. & González-García, Francisco 2014. Applying constructional concepts to Romance languages. In Boas, Hans C. & González-García, Francisco (a cura di), *Romance perspectives on Construction Grammar*, 1–35. Amsterdam: John Benjamins.
- Booij, Geert. 2002. Separable complex verbs in Dutch: A case of periphrastic word formation. In Dehé, Nicole & Jackendoff, Ray & McIntyre, Andrew & Urban, Silke (a cura di), *Verb-particle explorations*, 21–42. Berlino: Mouton de Gruyter.
- Brinton, Laurel J. 1988. *The development of English aspectual systems. Aspectualizers and post-verbal particles*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Busso, Lucia. 2020. Constructional creativity in a Romance language: Valency coercion in Italian. *Belgian Journal of Linguistics* 34. 17–29.
- Busso, Lucia & Lenci, Alessandro & Perek, Florent. 2020. Valency coercion in Italian: An exploratory study. *Constructions and Frames* 12(2). 171–205.
- Busso, Lucia & Pannitto, Ludovica & Lenci, Alessandro. 2018. Modelling Italian construction flexibility with distributional semantics: Are constructions enough? In

²³ Per un'analisi della flessibilità delle costruzioni dell'italiano, si rimanda a Busso (2020).

- Cabrio, Elena & Tamburini, Fabio & Mazzei Alessandro (a cura di), *Proceedings of the Fifth Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2018: 10-12 December 2018*, 68–72. Torino: Accademia University Press.
- D’Achille, Paolo. 2010. *L’italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- Fillmore, Charles J. & Kay, Paul & O’Connor, Mary Catherine. 1988. Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The case of let alone. *Language* 64(3). 501–538.
- Fried, Mirjam & Östman, Jan-Ola. 2004. Construction Grammar: A thumbnail sketch. In Fried, Mirjam & Ostman, Jan-Ola (a cura di), *Construction Grammar in a cross-language perspective*, 11–86. Amsterdam: John Benjamins.
- Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions. A construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goldberg, Adele E. 2003. Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Studies* 7(5). 219–224.
- González-García, Francisco. 2007. ‘Saved by the reflexive’: Evidence from coercion via reflexives in verbless complement clauses in English and Spanish. *Annual Review of Cognitive Linguistics* 5(1). 193–238.
- Hernández, Ignacio A. 2020. Subir arriba: redundancia e interpretación de construcciones direccionales con partes axiales en español. *Artifara: Revista de Lenguas y Literaturas Ibéricas y Latinoamericanas* 20(2). 173–187.
- Iacobini, Claudio. 2008. Presenza e uso dei verbi sintagmatici nel parlato dell’italiano. In Cini, Monica (a cura di), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali stato dell’arte e prospettive di ricerca: atti delle giornate di studio Torino, 19-20 febbraio 2007*, 103–120. Francoforte: Peter Lang.
- Iacobini, Claudio. 2009. Phrasal verbs between syntax and lexicon. *Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica* 21(1). 97–117.
- Iacobini, Claudio. 2012. Grammaticalization and innovation in the encoding of motion events. *Folia Linguistica* 46(2). 359–385.
- Iacobini, Claudio & Masini, Francesca. 2006. The emergence of verb-particle constructions in Italian: Locative and actional meanings. *Morphology* 16. 155–188.
- Iacobini, Claudio & Masini, Francesca. 2009. I verbi sintagmatici dell’italiano tra innovazione e persistenza: Il ruolo dei dialetti. In Cardinaletti, Anna & Munaro, Nicola (a cura di), *Italiano, italiani regionali e dialetti*, 115–135. Milano: Franco Angeli.
- Jackendoff, Ray. 1997. Twistin’ the night away. *Language* 73(3). 534–559.
- Jakubiček, Miloš & Kilgarriff, Adam & Kovář, Vojtěch & Rychlý, Pavel & Suchomel, Vít. 2013. The TenTen corpus family. In *7th International Corpus Linguistics Conference*. 125–127.
- Jansen, Hanne. 2004. La “particella spaziale” e il suo combinarsi con verbi di movimento nell’italiano contemporaneo. In D’Achille, Paolo (a cura di), *Generi, architetture e forme testuali*, 129–144. Firenze: Franco Cesati editore.
- Ježek, Elisabetta. 2002. Lo sfondamento di un confine tipologico: il caso dei verbi complessi nell’italiano. In Cordin, Patrizia & Franceschini, Rita & Held, Gudrun (a cura di), *Parallela 8. Lingue di confine, confini di fenomeni linguistici: Atti dell’ottavo incontro italo-austriaco dei linguisti Trento, 8-10 Ottobre 1998*, 289–308. Roma: Bulzoni.
- Kilgarriff, Adam & Baisa, Vít & Bušta, Jan & Jakubiček, Miloš & Kovář, Vojtěch & Michelfeit, Jan & Rychlý, Pavel & Suchomel, Vít. 2014. The Sketch Engine: Ten years on. *Lexicography* 1. 7–36.

- Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of cognitive grammar, vol. 1*. Stanford: Stanford University Press.
- Larsen, Darrell. 2014. *Particles and particle-verb constructions in English and other Germanic languages*. Newark: Università del Delaware. (Tesi di dottorato.)
- Lauwers, Peter & Willems, Dominique. 2011. Coercion: Definition and challenges, current approaches, and new trends. *Linguistics* 49(6). 1219–1235.
- Leclercq, Benoît. 2019. Coercion: A case of saturation. *Constructions and Frames* 11(2). 270–289.
- Luraghi, Silvia. 2003. *On the meaning of prepositions and cases. A study of the expression of semantic roles in Ancient Greek*. Amsterdam: John Benjamins.
- Masini, Francesca. 2005. Multi-word expressions between syntax and the lexicon: The case of Italian verb-particle constructions. *SKY Journal of Linguistics* 18. 145–173.
- Masini, Francesca. 2012. *Parole sintagmatiche in italiano*. Roma: Caissa Italia.
- Masini, Francesca. 2015. Idiomatic verb-clitic constructions: Lexicalization and productivity. In Audring, Jenny & Koutsoukos, Nikos & Masini, Francesca & Raffaelli, Ida (a cura di), *MMM9 Online Proceedings*. 88–104.
- Michaelis, Laura A. 2004. Type shifting in construction grammar: An integrated approach to aspectual coercion. *Cognitive Linguistics* 15(1). 1–67.
- Perek, Florent & Hilpert, Martin. 2014. Constructional tolerance: Cross-linguistic differences in the acceptability of non-conventional uses of constructions. *Constructions and Frames* 6(2). 266–304.
- Sabatini, Francesco. 1985. L'italiano dell'uso medio: Una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In Holtus, Günter & Radtke, Edgar (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 154–184. Tübingen: Narr.
- Simone, Raffaele. 2008. Verbi sintagmatici come categoria e come costruzione. In Cini, Monica (a cura di), *I verbi sintagmatici in italiano e nelle varietà dialettali. Stato dell'arte e prospettive di ricerca*, 11–30. Francoforte: Peter Lang.
- Slobin, Dan I. 2004. The many ways to search for a frog. In Strömquist, Sven & Verhoeven, Ludo (a cura di), *Relating events in narrative Vol. 2: Typological and contextual perspectives*. 219–257. Mahwah: LEA.
- Slobin, Dan I. 2006. What makes manner of motion salient? Explorations in linguistic typology, discourse, and cognition. In Hickmann, Maya & Robert, Stéphan (a cura di), *Space in languages: Linguistic systems and cognitive categories*, 59–81. Amsterdam: John Benjamins.
- Slobin, Dan I. 2008. *From S-language and V-language to PIN and PIV*. (Contributo presentato a Human Locomotion across Languages, Max Planck Institute for Psycholinguistics, Nimega, 6 giugno 2008).
- Talmy, Leonard. 1985. Lexicalization patterns: Semantic structure in lexical forms. In Shopen, Timothy (a cura di), *Language typology and syntactic description*, 57–149. Cambridge: Cambridge University Press.
- Talmy, Leonard. 2000. *Toward a cognitive semantics: Typology and process in concept structuring, Vol. 2*. Cambridge: MIT Press.
- Yoon, Soyeon. 2016. Gradable nature of semantic compatibility and coercion: A usage-based approach. *Linguistic Research* 33(1). 95–134.

Tra norma, usi e *sentire comune*: Pseudoregole dell'italiano attraverso il CoDiSSc

Luisa Revelli

Università della Valle d'Aosta

l.revelli@univda.it

Abstract

La varietà di italiano proposta a modello dalla scuola nel corso del Novecento è notoriamente stata caratterizzata da tratti di artificialità e distanza dalla lingua parlata e comune. Anche i principi di funzionamento utilizzati per descriverla a fini didattici si sono almeno in parte discostati dalle norme di riferimento in altri ambiti: per la loro incongruenza rispetto alle indicazioni grammaticografiche, alcuni precetti linguistici introdotti o adattati dagli insegnanti si connotano ancora oggi come regole o anche pseudoregole tipiche del contesto scolastico. Il contributo si propone di presentare e discutere alcune di queste (pseudo)regole verificandone la matrice scolastica e l'andamento diacronico nei quaderni contenuti nel CoDiSSc (*Corpus Digitale di Scritture Scolastiche*) con l'obiettivo di interpretare le istanze didattiche che possono aver motivato l'affermazione di convenzioni linguistico-educative in altri domini assenti o comunque adottate con molto maggiore flessibilità. È proposto in chiusura un approfondimento dedicato allo specifico caso delle norme relative all'uso dell'apostrofo in fine di rigo: prototipico di come i modelli normativi scolastici siano risultati nel passato refrattari ai cambiamenti, l'esempio intende evidenziare come, per converso, anche regole scolastiche tradizionalmente radicate nel *sentire comune* siano destinate a evanescenza con l'avvento della scrittura digitale.

Alcuni credono e insegnano che non si possa mettere un apostrofo in fine di rigo. Bisogna distinguere. O la voce apostrofata è compiuta di per sé, come *de'*, *a'*, *da'*, per *dei*, *ai*, *dai*, e allora non vi è ragione di non metterla in fine di rigo. O la voce apostrofata rimarrebbe incompiuta e, a dir così, per aria, come *l'* per *lo* o *la*, *gl'* per *gli* (che per esser parola o sillaba, bisogna che cerchino l'appoggio nella riga seguente) o *degl'*, *agl'*, *dagl'*, ecc. (che pur bisogna che cerchino il compimento della seconda sillaba nell'altra riga) e allora o bisogna in fine di linea scriver intero *lo*, *la*, *degli*, *agli*, *dagli*, ecc., o portare le lettere apostrofate in principio della linea seguente, cioè, *l'*, *gl'*.

Raffaello Fornaciari, 1876: 434

1. Dall'italiano scolastico al sentire comune

Chiunque abbia frequentato la scuola nel corso del Novecento riconosce probabilmente come tipiche di quel contesto convenzioni codificate come il rituale dell'appello, in cui l'insegnante interpellava gli alunni nominandoli per cognome anche quando l'allocuzione delle interazioni si svolgeva normalmente col nome, o i processi di rideterminazione semantica attraverso i quali termini del vocabolario comune come *tema*, *giustificazione*, *nota* assumevano inequivocabili accezioni speciali (Revelli 2020).

Per quanto la scuola sia cambiata nel nuovo millennio, molte delle consuetudini che caratterizzano il contesto scolastico ancora oggi fanno parte di un copione che comprende routines dal valore simbolico: la loro adozione attesta l'adeguamento a una pragmatica propria dello specifico ambito contestuale, quindi a norme conformi a tradizioni consolidate o comunque corrispondenti a specifiche prassi. Convenzionali e tipiche del contesto scolastico sono molte pratiche esercitative, come quelle proposte per la didattica della scrittura, spesso corrispondenti a tipologie testuali che non trovano riscontro nei contesti della vita reale e che prevedono modalità di realizzazione rigidamente regolamentate. È la stessa impaginazione a distinguere le *scritture scolastiche* da qualunque altro tipo di prodotto testuale, rispondendo a proprie specifiche convenzioni semiotiche (Doquet et al. 2021): l'organizzazione dello spazio grafico – strutturato attraverso margini e blocchi tipicamente comprensivi di elementi paratestuali (come il titolo o la consegna del compito) e di aree (verticali o interlineari) riservate alle correzioni e ai commenti del docente – risponde a canoni ben codificati. Codificati sono anche i formati delle diverse componenti presenti nella pagina: così, ad esempio le informazioni contenute nella data, collocata convenzionalmente in alto a sinistra con valore iconico di marchio e timbro, devono conformarsi a un modello prestabilito. Tale modello ha previsto a lungo, almeno negli ordini di scuola inferiori, che i nomi dei giorni della settimana e dei mesi fossero resi con iniziale maiuscola. Gli insegnanti con maggiore esperienza riferiscono che non si tratta di un omaggio a una soluzione prevista e praticata nell'italiano antico, ma invece di un accorgimento didattico concepito per impraticare i giovani alunni nella tracciatura degli arzigogolati grafemi del corsivo maiuscolo: scrivendo la data ogni giorno, e magari più volte al giorno, la mano acquisisce automatismi che consentono di memorizzare la complessa sequenza dei tratti e al contempo di associarli al corrispettivo grafema minuscolo, quindi al suono corrispondente.

La generalizzata tradizione scolastica di utilizzo della data come esercizio calligrafico ha nel corso del tempo alimentato, in alcuni insegnanti e in molti parlanti, la credenza che l'introduzione della maiuscola nei nomi dei mesi e dei giorni della settimana sia preferibile, se non obbligatoria: che i dubbi relativi a questa supposta norma siano molto diffusi, e oggi per di più corroborati dalle convenzioni di matrice inglese, è testimoniato dal numero di quesiti sottoposti ai siti di consulenza linguistica disponibili sul web.

Il caso della consuetudine scolastica d'introduzione della maiuscola nei nomi dei mesi e dei giorni della settimana costituisce un esempio di come le esperienze sperimentate sui banchi di scuola possano alimentare false credenze. Con il progredire delle abilità e delle competenze linguistiche la pratica acquisita dovrebbe consentire ai parlanti di emanciparsi da *regole scolastiche* che non trovano ulteriori conferme. Gli automatismi acquisiti in un contesto autorevole e autoritario come quello scolastico agiscono, però, come una bussola nell'orientare le successive rappresentazioni dell'errore a livello individuale, amplificando tali rappresentazioni a livello collettivo: sottrarsi a una regola

scolasticamente considerata indiscutibile significa esporsi a giudizi negativi, censure o – nel contesto della comunicazione via media che caratterizza la contemporaneità – anche a pubblica e plateale disapprovazione.¹

Seguire pedestremente in età adulta le regole apprese sui banchi di scuola può, per converso, qualificare un parlante come inesperto ed eccessivamente ingenuo: proprio in relazione all’incapacità di usare la lingua con sprezzatura l’aggettivo *scolastico* assume accezioni limitative, che alludono a scarsa capacità di rielaborazione personale o a pedanteria.

Soprattutto per i parlanti meno esperti, che basano le immagini della correttezza linguistica esclusivamente su saperi approssimativamente appresi in ambito scolastico, le reminiscenze relative a soluzioni stigmatizzate o sconsigliate nei modelli educativi possono essere fraintese, sovraestese, semplificate, interpretate troppo alla lettera, stereotipizzate. Il tentativo di riprodurre modelli colti e soluzioni linguistiche percepite come più corrette o prestigiose orientandosi su punti di riferimento posticci può allora generare *iper correttismi scolastici* (De Mauro 1963: 103); può ottenere risultato opposto a quello desiderato generando un’affettazione dagli effetti caricaturali (Dittmar 1973: 441) quando attiva un iperdistanziamento rispetto a tratti erroneamente ritenuti substandard.

Anche per i parlanti più disinvolti, d’altra parte, può risultare difficile rimettere in discussione precetti acquisiti sui banchi di scuola, o comunque metterne correttamente a fuoco i contorni. La *lealtà linguistica* (Serianni 2006: 54) che i parlanti individualmente manifestano nei confronti delle indicazioni normative veicolate dal contesto scolastico può allora sommarsi a livello collettivo e in questa dimensione amplificata agire con tale vigore da trasformare gradualmente regole d’ambito esclusivamente scolastico in *norme* percepite come *prescrittive* a tutti gli effetti e in tutti i contesti. Il fenomeno, ovviamente in sé positivo perché indicativo di affezione alla lingua, può però risultare stonato quando le norme in questione si configurino in una certa misura come *pseudo-regole*, ossia *regole fittizie* perché anacronistiche, o concepite con fini esclusivamente didattici, o in contraddizione con norme consolidate in altri ambiti e negli usi concreti, o controintuitive e antieconomiche, come nell’ormai prototipico caso di *sé stesso*, le cui rese con accento sono considerate ancora oggi dalla gran parte degli insegnanti e conseguentemente dai parlanti² come emblematiche di ignoranza ortografica, sebbene validate da fonti autorevolissime.³

¹ La pedanteria degli atteggiamenti che Serianni (2006: 48) definiva “iper-razionalistici” trova oggi sproporzionata rappresentazione negli interventi di quelli che Grandi (2015: 7) – prendendo a prestito l’ormai europeismo “Grammar Nazi” – descrive come “internauti con una esasperata tendenza al perfezionismo linguistico che intervengono nelle discussioni, in genere sui social network, con lo scopo pressoché esclusivo di correggere, in modo autoritario, errori grammaticali e/o ortografici, per di più stigmatizzando, spesso platealmente, l’incompetenza di chi l’errore lo ha commesso”.

² L’impatto quantitativo della resa accentata è ancora molto scarso ai giorni nostri secondo Regis (2019), che ne ha verificato la diffusione all’interno di corpora di italiano scritto formale. Una recente indagine condotta in diverse regioni italiane a proposito della correzione di testi prodotti nella scuola primaria sembrerebbe tuttavia evidenziare un’ormai estesa tolleranza della resa *sé stesso*: dei 200 docenti consultati tramite questionario online, infatti, soltanto 62 hanno ritenuto opportuno intervenire sopprimendo l’accento (Ujcich 2022: 77).

³ La convenzione che prevede l’omissione dell’accento su *sé* quando privo di valore disambiguante è ritenuta antieconomica e superflua da Serianni (1988: I.177b), che scrive: “Senza reale utilità la regola di non accentare *sé* quando sia seguito da *stesso* o *medesimo*, giacché in questo caso non potrebbe confondersi con la congiunzione: è preferibile non introdurre inutili eccezioni e scrivere *sé stesso*, *sé medesimo*”. Più flessibile appare la posizione della *Redazione Consulenza Linguistica dell’Accademia della Crusca*, che

La comprensione del quando, del perché e del come la scuola italiana abbia generato o veicolato pseudo-regole non può non tenere conto delle circostanze storico-linguistiche in cui si è trovata ad operare per tutto il primo secolo postunitario e anche oltre: in un contesto ancora privo di una lingua nazionale effettivamente praticata dai parlanti e con la sola bussola di una manualistica didattica eterogeneamente inadeguata, gli insegnanti hanno dovuto destreggiarsi tra le poche *regole normative* già codificate in altri domini d'uso dell'italiano, e nelle varietà letterarie soprattutto, assumendosi la responsabilità di mettere ordine⁴ nelle molte zone d'ombra rimanenti. È in questo ampio spazio ancora da regolamentare e adattare didatticamente che si sono generate *regole assertive* assimilabili a quelle “norme a priori” che Galli de' Paratesi (1988: 10) descriveva come convenzioni concepite con l'intento di colmare “secoli di vuoto di norma sociale nel parlato”.

In assenza di specifici punti di riferimento negli usi concreti e condivisi, l'insegnamento scolastico si è dato il compito di circoscrivere il ventaglio di soluzioni potenzialmente disponibili a favore di un'uniformazione del canone linguistico di riferimento: in questo senso, molte regole sono state introdotte con l'obiettivo di eliminare gli spazi di ambiguità, ridurre le polimorfie, proporre soluzioni univoche, facilitare insomma ai giovani alunni il compito di apprendere la lingua nazionale.

Il tentativo di arginare margini di scelta discrezionale ritenuti troppo ampi si è tradotto in alcuni casi in scelte didattiche arbitrarie: l'individuazione di regole inequivocabili rispondeva alla necessità di proporre ad alunni dialettofoni modelli e contenuti linguistici semplificati. Alcune regole assertivamente proposte dagli insegnanti – e quindi introdotte nei paradigmi descrittivi del funzionamento della lingua, privilegiate nei canoni proposti a modello, adottate come punti di riferimento per la correzione degli errori – hanno concretamente indirizzato gli usi dei parlanti, sedimentando soluzioni che hanno nei decenni successivi gradualmente ricevuto trasversale validazione al di fuori dei contesti scolastici e anche in ambito scientifico.

Per il tramite dall'insegnamento alcune delle *regole assertive* d'ambito scolastico si sono così affermate sino a diventare a tutti gli effetti *norme prescrittive*, d'uso categorico in tutti i contesti. Altre hanno assunto piuttosto il ruolo di *norme costitutive*, finalizzate a ridefinire o modificare i comportamenti degli apprendenti per indirizzarli verso soluzioni o modelli di lingua ritenuti desiderabili o preferibili almeno nelle varietà dell'italiano più formali o sorvegliate. Si è trattato talvolta di regole concepite per proporre agli alunni modelli di registri elevati che solo in relazione a tali registri possedevano reale valore prescrittivo; in altri casi di precetti il cui impiego tassativo valeva invece soltanto all'interno del contesto educativo, e magari unicamente in relazione a determinate prassi didattiche o a specifiche fasi acquisizionali,⁵ che ciò malgrado si sono diffusi e generalizzati.

Con queste premesse, le prossime pagine del contributo si propongono di analizzare la consistenza e l'andamento diacronico di alcune (pseudo)regole generatesi nel contesto

ritiene “preferibile considerare non censurabili entrambe le scelte, mancando in realtà una regola specifica che ne possa stabilire il maggiore o minore grado di correttezza” (accademiadellacrusca.it/it/consulenza/accentazione-del-pronome-se-stesso/166).

⁴ Sulla funzione del “mettere ordine” assunta dalle *regole* nella lingua e nella linguistica si veda Berruto (2015: 43 sgg).

⁵ È, ad esempio, il caso dell'introduzione dell'accento, invece che dell'*h* etimologica, nelle forme verbali *ho, hai, ha, hanno* proposta nelle prime fasi di acquisizione della scrittura: molti metodi didattici, fino a fine Novecento, sconsigliavano infatti di introdurre l'uso dell'*h* diacritica troppo precocemente “per non generare confusione nella mente dei bambini” (D'Alesio 1969: 59) e prevedevano conseguentemente che venisse sostituita con l'accento almeno nella prima classe.

scolastico come regole assertive o costitutive, in entrambi i casi originariamente prive di quel valore prescrittivo che – attraverso processi attivati dal basso – hanno invece poi gradualmente assunto e trasferito ad altri contesti, registri e domini d’uso dell’italiano.

Le fonti assunte a riferimento per identificare la matrice specificamente o prevalentemente educativa delle convenzioni selezionate sono i quaderni di scuola redatti a partire dall’ultimo trentennio dell’Ottocento e fino ai primi anni del nuovo millennio contenuti all’interno del *Corpus Digitale delle Scritture Scolastiche* (CoDiSSc: codissc.it). L’autenticità delle fonti considerate consente da un lato di rilevare la consistenza effettiva dei modelli normativi documentati nel periodo considerato, d’altro lato di identificarne le collocazioni contestuali, quindi di ipotizzarne le motivazioni didattiche originarie.⁶ Il livello di adesione degli alunni a (pseudo)regole di matrice educativa e le reazioni degli insegnanti in caso di loro mancata adozione possono, in questa prospettiva, essere assunti come prodromi e concreti indizi del progressivo sedimentarsi di alcuni tenaci lasciti dell’*italiano scolastico* novecentesco ancora oggi presenti nella “norma linguistica interiorizzata” (Serianni 2004) dai parlanti.

2. *L’italiano scolastico e le sue (pseudo)regole*

La genesi di una varietà definibile in termini di *italiano scolastico* (Benincà et al. 1979) si colloca e motiva, secondo Tullio De Mauro, nel contesto postunitario in cui la scuola italiana si trovò a operare per promuovere il processo di diffusione della lingua nazionale: “vincere la battaglia contro l’uso esclusivo del dialetto parve possibile soltanto a un prezzo: quello di imporre agli allievi di rifuggire sistematicamente da ogni elemento lessicale e da ogni modulo sintattico usato nel linguaggio parlato, sia in quello orientato verso il dialetto sia, dal momento in cui presero a formarsi le varietà regionali, in quello orientato verso queste” (De Mauro 1963: 103).

Caratterizzato soprattutto dal suo esibito e artificioso distanziamento dalla lingua comune,⁷ pur assumendo configurazioni differenti nel corso del Novecento (Revelli 2013), l’*italiano scolastico* si è qualificato per questa sua specificità come varietà tipica degli ambiti educativi almeno fino alla fine del millennio.

A istanze di distanziamento dai modi e dalle forme caratteristiche del parlato possono essere ricondotte le principali indicazioni ancora oggi considerate norme di comportamento generali dell’educazione linguistica interiorizzata: qualunque adulto scolarizzato si debba esprimere in contesti che richiedono un certo grado di formalità è sotteraneamente se non consapevolmente spinto a sostituire i colloquialismi con termini più elevati, a esibire sinonimi esornativi e comunque a tentare di impreziosire le proprie produzioni orali e scritte con l’obiettivo di rendere il proprio testo più elegante.

Il mito scolastico della *variatio* si manifesta anzitutto nell’insistente raccomandazione di evitare la ripetizioni: la duplicazione di un termine o di un medesimo concetto a distanza ravvicinata è considerata un’indesiderabile ridondanza e in quanto tale trova corrispondenza per tutto il periodo coperto dai quaderni del corpus nell’espressione di

⁶ I quaderni di scuola possono essere considerati, in questo senso, fonti *ecologiche*, in grado di fornire riscontri più attendibili di quelli ricavabili attraverso indagini basate sull’espressione di giudizi di accettabilità o sulla correzione di errori selezionati: l’artificialità di compiti decontestualizzati e creati *ad hoc* necessariamente condiziona, almeno in parte, i comportamenti.

⁷ Cfr. Berretta 1977, Moneglia 1982, De Blasi 1993, Cortelazzo 1995, Lo Duca 2003, Serianni & Benedetti 2009, Cantoni 2023.

commenti e valutazioni negative da parte degli insegnanti.⁸ L'ostilità scolastica nei confronti della ripetizione si motiva, almeno in parte, in reazione alla tendenza al pleonasma che caratterizza le produzioni infantili, tendenza che – rappresentata in diadi come il *poi dopo* usato con valore intensificativo temporale per descrivere eventi in successione – trova simbolica raffigurazione nel celebre “*ma però non si dice*”.

La lista delle combinazioni esplicitamente proscritte perché pleonastiche, o per lo meno considerate tali secondo i canoni dell'*italiano scolastico*, comprende locuzioni rafforzative come *mentre invece*, verbi sintagmatici giudicati inappropriati anche quando idiomatici o comunque d'uso corrente⁹ e naturalmente i raddoppiamenti pronominali conseguenti all'uso di costruzioni con ordine marcato dei costituenti.¹⁰ La correzione delle presunte ridondanze si basa talvolta su motivazioni che si vorrebbero erudite ma che rivelano in realtà una certa ingenuità storico-linguistica: così, ad esempio, una regola scolastica ribadita anche nella manualistica novecentesca vieta di associare gli aggettivi *bella* e *brutta* a *calligrafia* sulla base del contenuto semantico dell'etimo greco del sostantivo.¹¹

La convinzione che le varianti più recenti, rappresentative degli esiti d'ambito italiano, siano meno appropriate di quelle etimologiche è il principio su cui si basa anche il tentativo scolastico di soppressione dei casi di polimorfia: l'ostilità scolastica per la ridondanza riguarda anche, in effetti, la sovrabbondanza delle opzioni di scelta, e in questo quadro si motivano gli interventi degli insegnanti che correggono la forma *famigliare* in *familiare* o sopprimono la geminata in *obbiettivo*.

Nella prospettiva didattica degli insegnanti, insomma, la ridondanza crea effetti sgraditi in qualunque sua forma: complica la linearità delle regole, opacizzandole e aggrovigliandone i contorni. In quest'ottica, l'“eccesso di offerta” (Coletti 2012: 64) rischia di generare negli alunni incertezza e confusione: fornendo indicazioni prescrittive rispetto a possibilità in altri ambiti non regolamentate o delegate a scelte stilistiche individuali gli insegnanti intendono evitare quanto più possibile ai loro alunni occasioni di disorientamento. Si propongono, insomma, di fornire *regole costitutive* che nell'irrigidire i modelli li semplificano, almeno nelle intenzioni.

Nel quadro di rifondazione normativa *ad usum delphini* può essere collocata la genesi di varie (pseudo)regole relative a fenomeni collocati a differenti livelli della lingua: molti principi grammaticali reputati dagli insegnanti come eccessivamente complessi (Revelli 2011) vengono rivisitati attraverso snellimenti o vere e proprie reinterpretazioni che – pur

⁸ Le ripetizioni sono accettate come tratto caratteristico delle produzioni infantili da un insegnante che nel 1945 annota sul registro di classe: “Mi svolgono i temi con semplicità e naturalezza, a volte con infantili espressioni, sempre con le inevitabili ripetizioni”. Ancora a fine Novecento le ripetizioni sono esplicitamente stigmatizzate nei giudizi relativi a componimenti scritti con formule del tipo *occorre evitare le ripetizioni* (1989); *Forma con numerose ripetizioni* (1997); *Troppe ripetizioni!* (1998).

⁹ Ad esempio: *sono andata giù ad Aosta* [1969]; *andavano giù scendevano con il bob* [1984], *per andare su salire in soffitta* [1998].

¹⁰ La sequenza *a me mi* – che si giustifica e motiva come “forma di dislocazione a sinistra normale con verbi intransitivi che reggono la preposizione *a* (come *piacere* o *interessare*) quando si vuole mettere a tema l'oggetto obliquo” (De Santis 2021: 168) – risulta sistematicamente corretta dagli insegnanti soprattutto nella seconda metà del Novecento, periodo in cui altri costrutti marcati risultano invece meglio tollerati (ma ad esempio: “a lui ~~gli~~ hanno regalato un lenzuolino e a me una macchina” [1985]; “i miei sogni ~~li faccio~~ sono quasi sempre belli” [1989]).

¹¹ In una grammatica per la scuola media degli anni Settanta (Sambugar 1970: 105) la presunta indesiderata *ripetizione* è così motivata: “calligrafia significa ‘bella scrittura’; perciò *bella calligrafia* = *bella bella scrittura*. Da ciò appare evidente che è ancora più assurdo dire ‘brutta calligrafia’; si deve dire, invece: *bella, brutta scrittura*”.

imponendo vincoli più rigidi – sono ritenute più accessibili. Così, le oggettivamente multiformi funzioni dei segni d’interpunzione possono essere presentate attraverso semplificazioni facilmente concettualizzabili ma altrettanto facilmente cristallizzabili in false credenze: la regola scolastica secondo la quale i *due punti* “servono per introdurre un elenco” veicola la convinzione che l’elenco in questione possa essere rappresentato anche da complementi dipendenti direttamente dal verbo; quella che attribuisce al *punto fermo, esclamativo e interrogativo* la comune proprietà di “rappresentare pause forti per separare frasi di senso compiuto” favorisce la convinzione che anche il punto esclamativo e interrogativo debbano essere obbligatoriamente seguiti da iniziale maiuscola. Gli atteggiamenti correttivi documentati nel CoDiSSc confermano gli equivoci che ne conseguono: nei quaderni del corpus i due punti sono spesso utilizzati dagli alunni per introdurre una qualunque serie enumerativa, mentre l’omissione di maiuscola è considerata dagli insegnanti come errore anche quando i marcatori dell’intonazione sono integrati all’interno di una frase.

Le evidenze che emergono dagli spogli dei quaderni confermano che molte altre (pseudo)regole scolastiche si collocano in corrispondenza di contenuti particolarmente complessi o poco normati: le regole ideate per descriverne didatticamente le modalità di funzionamento sono finalizzate a rendere il quadro descrittivo chiaro e univoco, anche a costo di compiere indebite generalizzazioni ed eventualmente introdurre prescrizioni arbitrarie.

La necessità di rendere quanto più possibile coerenti le soluzioni ammesse o indicate con le definizioni grammaticali fornite nelle spiegazioni teoriche può portare a irrigidimenti e distorsioni: sebbene frequente negli scritti del passato e del presente, e anche nei testi letterari magari proposti a modello, la collocazione delle congiunzioni dopo un punto fermo o qualunque altro segno d’interpunzione, ad esempio, è ritenuta incompatibile con la definizione tradizionale che attribuisce alle *congiunzioni* la funzione di *congiungere*, quindi di *collegare* e *unire*.

Le forzature introdotte per rendere coerenti le presentazioni teoriche e gli usi suggeriti sono frequentemente motivate facendo riferimento alle categorie dell’analisi logica e grammaticale tradizionale,¹² che nel quadro di ordinata chiarezza a cui l’educazione linguistica aspira devono risultare per gli alunni punti di riferimento imprescindibili. Così in un manuale destinato agli studenti delle scuole medie (Sambugar 1970: 129) è, ad esempio, motivato il divieto di utilizzo di *per cui* nel significato di ‘e perciò, e per questo’:

Hai molto studiato per cui meriti un premio. Perché non si deve dire? Perché *cui*, essendo pronome, si deve usare solo in sostituzione di un nome (e nella proposizione *Hai molto studiato* il nome del quale dovrebbe fare le veci non è espresso né sottinteso); si dovrà dire pertanto: *Hai molto studiato e perciò meriti un premio.*

¹² Anche al di fuori dell’ambito scolastico, l’uso è ancora oggi ritenuto *uno strafalcione* da tenaci detrattori (ad esempio da Fausto Raso, nel suo peraltro pregevole Blog *Lo SciacquaLingua. Noterelle sulla lingua italiana* da cui traggio le citazioni: faustoraso.blogspot.com/search?q=per+cui) che vedono nel *cui* “un significato neutro che molto spesso si dà al pronome *che*, vale a dire il significato di *la qual cosa*”. Secondo questa prospettiva sarebbe sufficiente *fare l’analisi logica* per comprendere come quest’uso sia *orrendamente errato* all’interno di frasi del tipo “pioveva, *per cui* non sono uscito”¹². La categoricità della posizione appare evidentemente opinabile se si tiene presente l’affermata diffusione di locuzioni come *ragion per cui*, *motivo per cui* o anche *indi per cui* (Proietti 2016), delle quali il *per cui* può essere considerata soluzione accorciata.

In questa prospettiva, alcune (pseudo)regole si propongono di eliminare o almeno ridurre anche i casi di omografia, fonti di equivoci e ambiguità soprattutto in caso di coincidenza fra parole appartenenti a differenti categorie grammaticali. La questione investe, parzialmente, le convenzioni relative all'uso dell'iniziale maiuscola: se la tendenza riscontrabile nel corpus dei quaderni riguarda una sua generalizzata sovraestensione,¹³ in opposto verso, quindi in direzione di un uso generalizzato della minuscola, si indirizzano i casi di omografia del tipo *Stato/stato*, che richiederebbero agli alunni compiti di analisi probabilmente ritenuti troppi impegnativi. L'uso della maiuscola con funzioni distintive risulta allora tassativo solo in caso di coincidenza tra nomi personali e nomi comuni (es. *Rosa / rosa*). Il principio non vale tuttavia in relazione al trattamento dei singenionimi. Essendo considerato troppo complesso il compito di distinguere i contesti in cui un appellativo di parentela è utilizzato con funzione di nome comune da quelle in cui assume invece veste di prenome, le prassi documentate nei quaderni del corpus trovano soluzioni opposte nel corso del Novecento: nei quaderni più datati, l'attribuzione genericamente reverenziale della maiuscola a tipi come *Mamma* e *Papà* è sistematica a prescindere dai contesti, e non di rado la sua omissione è marcata come errore; nei quaderni redatti a partire dagli anni Settanta avviene il contrario, anche quando le circostanze d'uso rendono evidente la transcategorizzazione del nome da comune a proprio.¹⁴

Differente è il caso degli omografi sui quali l'insegnamento scolastico ha avuto la possibilità di intervenire in modo più radicale: alcuni interventi normativi introdotti in questa prospettiva hanno a tal punto disincentivato l'uso di alcune forme da modellizzare le convenzioni anche al di fuori dell'ambito educativo. Un esempio di questa dinamica è rappresentato dalle rese delle preposizioni articolate, la cui evoluzione è stata condizionata in modo evidente dall'idiosincrasia degli insegnanti per le anfibologie. I quaderni del CoDiSSc documentano la frequenza degli interventi degli insegnanti finalizzati a scoraggiare l'utilizzo delle rese sintetiche con *con* in tutti i casi in cui tali soluzioni trovano coincidenza con omonimi.¹⁵ L'efficacia dell'opera di dissuasione messa in atto trova da un lato puntuale riscontro nell'andamento delle occorrenze documentate per i tipi *cogli*, *collo*, *colla*, *colle*, che nelle scritture scolastiche del corpus decrescono progressivamente da fine Ottocento fino a scomparire del tutto già negli anni Trenta del nuovo secolo; trova d'altro lato conferma nella totale eclissi di quelle medesime forme nell'italiano contemporaneo (Revelli 2023).

Alcune delle (pseudo)regole e dei paradigmi insistentemente proposti attraverso i modelli scolastici non si sono, tuttavia, definitivamente affermati, e anzi – esposti a spinte innovative di differente matrice – sono gradualmente scomparsi anche nei contesti educativi, come si propone d'illustrare l'esempio presentato nell'approfondimento del paragrafo che segue.

¹³ Se in generale è possibile riscontrare una tendenza all'abuso delle maiuscole nelle scritture bambine così come in quelle semicolte, in alcuni casi – e ad esempio nel trattamento degli etnici – sembra innegabile che sia stato l'eccesso di zelo offerto nei modelli o nelle indicazioni degli insegnanti a generare prassi in contraddizione con le norme ortografiche canoniche.

¹⁴ Le oscillazioni nel trattamento dei singenionimi sono comunque ancora significative ai giorni nostri, non soltanto nel contesto scolastico (Revelli 2019).

¹⁵ L'indicazione, presente già in alcune grammatiche scolastiche ottocentesche, si diffonde soprattutto nel corso del Novecento, resistendo fino agli anni Settanta (es. in Bonfante & Ferrero 1971: 443, "Dirai *con lo* e non *collo* (il *collo* della *giraffa*?!), *con la* e non *colla* (lasciamo la *colla* al *falegname*!)").

3. (Pseudo)regole e scrittura digitale: il caso dell'apostrofo in fin di rigo

L'insistenza con cui la scuola ha perseverato nel tramandare alcune (pseudo)regole si è generata in alcuni casi a partire da questioni normative dibattute per secoli e per secoli rimaste irrisolte. È il caso del divieto dell'uso dell'apostrofo in fin di rigo, con eventuale parallelo reintegro della vocale elisa (quindi ad es. *della/amica* invece che *dell'/amica*), oggi coralmemente sconsigliato,¹⁶ anche se ancora presente nelle rappresentazioni di correttezza di molti di coloro che hanno frequentato la scuola nel corso del Novecento.

Nel secolo precedente l'indicazione a evitare l'uso dell'apostrofo orfano in fin di rigo era raccomandata sia nelle grammatiche d'impostazione scolastico-divulgativa¹⁷ sia nelle dissertazioni di taglio scientifico. Le argomentazioni che motivavano il divieto non facevano riferimento a ragioni estetiche ma invece alla concezione della sillaba come unità indivisibile. Così contestualizzava la norma Gherardini (1843: 547–551) nei suoi *Avvertimenti lessigrafici*: “l'apostrofo indica elisione, e, per suo mezzo, di due voci se ne forma quasi una sola. Di che siegue, doversi, nel sillabare o dividere in fin di riga una parola apostrofata, unir la consonante accompagnata dall'apostrofo con la vocale iniziale della parola che ne succede, o pure con la vocale e sillaba finale della parola che precede”. Conseguentemente,

quando una parola non cape tutta intera nella riga, sicché bisogna trasferirne una parte nella riga seguente, dobbiamo sempre dividerla fra sillaba e sillaba: il che si fa con un piccolo frego di penna o tratteggino (-) appresso alla sillaba da cui ne bisogna staccare il resto della parola. Le regole da seguire in tal divisione son quelle stesse che si danno pe 'l compitare e sillabare. Laonde, le sillabe non si possono dividere [...]. Convien guardarsi dal terminare la riga con una consonante apostrofata, come quella che necessariamente si deve attaccare alla vocale iniziale della parola che succede, e con essa far sillaba. Così pure ci guarderemo dall'incominciare la riga con una consonante preceduta dall'apostrofo: per esempio, se capir non potessero nella riga queste voci *e 'l bel tempo*, sarebbe una sconcezza il terminarla con la congiunzione *e*, trasportando nella riga sottoposta *'l bel tempo*; giacchè quell' *e 'l* vuolsi tenere per una sillaba, né le sillabe si dividono in lettere. (Gherardini 1843: 549)

La convenzione che prevedeva la restituzione della vocale era praticata e raccomandata in ambito scolastico¹⁸ ma nella manualistica ottocentesca compariva saltuariamente: lo stesso Fornaciari (1876) – che la suggeriva nel *Repertorio* con note grammaticali inserito

¹⁶ Secondo la *Grammatica* di Serianni (1988: I.167), “non esistono controindicazioni all'uso dell'apostrofo in fin di rigo” mentre va assolutamente evitata “l'arbitraria reintegrazione della vocale elisa”.

¹⁷ Ad esempio in Delia (1825: 262): “Se vi è una parola apostrofata in fine di riga, questa mai si lascia sola, perché va a formare una sillaba colla Parola seguente”; Dello Russo (1851: 32): “È errore lasciare in fine di riga l'apostrofo, quando la consonante apostrofata non si può profferire senza la parola seguente, come: *Gl'iddi, nell'aria*, ec.”; Corsari (1829: 149): “Non dee terminarsi la riga in consonante apostrofata, perché l'apostrofo non solo dinota il troncamento della vocale; ma ancora l'unione della consonante apostrofata colla vocale della parola seguente, con cui fa sillaba”; Griffini (1863: 133): “Non è lecito terminare una riga con consonante apostrofata”.

¹⁸ “Lascio a bella posta che si finisca questa riga con *ll'* (cosa irregolarissima e nelle scritture e nelle stampe), onde la gioventù studiosa e gli stampatori si guardino bene da tale errore: e tanto più mi par necessario d'indicarlo, perché i più celebri tipografi d'Italia non vi badano punto, e terminano spesso la pagina con apostrofo a due consonanti, l'ultima delle quali non avendo suono per sé stessa, tien sospeso il lettore. Men male è in tal caso di scrivere intiera quella tal voce, benchè sia seguíta da altra simil vocale” (Nardini 1823: 34-35).

in appendice agli *Esempi di bello scrivere* pubblicati dal padre Luigi qui citato in epigrafe – non la menzionava poi nella sua *Grammatica dell'uso moderno*.¹⁹

La soluzione era invece esplicitamente prevista nei manuali di tipografia (Fig. 1) e chi, come Antolini (1825), la disapprovava non contestava tanto l'artificialità dello stratagemma quanto la sciatteria con cui veniva attuato:

Stolidissima regola fittasi nel cranio de' tipografici operaj è di non ammetter l'apostrofo in fine di riga, ed incaponiti in volerla terminare a qualsiasi costo con vocale. E pazienza che questa la vi fosse da essi *convenientemente* supplita! ma che ve n'abbian poi ad appiccar taluna, la quale, ben lungi che dal compiere la voce o la lettera apostrofata, perturbi invece il grammaticale andamento, egli è, perdio, l'eccesso o dell'ignoranza o della temerità (Antolini 1825: 508)

Nella lingua italiana l'apostrofo non è sempre obbligatorio, ma serve a raddolcire la pronunzia, elidendo una vocale quando è seguita da un'altra; e siccome non è ammissibile in fine di riga un apostrofo che richiama una parola cominciante con vocale, così colle parole apostrofate:

Ch'ella, — gl' infermi, — m' incamminai, — l'Italiano, ecc.

si terminerà la riga colla parola non apostrofata, ma compita colla vocale elisa:

Che | ella — Gli | infermi — Mi | incamminai — Lo | Italiano.

Quando però l'apostrofo non è seguita da vocale, può stare anche in fine di riga, perchè fa sillaba da sè:

De' | nostri — ne' | campi — da' | regi — co' | buoni.

che equivale a:

Dei nostri — nei campi — dai regi — coi buoni.

Figura 1. Pozzoli, Giulio. 1861. Manuale di tipografia, p. 148. Milano: Cioffi.

Sebbene ancora diffusamente praticata sui banchi di scuola, la convenzione relativa all'integrazione della vocale elisa comincia a inizio Novecento a mancare in molte grammatiche scolastiche,²⁰ che si limitano a segnalare che “la consonante apostrofata non si deve lasciare in fine di riga perché essa fa sillaba con la vocale della parola seguente. L'apostrofo non trattiene la pronunzia” (Mottura-Parato 1909: 8).

La schiera di coloro che preferiscono l'uso dell'apostrofo in fin di rigo alla restituzione della vocale cresce gradualmente, anche nel mondo scolastico, in seguito alle prese di

¹⁹ “Dovendosi spezzare una parola elisa in fine di riga, bisogna trasportare nella linea sottoposta la consonante che fa sillaba colla vocale iniziale della parola seguente. Se pertanto, arrivati in fine d'una linea, dobbiamo scrivere *tutt'altro*, sarà necessario che terminata la linea con *tut-*, cominciamo la seguente con la sillaba *tal-tro*” (Fornaciari 1876: 69).

²⁰ Molti, come Tonani (1909: 4), si limitano a indicare che “non si lascia mai in fine di riga una parola apostrofata”.

posizione di personaggi popolari come Alfredo Panzini.²¹ A metà secolo, pur confermando che “l’apostrofo dopo la consonante non sta bene in fine di rigo: non solo per motivi estetici, ma perché esso indica proprio che la consonante forma sillaba con l’inizio della parola seguente”, anche la *Piccola guida di ortografia* di Migliorini & Folena (1954: 25–26) disapprova esplicitamente la reintegrazione della vocale: “molti credono di far bene a rimettere la vocale elisa al posto che non è più suo e dividono così: quello/agente, allo abito, e fanno malissimo”.

L’indicazione non sembra però incidere sulle concrete abitudini scolastiche: la concezione di sillaba come unità indivisibile rappresenta un caposaldo dei modelli didattici ed è considerato paradigma irrinunciabile nelle spiegazioni che riguardano le convenzioni dell’*andare a capo* in termini di canonica sillabazione. Così, la restituzione della vocale elisa continua a essere a lungo ben documentata nei quaderni di scuola, anche perché proposta nelle fonti di maggior circolazione e riferimento per gli insegnanti, come la guida didattica per insegnanti “Scuola mia” (Cortesi 1955: 257, volume per la 1^a classe elementare), ristampata da Minerva Italica fino agli anni Settanta e in circolazione nelle scuole ben oltre, che conferma: “L’apostrofo non può rimanere sospeso da solo per ultimo [nell’ – acqua], perciò esso ritorna vocale [nella – acqua]”.

Si deve attendere il 1969 perché l’*Ente Nazionale Italiano di Unificazione* (UNI) intervenga a vietare espressamente l’integrazione della vocale elisa nei testi a stampa (UNI 6461 – *Divisione delle parole in fin di linea*: “Non è permesso integrare le parole apostrofate per evitare l’apostrofo dopo consonante in fin di linea”).

I quaderni del corpus evidenziano che nel contesto scolastico la prassi di reintegro della vocale resta invece ben viva fino agli anni Ottanta almeno (Fig. 2), ossia fino a quando gli insegnanti cominciano a tollerare i cosiddetti *margini sbandierati* a destra, quindi a ritenere ammissibile una strategia di evitamento attivata dagli alunni non soltanto in caso di apostrofo: quella di andare a capo esclusivamente dopo parole e sintagmi completi, a costo di oltrepassare i margini o lasciare un po’ di spazio vuoto a fine riga.

È l’avvento della scrittura digitale, con la giustificazione automatica offerta dai programmi di videoscrittura, a condurre al definitivo tramonto della (pseudo)regola negli usi e nelle coscienze dei parlanti: l’impostazione dei correttori automatici tiene, infatti, l’apostrofo unito alla parola seguente, meccanicamente forzando (cioè adattando al bisogno gli spazi inter-parola) la sua collocazione nella riga superiore o inferiore.²²

²¹ Si legge, ad esempio, in una nota pubblicata nel 1931 sulla rivista *I Diritti della scuola*: “A proposito dell’apostrofo dell’articolo e delle parole in genere in fin di rigo si riporta questo trafiletto dalla *Grammatica* del Panzini: «Generalmente s’insegna che in fine di rigo non può stare una parola apostrofata; ma così può accadere di scrivere: *Di-altro lato. Una mano lava la-altra*, ecc. Ciò non è bello: e perciò valenti scrittori e stampatori non ebbero riguardo di lasciare la parola apostrofata in fine di rigo». È poco ma rallegriamoci. Avremo una regola di meno da ripetere ai fanciulli e qualche segnaccio da risparmiare sul loro martoriato quaderno”.

²² Commentando differenti esempi, Renzi (2005: 200) osserva che il correttore ortografico dei programmi di videoscrittura rappresenta uno “strumento di normatività molto più potente e pervasivo dei manuali”, in grado di dare “un contributo straordinario alla grafia dell’italiano”.

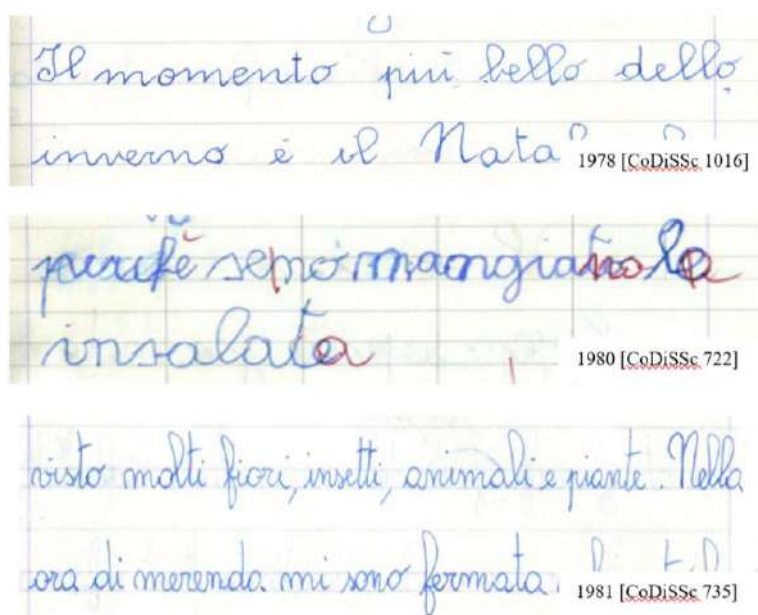


Figura 2. Esempi recenti di reintegrazione della vocale elisa in quaderni del CoDiSSc.

4. Conclusioni

Gli esempi di (pseudo)regole che, introdotte o veicolate dalla scuola nel corso del Novecento, si sono poi sedimentate negli usi comuni dell'italiano sono numerosi. Come la rapida rassegna si è proposta di illustrare, più che all'ingenuo tentativo di ispirarsi a modelli d'ispirazione colta e letteraria, molti di questi esempi sembrano attribuibili a specifiche istanze pedagogico-didattiche: fornendo soluzioni univoche rispetto a questioni su cui le posizioni grammaticografiche ufficiali offrivano risposte considerate troppo flessibili o evasive gli insegnanti si sono proposti di generare – dal basso, e introducendo rigidità di carattere prescrittivo anche laddove il sistema non lo prevedeva – regole chiare e univoche che potessero procurare agli alunni delle linee-guida inequivocabili. Di fronte a pubblici di alunni giovani e inesperti, fornire precetti categorici è probabilmente risultato più semplice del dover illustrare le complessità rappresentate dalla compresenza di convenzioni ingarbugliate, dalla numerosità delle eccezioni, dalla gamma di soluzioni alternative, ciascuna delle quali più o meno adatta a seconda del contesto, del canale, del registro, dell'interlocutore o anche di scelte stilistiche individuali.²³

Osservato in questa prospettiva, ciascuno dei fenomeni emersi in rapporto alle (pseudo)regole passate in rassegna può trovare una più o meno ragionevole spiegazione: la lotta alla ridondanza in reazione alla propensione al pleonasma del parlato infantile; il ridimensionamento dei fenomeni di polimorfia a supporto della chiarezza; la soppressione dei casi di omografia a favore della disambiguazione; l'iper-

²³ Come osserva Palermo (2010: 241), ancora oggi “il docente di italiano deve conciliare esigenze contrapposte: quella di maneggiare regole certe che conducano ad azioni didattiche coerenti, soprattutto in sede di correzione degli elaborati scritti, allato alla consapevolezza di una didattica fondata sull'inevitabile varietà e plasticità della lingua e dei suoi molteplici usi”.

generalizzazione a tutela della coerenza tra teoria e pratica; la categoricità a fini di semplificazione degli apprendimenti.

Appare evidente che la continuità e l'insistenza con cui alcune (pseudo)regole scolastiche sono state proposte ha condizionato in modo significativo le rappresentazioni dell'errore maturate dai parlanti e ha in alcuni casi condotto alla conversione di convenzioni didattiche originariamente *assertive* o *costitutive* in *regole normative* valide a tutti gli effetti in tutti i domini. Continuità e insistenza non sono però stati motori sufficienti a condurre tutte le regole scolastiche ad affermarsi definitivamente come *norme* dell'italiano contemporaneo: fattori esterni hanno in alcuni casi creato interferenze, determinando l'evanescenza di (pseudo)regole pure tramandate e praticate per decenni, come si è proposto d'illustrare l'approfondimento relativo al trattamento dell'apostrofo in fin di rigo. In questo senso, e non soltanto in relazione agli automatismi introdotti dalla scrittura digitale, sembra plausibile ipotizzare che il rinnovamento dei canoni e dei modelli dell'*italiano scolastico* del nuovo millennio modificherà ulteriormente – tra norma e usi – molti altri capisaldi del precedente *sentire comune*.

Bibliografia

- Antolini, Francesco di Macerata. 1825. *Lettere familiari di celebri italiani antichi e moderni, corredate di grammaticali e tipografiche annotazioni e di copiosi paralleli*. Milano: Luigi Cairo.
- Benincà, Paola & Ferraboschi, Giuseppe & Gaspari, Gianluigi & Vanelli, Laura. 1979. *Italiano standard o italiano scolastico?* In Colombo, Adriano (a cura di), *Guida all'educazione linguistica*, 162–178. Bologna: Zanichelli.
- Berretta, Monica. 1977. *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*. Torino: Einaudi.
- Berruto, Gaetano. 2015. Le regole in linguistica. In Grandi, Nicola (a cura di), *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*, 43–61. Bologna: Bononia University Press.
- Bonfante, Giuliano & Ferrero, Pia. 1971. *Grammatica italiana per la scuola media*. Milano: Principato.
- Cantoni, Paola. 2023. «Ti congedo, o mio libro». *Lingua e stile dei maestri nei Giornali della classe del primo Novecento*. Firenze: Cesati.
- Coletti, Vittorio. 2012. *Eccessi di parole*. Firenze: Franco Cesati.
- Corsari, Nicola. 1829. *Elementi di gramatica italiana ridotti a metodo facile per uso de' fanciulli*. Napoli: Stamperia di Raffaele Manzi.
- Cortelazzo, Michele. 1995. *Un'ipotesi per la storia dell'italiano scolastico*. In Antonelli, Quinto & Becchi, Egle (a cura di), *Scritture bambine*, 237–252. Bari: Laterza.
- Cortesi, Wanda. 1955. *Scuola mia. Guida didattica per la 1ª classe elementare*. Bergamo: Minerva italica.
- D'Alesio, Corrado. 1969. *Didattica per la classe prima*. Milano: Fabbri.
- De Blasi, Nicola. 1993. L'italiano nella scuola. In Serianni, Luca & Trifone, Pietro (a cura di), *Storia della lingua italiana, vol. I "I luoghi della codificazione"*, 383–423. Torino: Einaudi.
- Delia, Niccolò. 1825. *Gramatica italiana elementare analitica composta per la facile intelligenza delle specie delle parole*. Napoli: Tipografia di C. Cattaneo.

- Dello Russo, Michele. 1851. *Primi elementi di grammatica italiana*. Napoli: Tipografia di Andrea Festa.
- De Mauro, Tullio. 1963. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Bari: Laterza [citazioni dall'edizione 2008].
- De Santis, Cristiana. 2021. *La sintassi della frase semplice*. Bologna: Il Mulino.
- Dittmar, Norbert. 1978. *Manuale di Sociolinguistica*. Bari: Laterza.
- Doquet, Claire & Revelli, Luisa & Moysan Arnaud. 2021. Écriture et forme scolaire: Spécificités de transcription et de traitement. *Langue française. Revue internationale de linguistique française* 211 (3). 21–36.
- Fornaciari, Raffello. 1876. *Appendice a Fornaciari, Luigi. Esempi di bello scrivere: Poesia. Vol. II*. Firenze: Felice Paggi.
- Fornaciari, Raffaello. 1879. *Grammatica italiana dell'uso moderno*. Firenze: Sansoni.
- Galli de' Paratesi, Nora. 1988. Norma in linguistica e sociolinguistica e incongruenze tra norma e uso nell'italiano di oggi. *Linguistica* 28. 3–13.
- Gherardini, Giovanni. 1843. *Lessigrafia italiana o sia maniera di scrivere le parole italiane*. Milano: Tipografia di Gio. Batt. Bianchi di Giacomo.
- Grandi, Nicola (a cura di). 2015. *La grammatica e l'errore. Le lingue naturali tra regole, loro violazioni ed eccezioni*. Bologna: Bononia University Press.
- Griffini, Bassano. 1863. *Grammatica della lingua italiana corredata di molti esercizi pratici proposta agli alunni delle classi superiori elementari. Dell'etimologia e dell'ortografia*. Lodi: Tipografia di Enrico Wilmant.
- Lo Duca, Maria G. 2003. *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Migliorini, Bruno & Folena, Gianfranco. 1954. *Piccola guida di ortografia*. Edizione anastatica. Firenze: Apice.
- Moneglia, Massimo. 1982. *Sul cambiamento dello stile della lingua scritta: Scrivono i bambini*. In Accademia della Crusca (a cura di), *La lingua italiana in movimento*, 230–276. Firenze: Edizioni della Crusca.
- Mottura, Carlo & Parato, Giovanni. 1909. *Il piccolo compendio della Grammatica italiana ad uso delle scuole elementari. Nuova edizione riveduta*. Torino: Paravia.
- Nardini, Leonardo. 1823. *Scelta di lettere famigliari degli autori più celebri per uso delle Scuole d'Italia. 8ª ed.* Milano: Giovanni Silvestri.
- Palermo, Massimo. 2010. L'italiano giudicato dagli insegnanti. *Lid'O - Lingua italiana d'oggi* VII. 241–251.
- Proietti, Domenico. 2016. Risposta ai quesiti sulla correttezza di espressioni come *indi per cui, onde per cui, inde per cui*. *La Crusca per voi* 53(II). 15.
- Regis, Riccardo. 2019. Varianti per iscritto. Tendenze di ristandardizzazione ortografica nell'italiano contemporaneo. In Moretti, Bruno & Natale, Silvia & Kunz, Aline & Krakenberger, Etna (a cura di), *Le tendenze dell'italiano contemporaneo rivisitate. Atti del LII Congresso Internazionale SLI*, 343–361. Milano: Officinaventuno.
- Renzi, Lorenzo. 2005. Il controllo ortografico del computer come tutore della norma dell'italiano. In Lo Piparo, Franco & Ruffino, Giovanni (a cura di), *Gli italiani e la lingua*, 199–208. Palermo: Sellerio.
- Revelli, Luisa. 2011. La grammatica percepita. In Corrà, Loredana & Paschetto, Walter (a cura di), *La grammatica a scuola., XVI Convegno Nazionale GISCEL*, 113–122. Milano: Franco Angeli.
- Revelli, Luisa. 2013. *Diacronia dell'italiano scolastico*. Roma: Aracne.
- Revelli, Luisa. 2019. Singenionimi con la maiuscola. *Rivista italiana di onomastica* XXV(1). 242.

- Revelli, Luisa. 2020. Lexicometric paradoxes of frequency: Comparing VoBIS and NVdB. In Iezzi, Domenica Fioredistella & Mayaffre, Damon & Misuraca, Michelangelo (a cura di), *Text analytics: Advances and challenges*, 91–99. Cham: Springer.
- Revelli, Luisa. 2023. Polimorfie delle preposizioni articolate: Rese sintetiche ~ rese analitiche nell'italiano scolastico tra Otto- e Novecento. *Studi di Grammatica Italiana* XLII. 67–101.
- Sambugar, Carmelo A. 1970. *I segreti della lingua. Grammatica, stile e comporre per la scuola media*. Firenze: La Nuova Italia.
- Serianni, Luca. 1988. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*, con la collaborazione di Alberto Castelvechi. Torino: Utet.
- Serianni, Luca. 2004. Il sentimento della norma linguistica nell'Italia di oggi. *Studi linguistici italiani* XXX(1). 85–103.
- Serianni, Luca. 2006. *Prima lezione di grammatica*. Bari: Laterza.
- Serianni, Luca & Benedetti, Giuseppe. 2009. *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*. Roma: Carocci.
- Tonani, C. G. 1909. *Grammatica ed esercizi di lingua italiana ad uso delle Scuole Elementari Superiori. In conformità dei Programmi e delle Istruzioni Ministeriali 29 Gennaio 1905 e con l'approvazione delle Commissioni Provinciali*. Saluzzo: Tip. Frat. Lobetti Bodoni.
- Ujcich, Veronica. 2022. La correzione tra italiano contemporaneo e usi scolastici: 16 frasi corrette da 200 docenti di scuola primaria. *DIDIT. Didattica dell'italiano. Studi Applicati Di Lingua E Letteratura* 2. 69–97.

I limiti metodologici al calcolo del vocabolario di base per la predizione della leggibilità del testo giuridico

Elena Tombesi

Università di Bologna

elena.tombesi2@unibo.it

Abstract

Il contributo intende illustrare i limiti metodologici connessi all'uso del vocabolario di base per la predizione della leggibilità del testo giuridico. Fondamentale è, a questo riguardo, la distinzione tra leggibilità e comprensibilità del testo. La leggibilità è legata a elementi più *superficiali* del testo e può essere calcolata quantitativamente; la comprensibilità riguarda invece aspetti più *profondi* del testo e non può essere misurata. All'interno di questo quadro, il vocabolario di base consente di mettere in luce due ostacoli alla valutazione del grado di difficoltà del testo giuridico: il primo è quello di incappare in casi di incertezza semantica di significato, generato non solo da involuzioni sintattiche e frasi troppo lunghe, ma spesso anche da un lessico generico e vago; il secondo concerne l'attendibilità della percentuale di parole appartenenti al vocabolario di base fornita da strumenti informatici: poiché le analisi condotte sul lessico di base non consentono di riconoscere un vocabolo "comune" risemantizzato e, quindi, divenuto "tecnico", ogni valore estratto è suscettibile di un certo grado di approssimazione.

1. Introduzione

Il presente contributo si colloca a metà strada tra le ricerche condotte durante il mio percorso di dottorato, incentrate sull'italiano giuridico normativo, e l'attuale linea di ricerca, portata avanti in qualità di assegnista, basata sul rafforzamento dell'abilità di comprensione testuale degli studenti universitari in entrata, iscritti al corso di Laurea in Mediazione linguistica interculturale dell'Università di Bologna. Al centro c'è ovviamente il testo e la sua efficacia comunicativa, l'analisi dei processi coinvolti per giungere ad una piena comprensione del testo e per poter produrre un testo efficace e adeguato al contesto e alle finalità comunicative.

Quando mi sono approcciata ai testi giuridici normativi con metodi di indagine quantitativa, ho intuito fin da subito i limiti connessi a questo specifico tipo di varietà

linguistica,¹ limiti ancor più evidenti in rapporto a concetti come quelli di leggibilità, comprensibilità, accessibilità, chiarezza.² In effetti, ciò che sarebbe davvero da chiedersi è se si può davvero misurare la chiarezza di un testo giuridico. Se lo era già chiesto, prima di me, il noto giurista Michele Ainis all'interno del volume intitolato *La legge Oscura. Come e perché non funziona* (Ainis 1997: 147). Anche nell'ipotesi in cui avessimo a disposizione degli strumenti matematici raffinatissimi capaci di predire con esattezza il grado di leggibilità di un testo, saremo mai sicuri della sua totale, profonda comprensibilità da parte del destinatario della norma? Il fatto è che la lunghezza di un enunciato normativo (lunghezza media delle frasi in parole), l'indice di leggibilità Gulpease e la percentuale di parole appartenenti al Vocabolario di Base (VdB) di Tullio de Mauro (1980), cioè i maggiori strumenti di analisi automatica utilizzati per monitorare più o meno oggettivamente il grado di difficoltà di un testo, non ci danno informazioni certe sulla sua piena comprensibilità.

2. Sull'oscurità del testo giuridico normativo. Vocabolario di base e incertezza semantica

L'oscurità del testo giuridico normativo dipende oltre che da fattori prettamente linguistici, anche da fattori extralinguistici, cioè fattori politici, redazionali, fisiologici e, ovviamente, giuridici, cioè generati dall'ordinamento giuridico stesso (Zaccaria 2012). Un testo può presentare ostacoli superficiali (storture lessicali, burocratismi, nominalizzazioni, costruzioni implicite ricorsivamente incassate tra loro, punteggiatura scorretta), ed ostacoli ben più profondi, talvolta ineliminabili.³

Da un lato, quindi, esistono fenomeni linguistici - misurabili quantitativamente - e/o grafici di tipo formale, legati alla veste superficiale del testo, cioè alla sua *leggibilità*, come la lunghezza delle frasi, delle parole, la qualità della grafica, il font. A questo proposito, ricordo che le istituzioni europee hanno deciso di adottare uno speciale font, chiamato *EU Albertina*, appositamente realizzato per gli atti pubblicati sulla Gazzetta Ufficiale dell'Unione europea, ad eccezione dell'utilizzo del font *Helvetica*, impiegato nei form, e in alcuni fac-simile di lettere di accordo.

Dall'altro lato, esistono fenomeni non calcolabili quantitativamente attraverso indici e percentuali, determinati da fattori linguistici o extralinguistici e che si inseriscono all'interno del complesso rapporto che si instaura tra mittente (il legislatore) e destinatario della norma, e che condizionano la *comprensibilità* del testo giuridico. Il concetto di comprensibilità del testo è strettamente legato alle scelte redazionali e politiche del legislatore, alla precisa ed esplicita strutturazione logico-semantica degli argomenti, alle conoscenze enciclopediche del lettore, alle necessità giuridiche. Dipende, inoltre, dalla capacità dell'estensore della norma di mettere il destinatario in grado di collegare con

¹ Cortelazzo (2013) aveva già sollevato la questione sul rapporto tra analisi quantitativa e qualitativa del testo. L'analisi qualitativa costituisce lo strumento prioritario dell'analisi linguistica, mentre quella quantitativa ne è un affiancamento, in un'ottica talvolta esplorativa, talvolta confermativa.

² Sulla distinzione tra leggibilità e comprensibilità rimando a: Lucisano e Piemontese (1988), Vedovelli (1995), Lumbelli (1986, 1989), Zambelli (2014), Pietrandrea (2021).

³ Nel 1993 il Dipartimento per la Funzione Pubblica della Presidenza del Consiglio dei Ministri, guidato all'epoca dal ministro Sabino Cassese, dava alle stampe il *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche*, un testo che rendeva conto dei primi sforzi frutto del lavoro congiunto di linguisti e giuristi per rendere accessibile il linguaggio della pubblica amministrazione ai cittadini.

certezza il dettato normativo con la situazione di fatto su cui la norma vorrebbe incidere.

Insomma leggibilità e comprensibilità sono concetti affini, ma distinti: mentre la leggibilità ha a che fare l'aspetto linguistico del testo, la comprensibilità riguarda un concetto più ampio che interessa le caratteristiche linguistiche più qualitative, come l'organizzazione dell'informazione e il contenuto del testo (Vedovelli 1995).

Intuitivamente si pensa che la leggibilità di un testo dipenda dalla maggiore o minore presenza di parole difficili nel testo o dal grado di conoscenza dei significati delle parole possedute dal lettore. La leggibilità, invece, ha a che vedere con l'impianto linguistico che rende il testo, più o meno chiaro e comprensibile, a prescindere dalla complessità degli argomenti contenuti nel testo, tale per cui si crede che più un testo risulta leggibile, tanto maggiore è la probabilità che esso venga compreso facilmente. Ma conoscere i significati delle parole non implica necessariamente di averle comprese e neppure di aver compreso ciò che il testo vuole comunicare davvero. (Vena 2022: 473)

Rispetto al nesso leggibilità-comprensibilità del testo, ritengo che il VdB si presti al meglio a delineare il complesso rapporto che lega il significato lessicale alla comprensibilità del testo: la percentuale di parole appartenenti al VdB è un valore che viene solitamente preso come riferimento per predire la leggibilità di un testo, ma ciò non significa che non interferisca con la sua comprensibilità. Infatti, in almeno due casi di incertezza semantica, quello della vaghezza semantica (cfr. paragrafo 2.1) e quello dell'indeterminatezza semantica (cfr. paragrafo 2.2), il VdB crea alcuni problemi sulla piena comprensibilità dell'enunciato giuridico. Ben inteso, non solo il VdB può generare casi di incertezza semantica. A livello testuale, Visconti (2010, 2017) ha dedicato particolare attenzione alle "insidie" che possono insorgere da uso non accurato di congiunzioni e preposizioni, anche in prospettiva comparata. Inoltre, l'incertezza semantica può generarsi anche a livello sintattico: essa si realizza perlopiù nell'uso di numerose frasi ricorsivamente incassate ed introdotte da verbi indefiniti, come il participio presente e passato (con funzione verbale) e il gerundio.⁴

A riprova dell'importanza che riveste la trattazione sul tema della chiarezza linguistica del testo giuridico, riporto un esempio recente, tratto dal decreto-legge n. 76/2020 (c.d. "Decreto Semplificazioni"). Lo scopo del decreto è quello di agevolare la ripresa economica dopo il blocco delle attività produttive imposto dalle misure di contenimento della pandemia e realizzare un'accelerazione degli investimenti e delle infrastrutture attraverso la semplificazione delle procedure in materia di contratti pubblici e di edilizia. Tra le urgenti misure di semplificazione e di innovazione digitale figurano anche gli interventi di semplificazione in materia di responsabilità del personale delle amministrazioni. Il legislatore ha apportato alcune modifiche del codice penale, una delle quali riguarda l'art. 323 c.p., che disciplina l'"abuso d'ufficio". L'area penalmente rilevante viene ora più specificatamente circoscritta all'inosservanza "di specifiche regole di condotta espressamente previste dalla legge o da atti aventi forza di legge e dalle quali non residuino margini di discrezionalità", in sostituzione della precedente e generica formulazione "in violazione di norme di legge o di regolamento". In questo modo, si esclude che il reato di "abuso d'ufficio" possa configurarsi in caso di trasgressione di misure regolamentari di rango secondario o, ancora, in ipotesi di norme di rango primario, tutte le volte che da queste ultime non siano ricavabili *precise* regole di condotta per il

⁴ Cfr. Tombesi (2020: 262–266).

pubblico ufficiale o l'incaricato di pubblico servizio. L'intento del legislatore è ovviamente quello di diminuire la ritrosia dei funzionari pubblici ad assumere decisioni utili al perseguimento dell'interesse pubblico per timore di subire conseguenze negative a proprio carico. Il problema fondamentale consisteva nel fatto che la formulazione dell'articolo precedente alla modifica risultava troppo generica e vaga e il pubblico ufficiale o l'incaricato di pubblico servizio temevano sanzioni per eccesso di potere. D'altronde, il tema della chiarezza linguistica è un tema che interessa davvero tutti, nessuno escluso (Viale 2014), perché riguarda la democrazia.

2.1 La vaghezza semantica

Per “vaghezza semantica” si intende la difficoltà di poter riferire il significato di un termine ad alcuni e determinati casi “limite”. Di fatto, la vaghezza (non intenzionale) è una caratteristica riguardante tutte le parole delle lingue naturali che si riferiscono a cose o fatti (esclusi i termini numerici o della geometria, i connettivi e i quantificatori). Si tratta, secondo i più, di un fenomeno riducibile, ma non eliminabile (Ondelli 2007: 13).

In riferimento all'ambito giuridico, quando un oggetto ricade nella zona di sfumatura, sarà l'interprete (il legislatore o il giudice) a stabilire se quel caso concreto/situazione di fatto rientri o meno nell'area di significato del termine considerato, sulla base della propria discrezionalità. Questo è ciò che si intende per vaghezza semantica del lessico giuridico e su cui vorrei porre la mia attenzione. Cortelazzo, a proposito del rapporto tra lessico giuridico e vaghezza, notava che la vaghezza di molti termini legata all'indeterminatezza semantica esistente tra senso e referente, da una parte mette in discussione l'esistenza stessa di una lingua giuridica intesa come lingua speciale, tecnica, dall'altra costituisce una condizione fondamentale di funzionamento dei testi giuridici. Questo perché “i testi giuridici si propongono una durata relativamente lunga nel tempo, superiore a quella dei mutamenti di costume e di coscienza collettiva che possono far mutare l'interpretazione dell'ambito di applicabilità della legge” (Cortelazzo 1994: 11).

Se una/un fornitrice/ore dovesse conoscere la normativa che disciplina i rapporti commerciali sleali tra imprese nella filiera agricola e alimentare, nel leggere che (il corsivo è mio): “è vietata l'imposizione all'acquirente, da parte del fornitore, di prodotti con date di scadenza *troppo brevi* rispetto alla vita residua del prodotto stesso, stabilita contrattualmente” (art. 5 del decreto legislativo n. 198/2021) non sarebbe certa/o di poter dire quanto sia quel tempo: un mese, sei mesi, un anno. Eppure il sintagma “*troppo brevi*” è costituito da due parole appartenenti al VdB. La stessa vaghezza può generarsi ovviamente in presenza di aggettivi, avverbi (“controllo *periodico*”, “*poco* oneroso”, “*abbastanza* distante”, “*molto* grave”, “*troppo* grande”) e sostantivi. Osserviamo un esempio con i sostantivi “vendita” e “prezzo”, entrambi appartenenti al lessico fondamentale.⁵ L'articolo 1470 del codice civile definisce la nozione di “vendita”. L'articolo stabilisce che attraverso il contratto di compravendita una parte (definita “venditore” o “alienante”), trasferisce la proprietà di un bene a un'altra parte (chiamata “compratore” o “acquirente”), la quale si obbliga a pagare un corrispettivo detto “prezzo”.

Supponiamo che il prezzo medio sul mercato di una merce M sia 100. Lo scambio di M contro 100 costituisce sicuramente una compravendita. [...]. Ma chiaramente lo

⁵ Il VdB (De Mauro: 1980) si articola in tre categorie: lessico fondamentale (FO), lessico di alto uso (AU), lessico di alta disponibilità (AD).

scambio di M contro 1 non è più una compravendita: è una donazione (di M) dissimulata. [...] Ma il problema è: dove finisce la compravendita e inizia la donazione dissimulata? [...] In quale momento la compravendita “trapassa” in una donazione dissimulata? A che punto cessano di essere applicabili le norme sulla compravendita e divengono applicabili le norme sulla simulazione? *La verità è che non si può fissare una precisa linea di demarcazione tra compravendita e donazione dissimulata.*⁶ Ciò è quanto dire che il termine “compravendita” è vago. (Guastini 2004: 54)

Il termine “(compra)vendita” è *open textured*, il suo riferimento è come una trama aperta. Al centro della nozione di “vendita” troviamo casi certi di compravendita, in cui anche il valore di “prezzo” risulta coerente con il prezzo medio di una merce sul mercato; fuori di essa donazioni dissimulate e, ai margini, troviamo un’ampia area di penombra, cioè un insieme di situazioni in cui è dubbio se si applichi o meno il concetto di compravendita e di prezzo. Questo è un punto fondamentale, critico, sulla questione della comprensione del testo giuridico, perché le ricadute giuridiche possono essere inevitabili e, talvolta, dannosissime, anche se il dettato risulta assolutamente leggibile da un punto di vista linguistico e ricco di parole appartenenti al VdB.

Nei casi di vaghezza di significato sopra descritti, c’è incertezza sull’applicazione del criterio che governa l’attuazione medesima della regola giuridica (Velluzzi 2010: 34). Sarà quindi l’interprete a risolvere tali casi di incertezza ogni qual volta se ne presenti l’occasione.⁷

2.2 L’indeterminatezza semantica

Oltre alla vaghezza semantica, esiste un altro caso di incertezza semantica prodotto dall’uso di un lessico semplice e generico, appartenente al VdB: l’indeterminatezza semantica delle clausole generali (Luzzati 1990: 302–303).⁸

L’indeterminatezza semantica delle clausole generali si verifica quando un enunciato giuridico normativo contiene un sintagma valutativo costituito da un nome e da un aggettivo valutativo indeterminato (ad esempio: “buona fede”, “danno *ingiusto*”, “buon costume”), il cui criterio di applicazione non è individuabile dal dettato della norma stessa (perfettamente leggibile), ma è sottoposto al giudizio dell’interprete (il giudice). Di fatto, in presenza di una clausola generale, è la norma stessa, a struttura aperta, che “delega” il compito di qualificazione giuridica del fatto all’interprete.

Questo è il motivo per cui le clausole generali, bisognose di integrazione valutativa, lasciano sempre sulle spalle dell’interprete la discrezionalità nella scelta e nella costruzione logica del criterio di valutazione. In questi casi non solo l’incertezza semantica è ineliminabile, perché prevista dall’ordinamento giuridico e quindi assolutamente intenzionale, ma è anche necessaria al buon funzionamento della norma al trascorrere del tempo, evitando l’invecchiamento del sistema giuridico (Ainis 2019).

Le clausole generali, oltre ad evitare l’invecchiamento del sistema giuridico, permettono di valutare con maggiore accuratezza una determinata fattispecie. Se infatti il

⁶ Il corsivo è mio.

⁷ Si veda lo studio di Ondelli (2007: 9–14).

⁸ Luzzati distingue la vaghezza “comune”, quella precedentemente descritta, dalla vaghezza “da rinvio” o “socialmente tipica”, che caratterizza i termini che esprimono concetti valutativi propri delle clausole generali.

codice penale stabilisse l'ergastolo per chiunque commetta un omicidio, non si presterebbe ad alcun dubbio interpretativo; però finirebbe per colpire nell'identica misura chi uccida per legittima difesa e chi, viceversa, prema il grilletto durante una rapina.⁹

Prendiamo il caso del sintagma “danno ingiusto”, costituito da un sostantivo comune risemantizzato (“danno”, TS)¹⁰ e da aggettivo di tipo valutativo appartenente al vocabolario di base (“ingiusto”, AU). L'articolo 2043 del codice civile (“Risarcimento per fatto illecito”) enuncia un principio fondamentale del diritto privato (il corsivo è mio): “qualunque fatto doloso o colposo, che cagiona ad altri un *danno ingiusto*, obbliga colui che ha commesso il fatto a risarcire il danno”. Ma cosa si intende per “(danno) ingiusto”? Per “ingiusto” si intende il danno che determina la lesione di un interesse - non necessariamente patrimoniale - meritevole di tutela secondo l'ordinamento giuridico. Questa affermazione è il frutto di un'evoluzione dottrinale e giurisprudenziale che ha condotto ad un progressivo ampliamento delle maglie del concetto di “danno ingiusto”. Secondo l'impostazione tradizionale, il “danno ingiusto” si sostanziava esclusivamente nella violazione di un diritto della personalità, di un diritto reale o di alcuni diritti concernenti i rapporti di famiglia. La giurisprudenza ha esteso, nel tempo, l'area della risarcibilità, includendovi non solo i diritti assoluti, ma anche i diritti di credito.

Anche la legislazione europea fa uso di clausole generali. L'uso delle clausole generali in ambito europeo è giustificato dal tentativo di superare le divergenze connesse alle diverse tradizioni giuridiche degli Stati Membri e di garantire un certo grado di armonizzazione normativa, soprattutto per quel che concerne il codice civile europeo. Tuttavia, ogni Stato membro sfrutta l'indeterminatezza delle clausole generali per adeguarla al proprio contesto economico-sociale. Ad esempio, la clausola generale “buona fede”, è diversamente interpretata nei diversi Stati: mentre alcuni stati (Germania e Regno Unito) hanno accolto la nozione oggettiva di “buona fede” (dovere di reciproca correttezza che caratterizza il rapporto tra soggetti giuridici), l'Italia ha accolto, almeno in un primo momento, la nozione soggettiva di tale clausola (stato psicologico di chi ignora di ledere un altrui diritto).¹¹ Spesso, quindi, l'utilizzo delle clausole generali favorisce solo un'illusione di armonizzazione, mentre le concrete applicazioni all'interno dei singoli ordinamenti giuridici possono essere difformi: in caso di fraintendimento tra nozioni diverse, spetta alla Corte di Giustizia europea indicare la corretta soluzione. Si tratta tuttavia di un compito molto discusso perché, secondo alcuni, la Corte è chiamata esclusivamente ad una interpretazione delle norme di legge e non alla risoluzione del caso concreto, mentre secondo altri l'interpretazione di un enunciato normativo contenente una clausola generale deve essere rimessa alla competenza della Corte di Giustizia europea,¹² al pari di qualsiasi altro enunciato non contenente clausole generali.

L'incertezza semantica che si verifica in questi casi è correlata alla mancanza di una piena comprensibilità del testo. Di recente, uno studio sperimentale condotto dal giurista Luigi Viola ha tentato di trovare una possibile soluzione all'incertezza del diritto, proponendo un modello matematico (algoritmico) all'interpretazione della legge: se la norma giuridica è una regola scritta e se da tale regola scritta deriva uno specifico effetto giuridico, allora è possibile prevederne l'esito giudiziale tramite l'applicazione di una

⁹ Cfr. Ainis 2019.

¹⁰ Il *Grande dizionario italiano dell'uso* (GRADIT, De Mauro 1999-20023) attribuisce al lemma “danno” (FO) la marca d'uso TS (vocabolo tecnico-scientifico), quando la parola assume l'accezione giuridica di “lesione di diritti o interessi di un soggetto causata da un altrui comportamento contrario al diritto”.

¹¹ Cfr. Codice del consumo, a norma dell'articolo 33, comma 1 della legge 29 luglio 2003, n. 229.

¹² Si veda l'articolo 234 del Trattato sull'Unione Europea.

equazione. La giustizia predittiva è l'esito di una interpretazione che deve ubbidire a criteri oggettivi fissati dall'articolo 12 delle preleggi del codice civile: "Nell'applicare la legge non si può ad essa attribuire altro senso che quello fatto palese dal significato proprio delle parole secondo la connessione di esse, e dalla intenzione del legislatore". Tuttavia, lo stesso autore ci mette in guardia da fatto che il limite più grande nella formula, nell'equazione di interpretazione giuridica, è in presenza di clausole generali o di espressioni vaghe (Viola 2018: 163–164).

3. I limiti al calcolo del vocabolario di base

Abbiamo già osservato l'utilizzo di specifici indicatori per valutare il grado di leggibilità di un testo. Tra questi, un'importanza cruciale è ricoperta dagli indici di leggibilità e dal calcolo del vocabolario di base. L'indice Gulpease (Lucisano & Piemontese 1988), specificatamente utilizzato per valutare il grado di leggibilità di un testo italiano e creato nel 1988 dal Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza", è un misuratore che fa affidamento su due parametri formali del testo: la lunghezza della parola (rispetto al numero di lettere) e la lunghezza della frase (rispetto al numero di parole). Esistono moltissime applicazioni e siti online in grado di fornire automaticamente l'indice di leggibilità di un testo, basandosi sull'Indice Gulpease. Una di queste è Èulogos, un sito web che offriva un servizio gratuito chiamato *Censor*, attivo dal 1989 al 2006 e successivamente sostituito da servizi automatici tecnologicamente più evoluti come *Corrige.Leggibilità* (disponibile dal 2016).¹³ Entrambi gli strumenti permettevano, tuttavia, di mettere a confronto l'indice Gulpease con il VdB.

Nell'ultimo decennio, i metodi per la valutazione della leggibilità di un testo hanno compiuto notevoli miglioramenti, affidandosi a parametri linguistici più completi e articolati. Le analisi condotte con il software READ-IT (Dell'Orletta et al. 2011) permettono di misurare la leggibilità di un testo, integrando parametri relativi a tratti generali del testo (lunghezza delle parole e lunghezza delle frasi) a quelli relativi al lessico (composizione del vocabolario e densità lessicale) e alla sintassi (misura delle categorie morfosintattiche e struttura sintattica a dipendenze). In particolare, il profilo lessicale restituito da READ-IT fa riferimento alla distribuzione percentuali di parole appartenenti al VdB, alla sua composizione interna (FO, AU, AD), sfruttando l'assunto già delineato: più si ricorre al vocabolario di base, più il testo risulta semplice. Ma testo leggibile non significa che sia anche comprensibile e testo semplice non significa che sia anche chiaro.

Limitandoci al calcolo del VdB, due sono i limiti metodologici connessi alla predizione della leggibilità del testo giuridico: il primo limite, come abbiamo già osservato, riguarda il fatto che le parole comuni, appartenenti al VdB, possono risultare semanticamente vaghe o indeterminate e, sebbene l'indice di leggibilità ci dica il contrario, tali vocaboli possono rendere il testo poco comprensibile; il secondo consiste nel fatto che le analisi condotte sul lessico di base non sono in grado di riconoscere un vocabolo comune da un vocabolo comune risemantizzato (o ridefinito, cfr. Mortara Garavelli 2001: 11), cioè divenuto tecnico. La lingua giuridica è ricca di parole risemantizzate come *attore*, *confusione*, *bene*, *colpa*, e molte di queste costituiscono nomi

¹³ È possibile accedere al sito dal seguente link: <https://pro.corrige.it/ortografia/resoconto-di-leggibilita/> (consultato il 02/09/2024).

generali come *azione, cosa, fatto, atto*. Per nomi generali, Serianni intende nomi che ricorrono “con la funzione di sussumere con un nome di ampia latitudine semantica l’infinita serie di casi particolari che possono avere interesse giuridico” (Serianni 2003: 113). Per questo motivo, qualunque valore percentuale relativo al lessico di base del testo giuridico è suscettibile di un certo grado di approssimazione e non permette considerazioni affidabili ed esaustive sul lessico adoperato.

Tali questioni si inseriscono nel noto dibattito circa il rapporto biunivoco tra linguaggi specialistici e linguaggio ordinario e si riconducono al fatto che “tra vocabolario comune e vocabolario tecnico-scientifico si alzano barriere sempre meno esili e le scienze immettono con sempre maggiore frequenza neologismi nella lingua corrente” (Beccaria 2006: 55-56). Definire con esattezza dove finisce il vocabolario comune della lingua giuridica e inizi quello tecnico è pressoché impossibile. Mortara Garavelli (2001: 8) evidenzia che con la lingua del diritto si ha a che fare con una varietà che differisce “dalla matrice comune per l’impiego di tecnicismi lessicali e per una formalità di registri che è altra cosa dalla formalizzazione delle lingue speciali scientifiche”. Scrive il giurista Sabino Cassese nell’*Introduzione allo studio della normazione* del 1992:

Se è certo che vi sia una linguistica giuridica, è dubbio che vi sia un linguaggio giuridico, separato da quello comune alla stregua dei linguaggi formali e simbolici delle hard sciences. In realtà, il linguaggio giuridico è un sottinsieme, distinto ma non separato dal linguaggio generale o comune, con alcuni termini propri (che sono pochi, ed hanno – per lo più – una doppia appartenenza, al linguaggio giuridico e a quello comune [...]) e senza una propria sintassi, anche se, proprio per essere distinto, è percorso da tensioni che lo differenziano dagli usi informali e quotidiani di una lingua. (Cassese 1992: 310)

Ancora, Piero Fiorelli all’interno del volume *Intorno alle parole del diritto* pubblicato nel 2008, scrive: “Il fatto è che il diritto è qualcosa di straordinariamente esteso, da non paragonare ai settori dell’operare o del sapere che sono oggetto della maggior parte delle lingue tecniche. [...] Così, alla lingua del diritto la qualifica di lingua tecnica sta un po’ stretta” (Fiorelli 2008: 430).

Insomma, circoscrivere e delineare con precisione la lingua del diritto non è un’operazione affatto semplice, ancor di più se le si voglia riconoscere un posto a sé, o più posti in rapporto ai suoi diversi ambiti (legislativo, giudiziario, diplomatico, commerciale, notarile, amministrativo, etc.). Solamente un’attenta analisi qualitativa permette di riconoscere e discernere l’uso del lessico di base nei casi sopra descritti, dall’uso del lessico di base in sostituzione degli inutili arcaismi, dei burocratismi, delle storture lessicali. La chiarezza del testo giuridico *reagisce* rispetto alle diversità dei contenuti veicolati e delle aspettative nel destinatario. A questo proposito, desidero concludere il contributo con una citazione tratta dal volume *Guida alla scrittura istituzionale* di Michele Cortelazzo e Federica Pellegrino, principalmente legato al testo amministrativo, ma sicuramente estendibile anche ad altre tipologie di testo giuridico:

Scrivere un testo chiaro significa trovare, caso per caso, le soluzioni migliori che soddisfino esigenze comunicative che possono entrare in conflitto: chiarezza e completezza, sinteticità ed esplicitezza, necessità di regolare i comportamenti e volontà di spiegarne le ragioni. Scrivere bene un testo amministrativo non significa, dunque, semplicemente applicare delle regole date una volta per tutte, ma individuare, per ogni testo, per ogni frase, il giusto punto di equilibrio tra spinte

diverse, quando non divergenti. Imparare a scrivere bene un testo amministrativo non significa, a sua volta, imparare delle regole, anche se, probabilisticamente, efficaci; significa impadronirsi di una “filosofia” di scrittura, di una serie di espedienti tecnici e della capacità di valutare pregi e difetti di tali espedienti, sia in astratto, sia nei singoli contesti. (Cortelazzo & Pellegrino 2003: VIII)

Bibliografia

- Ainis, Michele. 1997. *La legge oscura. Come e perché non funziona*. Roma-Bari: Laterza.
- Ainis, Michele. 2019. Il buon legislatore e il codice civile. In *Il Drafting legislativo (per una revisione del codice civile)*. Atti di convegno organizzato dall'Associazione civilisti italiani, Roma, 25 gennaio 2019, 1–15. Roma: Associazione civilisti italiani.
- Beccaria, Gian Luigi. 2006. *Per difesa e per amore. La lingua italiana oggi*. Milano: Garzanti.
- Cassese, Sabino. 1992. Introduzione allo studio della normazione. *Rivista Trimestrale di Diritto Pubblico* 2. 307–330.
- Cortelazzo, Michele. 1994. *Lingue speciali, la dimensione verticale*. Padova: Unipress.
- Cortelazzo, Michele. 2013. Metodi qualitativi e quantitativi di analisi dei testi. *Contemporanea* 16(2). 299–310.
- Cortelazzo, Michele & Pellegrino, Federica. 2003. *Guida alla scrittura istituzionale*. Roma-Bari: Laterza.
- Dell'Orletta, Felice & Montemagni, Simonetta & Venturi, Giulia. 2011. READ-IT: Assessing readability of Italian texts with a view to text simplification. In *SLPAT '11 Proceedings of the Second Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies, Edimburgo, 30 Luglio 2011*, 73–83. Stroudsburg (PA): Association for Computational Linguistics.
- De Mauro Tullio. 1980. *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, Tullio (a cura di). 1999-2003. *Grande dizionario italiano dell'uso*. 6 voll. Torino: UTET.
- Fiorelli, Piero. 2008. *Intorno alle parole del diritto*. Milano: Giuffrè.
- Guastini, Riccardo. 2004. *L'interpretazione dei documenti normativi*. Milano: Giuffrè.
- Lucisano, Pietro & Piemontese, Maria Emanuela. 1988. Gulpease. Una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana. *Scuola e Città* 3. 110–124.
- Lumbelli, Lucia. 1986. Il problema della soglia tra comprensione e incomprensione: linguistica e psicologia cognitivista. *Linguaggi* 3(3). 17–25.
- Lumbelli, Lucia. 1989. *Fenomenologia dello scrivere chiaro*. Roma: Editori riuniti.
- Luzzati, Claudio. 1990. *La vaghezza delle norme. Un'analisi del linguaggio giuridico*. Milano: Giuffrè.
- Mortara Garavelli, Bice. 2001. *Le parole e la giustizia. Divagazioni grammaticali e retoriche su testi giuridici italiani*. Torino: Einaudi.
- Ondelli, Stefano. 2007. *La lingua del diritto. Proposta di classificazione di una varietà dell'italiano*. Roma: Aracne.
- Pietrandrea, Paola. 2021. *Comunicazione, dibattito pubblico, social media. Come orientarsi con la linguistica*. Roma: Carocci.
- Serianni, Luca. 2003. *Italiani scritti*. Bologna: Il Mulino.

- Tombesi, Elena. 2020. Regolamenti nazionali ed europei in italiano a confronto: analisi linguistica qualitativa e quantitativa di un corpus. *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione = International Journal of Translation* 22. 251–283.
- Vedovelli, Massimo. 1995. La lingua italiana d'uso. Morfosintassi del parlato e dello scritto. In *MILIA. Materiali per gli insegnanti di Lingua Italiana–Aggiornamento, modulo n. 10*. Genova: Ministero della Pubblica Istruzione.
- Velluzzi, Vito. 2010. *Le clausole generali. Semantica e politica del diritto*. Milano: Giuffrè.
- Vena, Debora. 2022. Leggibilità e comprensibilità: un binomio necessario. *Italiano LinguaDue* 14(1). 471–491.
- Viale, Matteo. 2014. *Quale italiano per le leggi?* (https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/speciali/burosauro/Viale.html) (Consultato il 09.02.2024.)
- Viola, Luigi. 2018. *Interpretazione della legge con modelli matematici*. Milano: Centro Studi Diritto Avanzato.
- Visconti, Jacqueline. 2010. Piccole insidie e grandi danni: Connettivi e preposizioni. In Ferrari, Silvia (a cura di), *Falsi amici e trappole linguistiche. Termini contrattuali anglofoni e difficoltà di traduzione*, 29–50. Torino: Giappichelli.
- Visconti, Jacqueline. 2017. Riflessioni linguistiche sulla traduzione: il connettivo ‘o’ nelle sentenze della Corte di Giustizia dell’Unione Europea. *Publifarum* 27.
- Zaccaria, Roberto (a cura di). 2012. *La buona scrittura delle leggi. Atti di seminario, Roma, Palazzo Montecitorio, settembre 2011*. Roma: Segreteria generale–Ufficio pubblicazioni e relazioni con il pubblico.
- Zambelli, Maria Luisa. 2014. Semplificare i testi di studio: quando, come. *Italiano LinguaDue* 6(1). 327–341.

La linguistica dei corpora nell'era dei social media: Le nuove sfide poste da TikTok

Melissa Donati

Università di Bologna

melissa.donati@studio.unibo.it

Paola Vernillo

Università di Bologna

paola.vernillo@unibo.it

Abstract

Gli ultimi due decenni sono stati caratterizzati da un aumento esponenziale nelle interazioni web, che avvengono soprattutto attraverso l'utilizzo dei social media (SM), rendendo queste piattaforme fonti di dati quantitativamente e qualitativamente interessanti per ricerche linguistiche. Parallelamente, lo sviluppo di tecnologie e algoritmi per il processamento automatico del linguaggio naturale ha facilitato e velocizzato il processo di raccolta e analisi di dati linguistici dal web. Accanto alle piattaforme più diffuse e analizzate, quali Facebook, Instagram e Twitter, di recente l'attenzione è stata rivolta anche a TikTok, un social di *video sharing* di origine cinese che sta avendo ampio successo soprattutto tra i giovani (< 35 anni). Trattandosi di un social di nuova diffusione, tuttavia, a livello metodologico non esiste ancora una *pipeline* predefinita per estrarre i dati. Inoltre, la multimodalità dei contenuti che combinano testo, audio e video pone problemi per il processamento automatico, soprattutto in fase di trascrizione. L'obiettivo di questo lavoro è quello di presentare i principali elementi di criticità relativi all'estrazione di dati linguistici da TikTok, riscontrati nel corso di uno studio volto a raccogliere e analizzare contenuti associati ai disturbi del comportamento alimentare (DCA), che coinvolgono principalmente adolescenti e giovani, ossia la fascia di popolazione maggiormente attiva su questo social.

1. Introduzione

A distanza di più di trent'anni dalla sua nascita, la dimensione globale dell'interconnessione a cui ci ha abituati il Web non costituisce più un dato, per così dire, scientificamente nuovo. Ciò che non smette di sorprendere, tuttavia, è la variabilità degli effetti che la sua diffusione ha comportato e continua a comportare nella quotidianità di miliardi di utenti. In questo contesto, risulta particolarmente interessante la valutazione di come l'ascesa di social network come Facebook, Twitter, Instagram e, più di recente,

TikTok abbia significativamente stravolto i ritmi e le modalità comunicative attraverso cui ci si è abituati a interfacciarsi con l'altro e col mondo circostante.

In questo insieme esteso, e spesso confuso, di interazioni virtuali, uno degli aspetti che desta particolare attenzione, se non allarmante preoccupazione, è la tangibilità del pericolo costituito dalla circolazione di tutti quei contenuti prodotti dalla cosiddetta 'diet culture' (Minadeo & Pope 2022), a cui sembra essere esposto un numero sempre crescente di giovani e giovanissimi (Wilson et al. 2006). Questo perché la colonizzazione dello spazio virtuale da parte di un sistema di convinzioni basato sulla valorizzazione di una fisicità rigidamente votata alla magrezza e alla tonicità non può che essere matrice di comportamenti alimentari che sono ossessivamente disciplinati, disfunzionali, punitivi.

È a partire dagli anni 90 che si inizia ad assistere alla quasi incontrollata crescita di gruppi pro-Ana, comunità web in cui si pubblicizzano abitudini alimentari estreme finalizzate alla perdita di peso (Bardone-Cone & Cass 2007; Boero & Pascoe 2012). I membri che ne sono parte si impegnano a costruire immaginari virtuali in cui l'anoressia nervosa (AN) cessa di essere una psicopatologia per diventare uno stile di vita o un credo religioso con dettami da rispettare rigidamente (Knapton 2013). La risemantizzazione dell'AN passa attraverso il susseguirsi di parole come 'thinspiration' e 'thinspo', la condivisione di informazioni utili per le pratiche di digiuno ed eliminazione, la messa a disposizione di consigli e suggerimenti per il camuffamento dei sintomi e il mantenimento del disturbo (Pruccoli et al. 2022).

Più di recente, come per una sorta di reazione fisiologica spontanea alla malsana glorificazione di questa tipologia di contenuti, si è iniziato ad assistere all'espansione di un fenomeno speculare a quello rappresentato dai gruppi pro-Ana. Soggetti anoressici o con un passato segnato dalla malattia stanno riplasmando lo spazio virtuale, soprattutto su TikTok, attraverso la pubblicazione di *post* e video in cui la narrazione dell'AN è, seppur non priva di problematicità, funzionale alla creazione di una rete di supporto. I cosiddetti profili pro-Recovery, infatti, nascono con l'intento di aiutare altri utenti ad affrontare il lungo e difficile percorso di guarigione, mediante la condivisione del vissuto personale di chi è già guarito o si trova in una fase di recupero (Branley & Covey 2017; Herrick et al. 2021).

Il presente lavoro¹ si innesta su questo sfondo e si pone all'interno di una linea di ricerca dall'approccio interdisciplinare, ma di impronta prevalentemente linguistico-clinica. Lo studio si sviluppa in congiunzione con due progetti di ricerca di rilievo internazionale, *How About Metaphors for Dinner? A Digest of Metaphorical Conceptualizations in Pro-Ana Communities* (RaAM Research Grant 2022) e *MetaphAN² - Biomarker Semantici dell'Anoressia Nervosa* (AlmaIdea 2022), che si propongono di analizzare, grazie all'adozione di una rigorosa metodologia di analisi (Pragglejaz 2007; Steen et al. 2010; Nacey et al. 2019; Vernillo 2023), le concettualizzazioni metaforiche (Lakoff & Johnson 1980) attraverso cui soggetti con AN rappresentano e organizzano la propria esperienza con la malattia (Garrett 1996; Skårderud 2007; Bates 2015; Gagliardi 2021). Lo studio qui esposto, in parte propedeutico al raggiungimento degli obiettivi dei progetti RaAM e MetaphAN, descrive

¹ Il lavoro nasce da un'idea di Melissa Donati ed è a lei interamente dovuto, fatta eccezione per l'Introduzione, a firma Paola Vernillo, con cui si presenta il background teorico in cui si inseriscono le questioni trattate e si descrive la struttura del contributo.

² La ricerca è stata condotta grazie al finanziamento ricevuto da Gloria Gagliardi nell'ambito del progetto MetaphAN (CUP J45F21002000001 – bando AlmaIdea 2022, MUR D.M. 737/2021 – Unione Europea – "NextGenerationEU").

le fasi principali delle operazioni di raccolta dati web e di creazione dei corpora PAC (Donati et al. 2023a), contenente materiale ‘pro-Ana’, e RAC (Donati et al. 2023b), che invece raccoglie contenuti ‘pro-Recovery’.

Il lavoro è strutturato come segue: nel paragrafo 2 verrà discusso il fenomeno dei Big Data e si offrirà una presentazione generale della piattaforma TikTok (2.1); il paragrafo 3 ripercorrerà gli step principali del processo di creazione dei corpora PAC e RAC; le sottosezioni in cui è articolato il paragrafo permetteranno di chiarire una serie di questioni legate alla scelta dei criteri per la strutturazione interna (3.1), alle modalità di estrazione (3.2), trascrizione (3.3) e pre-processazione dei dati (3.4) e ci daranno la possibilità di affrontare aspetti relativi alla gestione della privacy degli utenti (3.5); il lavoro si concluderà con paragrafo 4, in cui saranno discussi limiti e prospettive future della ricerca.

2. L’era dei Big Data: i social come fonti di dati

In conseguenza della progressiva digitalizzazione dei processi e dell’aumento esponenziale delle interazioni web, gli ultimi due decenni sono stati caratterizzati a livello tecnologico dall’esplosione su scala mondiale del fenomeno dei Big Data, letteralmente ‘grandi dati’, ossia dati che si presentano in un’ampia varietà di formati e che sono disponibili in enormi volumi e prodotti a velocità estrema (secondo il modello di crescita tridimensionale basato sulle 3V definito da Laney 2001). All’aumentare della disponibilità di dati si è affiancata una progressiva presa di consapevolezza rispetto al loro elevato valore, che ha portato a considerarli una nuova risorsa economica, al pari del denaro e dell’oro (Lohr 2012). Infatti, essi costituiscono una vera e propria materia prima che può essere utilizzata in una serie di attività di sviluppo globale, analisi e predizione, dalla *customer experience* agli *analytics*, in diversi ambiti (politico-economico, sociale, linguistico, psicologico, sport, scienza, statistica/demografia, salute pubblica, ecc.). Parallelamente è aumentata la disponibilità e la capacità computazionale di gestire e analizzare tali dati. Si è quindi osservato lo sviluppo di tecnologie sempre più sofisticate che utilizzano tecniche di trattamento ed elaborazione del linguaggio naturale (*Natural Language Processing*, NLP), di riconoscimento di modelli (*Pattern Recognition*) e di apprendimento automatico (*Machine Learning*, ML) per l’analisi e la classificazione di tali dati.

In questo panorama, particolare attenzione è stata rivolta ai social network come fonte preziosa di dati che rappresentano il comportamento collettivo online e che quindi possono essere utilizzati per diverse tipologie di analisi e predizioni. L’espressione *Social Media Mining* (SMM) viene utilizzata per indicare tale processo di estrazione che permette di: 1) analizzare entità, eventi, relazioni; 2) identificare pattern nei dati come, per esempio, componenti del significato sociale quali emozioni, sarcasmo, menzogne, genere, età, prospettiva, argomenti, personalità, ecc.; 3) predire tendenze o eventi come, per esempio, licenziamenti, riduzione dei consumi, epidemie, ecc. Twitter, Facebook e Instagram sono le piattaforme di interazione più utilizzate e di conseguenza più analizzate a livello globale (Zachlod et al. 2022). Nel panorama aziendale, i dati estratti da questa tipologia di fonti sono utilizzati principalmente per analisi di mercato, profilazione, sviluppo del prodotto, valutazione della *customer experience* e promozione. Dal punto di vista della ricerca accademica, le analisi condotte coinvolgono diverse discipline e vari ambiti. Per fare alcuni esempi, diversi studi si sono concentrati sulla raccolta di dati relativi alla pandemia di COVID-19, soffermandosi sui sintomi (Mackey et al. 2020),

sulla diffusione delle informazioni (Pulido et al. 2020), sul ruolo dei *bot* (Ferrara, 2020), sul cospirazionismo (Tuters & Willaert 2022). Altri hanno analizzato varie condizioni psicologiche e psichiatriche, come lo stress cronico (Yang et al. 2022), i DCA (Branley & Covey 2017), la depressione (Korti & Kanakaraddi 2022), o sono stati rivolti al monitoraggio di abuso di sostanze (Sarker et al. 2016). Altri ancora si sono rivolti all'analisi di fenomeni sociali come il razzismo e la xenofobia (Benitez-Anrades et al. 2022), o il riconoscimento di linguaggio discriminatorio e incitamento all'odio (Pistillis et al. 2016).

2.1 Il caso di TikTok

A partire dal 2018, il social di origine cinese TikTok ha iniziato a diffondersi in Occidente facendo concorrenza ai tre grandi colossi americani Twitter, Facebook e Instagram. Si tratta di una piattaforma di *video sharing* che conta, al momento della raccolta dati (RAC: 15 marzo – 25 aprile 2023; PAC: 11 aprile – 8 maggio 2023), 1,5 miliardi di utenti attivi e più di 3 miliardi di download, con una media giornaliera di utilizzo di circa un'ora (Iqbal 2024). Insieme a Instagram costituisce attualmente il social preferito dai giovani: il 73% degli utenti ha infatti meno di 34 anni.

Dal punto di vista strutturale e funzionale, TikTok possiede alcune caratteristiche di base in comune con le altre piattaforme, per esempio la presenza di profili utenti, la possibilità di commentare, seguire ed essere seguiti, l'uso dei *like*. È inoltre possibile ricercare e filtrare i contenuti attraverso l'utilizzo di *keyword* e *hashtag*. Tuttavia, sono le caratteristiche innovative e che lo distinguono dalla concorrenza ciò che ha sancito la fortuna di questo social network determinando una diffusione estremamente rapida e massiccia. Tra queste in primo luogo l'immensa varietà di filtri, *sticker*, effetti e brani musicali che possono essere utilizzati in modo semplice e veloce per realizzare e pubblicare contenuti ad alto impatto visivo come video con effetti speciali, karaoke animati, montaggi, *medley*, dando la possibilità a chiunque di diventare creatore e acquisire rapidamente seguito tramite l'utilizzo di specifici *hashtag*, la partecipazione a *challenge* (sfide a tema tra utenti), la creazione di nuovi *trend* (cioè tipologie di video di tendenza che si allineano alla domanda di un'ampia fetta di pubblico) o il dare seguito a *trend* già esistenti e diffusi. Parallelamente l'enfasi sulla brevità, l'improvvisazione e la collaborazione tra utenti contribuiscono a rendere i contenuti estremamente coinvolgenti e interattivi; si stima infatti che la percentuale di interazione tra gli utenti che avviene tramite il social sia superiore al 70%. Un secondo aspetto, ma non per importanza, riguarda l'impiego di un algoritmo che seleziona e filtra i contenuti sulla base delle preferenze degli utenti, creando un'esperienza di utilizzo personalizzata, individuale e in costante aggiornamento. L'algoritmo di TikTok sfrutta l'intelligenza artificiale e sulla base di determinati parametri, quali il tempo di visualizzazione, le interazioni con i contenuti, le impostazioni dell'*account* (lingua, paese di provenienza, età, genere) e l'analisi degli elementi ricorrenti (*pattern*), permette di offrire agli utenti un *feed* inesauribile di contenuti estremamente targettizzati.

Date le sue caratteristiche peculiari e la sua crescente popolarità, soprattutto nella fascia di popolazione tra i 13 e i 34 anni, negli ultimi anni anche TikTok ha iniziato ad essere utilizzato come fonte di dati per studi di diversa natura: dalla comunicazione politica (Medina Serrano et al. 2022) e dalla divulgazione di natura sanitaria relativa, per esempio, alla pandemia di COVID-19 (Zhu et al. 2020), includendo ovviamente gli studi

sulle discriminazioni e l'incitamento all'odio (*hate speech*) (Comandini 2022), fino all'analisi di condizioni psicologiche e psichiatriche quali l'ansia (Mordecai 2023), i DCA (Herrick et al. 2021), i disturbi dissociativi dell'identità (Greene 2023). Come si è anticipato nella sezione introduttiva (cfr. paragrafo 1), proprio perché si tratta di un *social* di recente diffusione che ha avuto particolare successo tra gli adolescenti e i giovani adulti, ossia la fascia d'età tendenzialmente più colpita e più a rischio di sviluppo di un disturbo alimentare, e siccome gli studi condotti finora utilizzando TikTok per analizzare i DCA sono stati condotti per la lingua inglese, si è deciso di procedere utilizzando la piattaforma come fonte per la raccolta di dati linguistici sul tema dei DCA, questa volta per la lingua italiana. L'obiettivo prefissato consiste nella creazione di due corpora, uno che raccolga contenuti definiti 'pro-Ana' ossia che promuovono e condividono pratiche e comportamenti disfunzionali nei confronti del cibo, e l'altro che invece raccolga contenuti definiti 'pro-Recovery', che al contrario diffondano informazioni utili alla presa di consapevolezza delle caratteristiche e della pericolosità di questo tipo di disturbi del comportamento e che siano di supporto per chi si riconosce in determinati pensieri e atteggiamenti.

3. Costruire un corpus da TikTok

Prima di procedere alla raccolta dei dati si è esplorata la piattaforma per un periodo di due settimane (1–15 marzo 2023) nel tentativo di identificare i profili e il tipo di contenuti disponibili. Questa fase esplorativa è utile anche per definire la tipologia di corpus che si intende creare sulla base delle caratteristiche dei dati stessi. Il corpus creato sarà pertanto:

- Sincronico: dal punto di vista cronologico i dati raccolti sono rappresentati da contenuti pubblicati in una finestra temporale limitata (marzo–maggio 2023, momento di raccolta dei dati);
- Specialistico: per quanto riguarda il grado di generalità il linguaggio rappresentato è quello del Web, in particolare quello utilizzato su TikTok e relativo ai DCA;
- Parlato e scritto: trattandosi di video in cui oltre al contenuto audio possono essere presenti elementi testuali, la modalità di produzione dei testi è sia orale che scritta;
- Bilingue italiano-inglese: contrariamente a quanto inizialmente prefissato, durante l'esplorazione preliminare della piattaforma si è osservata una pressoché totale assenza di contenuti 'pro-Ana' in lingua italiana. Per questo motivo si è deciso di concentrare la raccolta di dati in italiano relativi ai contenuti 'pro-Recovery' e parallelamente raccogliere dati in inglese per i contenuti 'pro-Ana' per confrontare poi i due corpora dal punto di vista tematico più che strettamente linguistico.

Per quanto riguarda la dimensione del corpus, non si è stabilito un numero target di video da raccogliere, ma si è adottato l'approccio diffuso nella pratica di Social Media Mining che è riassunto nell'espressione '*there is no data like more data*', ossia ci si è posti come obiettivo quello di raccogliere il maggior numero di video possibile nel periodo di tempo adibito alla raccolta dei dati (circa due settimane).

Nella fase esplorativa preliminare si è partite dall'identificazione degli *hashtag* più utilizzati relativi ai DCA (tabella 1) che sarebbero serviti per selezionare sia i contenuti 'pro-Ana' (in inglese) che quelli 'pro-Recovery' (in italiano). Nel caso degli *hashtag* pro-Ana si è osservato che la maggior parte dei contenuti sono raggruppati sotto *hashtag*

relativi alla perdita di peso (*weightloss*) e altrettanti sono rilevabili grazie all'*hashtag kpop* che fa riferimento ad un genere di musica originaria della Corea del Sud (*Korean pop*, appunto) che sembra avere molta influenza nella cultura della dieta, perché le star *K-pop* da cui i giovani fan traggono ispirazione e a cui vogliono assomigliare sono conosciute per le loro diete estreme.³ Per quanto riguarda gli *hashtag* pro-Recovery, invece, si osserva principalmente la presenza della sigla DCA e del termine *recupero*, insieme a *lotta* (*fighting*) e al riferimento al fiocchetto lilla (attraverso l'uso della corrispondente *emoji*), che costituisce il simbolo ufficiale contro i disturbi alimentari a livello internazionale. Una caratteristica rilevante che si è osservata per entrambe le categorie di *hashtag*, e che è segnalata e brevemente esemplificata nella tabella 1, riguarda l'utilizzo di diverse variazioni lessicali e grafematiche nella loro realizzazione. Tali variazioni coinvolgono spesso la sostituzione di alcune lettere con numeri (per esempio *w3ightl0ss* per *weightloss*, dove la lettera *e* è sostituita dal numero 3 e la lettera *o* dal numero 0, similmente anche in *dcar3covery* per *dcarecovery*). Contrariamente a quanto si potrebbe pensare, l'utilizzo di tali varianti non rappresenta una scelta stilistica con scopi puramente estetici, ma costituisce una strategia per evitare che gli algoritmi di censura che nel tempo sono stati implementati sulla piattaforma per bloccare contenuti potenzialmente pericolosi (come per esempio contenuti che possono incoraggiare comportamenti o pensieri di violenza, razzismo, autolesionismo/suicidio oltre a quelli relativi ai disturbi alimentari) possano identificarli e, di conseguenza, impedirne la pubblicazione e la circolazione (discuteremo brevemente il problema delle variazioni lessicali e grafematiche anche quando affronteremo il problema della trascrizione automatica, cfr. paragrafo 3.3).

Hashtag pro-Ana	Hashtag pro-Recovery
#weightloss (w3ightl0ss)	#dcarecovery (dcar3covery)
#unhealthyweightloss (+ variazioni lessicali)	#dca #dcaitalia #fiocchettolilla
#kpop	#dcafighting

Tabella 1. *Hashtag* utilizzati per la selezione di profili con contenuti relativi ai DCA

3.1 Criteri di strutturazione

Si è già evidenziato che essendo emersa, in fase esplorativa, una pressoché totale assenza di contenuti pro-Ana in lingua italiana, si è deciso di procedere alla costruzione di due corpora, uno in lingua inglese che raccolga appunto contenuti pro-Ana (*Pro Anorexia Corpus*, PAC) e uno in lingua italiana, che raccolga invece unicamente contenuti pro-Recovery (*Recovery from Anorexia Corpus*, RAC). Un ulteriore aspetto rilevante che è stato possibile osservare nella fase di esplorazione della piattaforma riguarda la presenza di diverse tipologie di video che si è deciso di raggruppare in quattro categorie sulla base

³ Molti giovani artisti hanno abbandonato il mondo del *K-pop* proprio perché sono stati presi in cura per disturbi alimentari (Achilles et al. 2023).

di alcune caratteristiche di formattazione e stile. Pertanto, i due corpora PAC e RAC sono ulteriormente suddivisi in quattro subcorpora:

1. *Speech-only* (solo parlato): video in cui l'utente parla in assenza di musica di sottofondo e testo scritto in sovrapposizione;
2. *Playback*: video in cui l'utente parla o canta in sincronia labiale su estratti da canzoni, film o serie tv;
3. *Text-only* (solo testo): video in cui è presente solo testo scritto in sovrapposizione in assenza di musica di sottofondo e di parlato da parte dell'utente;
4. *Mixed* (misto): in cui le caratteristiche sopramenzionate sono presenti in diverse combinazioni (e.g. video in cui l'utente parla ed è presente testo in sovrapposizione, oppure video in cui l'utente parla in parte spontaneamente e in parte in playback, ecc.).

Tale strutturazione ha una duplice funzione: da un lato, permette di facilitare il processo di trascrizione perché raggruppando i video per categorie sulla base delle caratteristiche formali e strutturali è possibile definire modalità di trascrizione ad hoc per ogni tipo di video, ottimizzando quindi il processo; dall'altra, permette in fase di analisi di osservare se e in che modo l'utilizzo di una determinata forma e tipologia di video sia associato ad uno specifico argomento o messaggio, consentendo quindi indagini e considerazioni più dettagliate e specifiche.

3.2 Estrazione automatica: problemi e soluzioni

Una volta identificati i profili target e i video rilevanti all'interno di tali profili a partire dagli *hashtag* selezionati e avendo definito le quattro categorie in cui raggruppare i video raccolti, si può procedere con l'estrazione dei dati. L'intenzione iniziale delle autrici era quella di automatizzare il processo di estrazione il più possibile; tuttavia, questo non è stato possibile per una serie di problemi che illustreremo di seguito. Il primo, nonché il principale, problema che si riscontra nel tentativo di scaricare automaticamente dati da TikTok riguarda l'assenza di un API ufficiale, che al momento risulta disponibile previa richiesta soltanto per i ricercatori degli Stati Uniti. Brevemente, un API, acronimo per *Application Programming Interface* (interfaccia di programmazione delle applicazioni), costituisce l'insieme di protocolli e definizioni per la creazione e l'integrazione di applicazioni software che permettono di gestire in maniera semplice e flessibile strumenti e prodotti esistenti tramite interfacce che regolano lo scambio di dati tra le applicazioni. In altre parole, un API permette agli sviluppatori (e ai ricercatori) di accedere a un programma, a un'app o a dei dati (nel nostro caso, video selezionati di uno specifico gruppo di utenti) in maniera selettiva, senza bisogno di avere accesso al codice dell'intero sistema (nel nostro caso, del social network). Per ovviare a questa mancanza, si è provato ad utilizzare API non ufficiali resi disponibili online da ricercatori e programmatori, ma in questo caso si è riscontrato un altro ostacolo, ossia il rigido sistema *anti-bot* implementato dagli sviluppatori di TikTok. Il termine *bot*, abbreviazione di 'robot', è utilizzato per riferirsi a programmi progettati per imitare o sostituire le azioni umane eseguendo attività automatizzate e ripetitive con velocità e accuratezza molto maggiori rispetto ad un utente umano. La maggior parte dei *bot* svolge azioni utili a migliorare produttività ed efficienza dei servizi e delle azioni che si compiono in Internet (e.g. i

chatbot che si occupano di funzioni di *e-commerce* e assistenza clienti, oppure i *bot* di monitoraggio che bloccano i dati sensibili di una carta di credito segnalata come rubata, o ancora i *bot* dei motori di ricerca che indicizzano i contenuti sui siti web, ecc.). Tuttavia, esistono anche *bot* che sono utilizzati per svolgere azioni dannose o illegali (e.g. l'invio di spam, il furto di identità tramite l'appropriazione di credenziali di accesso ad account privati, la diffusione di informazioni false sui social network, ecc.). Per proteggere la piattaforma e gli utenti da questo tipo di *bot*, TikTok, come gli altri social network, ha implementato un rigido sistema di controllo che impedisce quindi accessi multipli e azioni ripetute e ripetitive dallo stesso dispositivo, come avviene nel nostro caso utilizzando un API non ufficiale per accedere e scaricare rapidamente i video selezionati. Non potendo quindi estrarre automaticamente i dati, si è optato per l'estrazione manuale che, pur essendo più dispendiosa in termini di tempo e risorse, ha permesso un maggior filtraggio dei contenuti e una più accurata classificazione dei video nelle quattro categorie predefinite in preparazione alla successiva fase di trascrizione. Nella tabella 2 si riportano il numero di video scaricati, suddivisi per categoria, che compongono RAC.

Categoria	Numero di video
<i>Speech-only</i>	368
<i>Playback</i>	102
<i>Text-only</i>	425
<i>Mixed</i>	105

Tabella 2. Numero di video scaricati per categoria nel corpus RAC

3.3 Trascrizione: dal video al testo

Come si è già anticipato, la suddivisione dei due corpora in quattro subcorpora distinti sulla base delle caratteristiche strutturali dei video si è rivelata particolarmente funzionale e utile per la fase di trascrizione perché ci ha consentito di organizzare e gestire meglio tale processo. Ciò ha permesso infatti di trovare un equilibrio tra la tendenza ad adottare strategie iperspecifiche e individualizzate basate sull'analisi delle caratteristiche distintive dei singoli video, comportando quindi massimo dispendio di tempo e risorse, e dall'altra parte il rischio di sovrageeneralizzazione associato all'adozione di una tecnica di trascrizione univoca e universale per tutti i video, che, seppur economica in termini di tempo e risorse, porta con sé la possibilità di perdere informazioni importanti ed è in generale più soggetta a errori e imprecisioni. Al di là delle diverse tecniche adottate, il comune denominatore che ha guidato il lavoro in questa fase è stata la volontà di automatizzare il più possibile il processo di trascrizione. Come discuteremo singolarmente per le diverse categorie di video, questo è stato più o meno possibile a seconda dei casi.

I video nella categoria *speech-only* (solo parlato) sono stati trascritti in maniera interamente automatica utilizzando il Google Web Speech API, che è facilmente accessibile attraverso la libreria SpeechRecognition in Python (Zhang et al. 2017). Una volta terminata la trascrizione, per valutarne la qualità si è estratto in maniera randomica un campione di 10 video che sono stati trascritti manualmente; successivamente, si è confrontata la trascrizione manuale con quella automatica. L'alto punteggio di accordo

(*agreement score* > 90%) ottenuto tra le due annotazioni conferma la viabilità dell'approccio adottato per questa tipologia di video.

Per i video nella categoria *playback* si è proceduto nello stesso modo; tuttavia, in fase di comparazione tra le trascrizioni automatiche e quelle manuali si sono riscontrate diverse criticità e si è reso pertanto necessario procedere al controllo e all'eventuale correzione manuale delle trascrizioni eseguite automaticamente. La problematica principale associata a questa tipologia di video è connessa alla presenza della musica di sottofondo e alle diverse caratteristiche prosodiche del cantato rispetto al parlato, entrambi fattori che impattano negativamente sull'intellegibilità del testo.

Nel tentativo di automatizzare la trascrizione dei video *text-only* (solo testo) si è adottato la tecnologia di riconoscimento ottico dei caratteri (*Optical Character Recognition*, OCR) utilizzando il software Tesseract OCR in Python (Ooms 2023). I risultati ottenuti, tuttavia, non sono stati affatto soddisfacenti e hanno messo in luce un ulteriore problema associato al trattamento automatico di questo tipo di contenuti, ossia l'elevata complessità visiva dei video contenenti elementi testuali condivisi su TikTok. Più nello specifico, gli aspetti particolarmente critici per i software di riconoscimento e trascrizione sono collegati all'estrema variabilità dei tipi di carattere (i font per ora supportati dai sistemi di OCR disponibili sono decisamente limitati rispetto a quelli utilizzabili e utilizzati su TikTok), della loro dimensione, colore, ma anche all'assenza di adeguato contrasto con lo sfondo, l'organizzazione spaziale non gerarchica del testo, che può svilupparsi in verticale, in colonne o trovarsi sparso nello spazio del singolo *frame*. Un ulteriore livello di difficoltà è aggiunto dalla presenza di elementi grafici non testuali inseriti all'interno del testo. Abbiamo già citato, parlando degli *hashtag* (cfr. paragrafo 3), il massiccio utilizzo di variazioni lessicali e grafematiche di alcune parole target che rischiano di essere identificate come potenzialmente dannose dai sistemi di filtraggio e censura della piattaforma e che di conseguenza bloccherebbero il contenuto, se non addirittura l'intero profilo che lo ha prodotto. Tali variazioni si realizzano tramite la sostituzione di lettere con numeri o *emoji* proprio per aggirare il sistema di controllo. Per esempio, la parola 'starving' ('affamato') viene spesso scritta sostituendo alle prime quattro lettere (*star*) la corrispondente *emoji* della stella per l'appunto, oppure nel caso della parola 'disorder' ('disturbo'), la sostituzione delle lettere 'i' e 'o' rispettivamente con i numeri 1 e 0, risultando quindi in 'd1s0rder'. Pertanto, in questo caso, la trascrizione automatica è risultata essere una via non percorribile e si è dovuto necessariamente optare per la trascrizione manuale, che ha permesso di riordinare spazialmente il testo e sostituire le diverse variazioni grafematiche e lessicali con la forma standard.

Dati i vari gradi di complessità finora evidenziati per le diverse tipologie di video considerate singolarmente, ne consegue evidentemente che nel caso della categoria *mixed* (misti) il livello di difficoltà nel trattamento automatico raggiunge il massimo, poiché gli elementi di parlato, musica, cantato e testo scritto si mescolano e intrecciano tra loro rendendo pertanto necessaria, anche in questo caso, la trascrizione manuale.

Si riporta di seguito, come esempio della tipologia di contenuti relativi ai DCA selezionati su TikTok, la trascrizione di due video, uno per ciascun corpus.

[da RAC]

“questo video è davvero davvero difficile da registrare per me ma lo faccio perché voglio condividere tutta la mia vita con voi e voglio aiutare delle persone che si trovano nella mia stessa situazione parlando del mio problema dovete sapere che io sono stata prima anoressica sono arrivata a pesare 36 kg e vi parlerò poi della causa scatenante poi riscoperto il cibo ho iniziato ad abbuffarmi in una maniera assurda a

sentirmi in colpa e quindi poi a vomitare questa si chiama bulimia ovviamente alternavo momenti digiuno quindi magari non mangio proprio per giorni a momenti in cui il tuo corpo ha bisogno di cibo e quindi ti abbuffi e mangi qualsiasi cosa volevo solo dirvi che ieri è successa un'altra volta il fatto è che io me lo vedo subito in faccia cioè mi vedo dieci volte più grossa e mi sento davvero super gonfia che senti ma sono riuscita a non vomitare perché io sono più forte sono con tutte voi”

[da PAC]

“i'm *** i'm a new member stats starter weight 140 lbs goal weight 100 lbs ultimate goal weight 90 lbs for now i binge eat when i'm bored so i gained a lot of weight in the past months i'm trying to limit myself on eating i am currently 4'10 and i'm overweight for my height age i listen to subliminal and trying to workout also i hate exercising but i realized it is healthy for me and my body 33”⁴

3.4 Pre-processing dei dati

Una volta terminata la fase di trascrizione, a prescindere dalla strategia adottata, è stato necessario pre-processare i dati per rendere il testo uniforme e pronto per essere utilizzato per diverse tipologie di analisi, siano esse a loro volta manuali o automatiche. Per fare ciò si è seguita la *pipeline* tradizionale di pre-processamento di dati linguistici che viene adottata nella fase preliminare all'applicazione di tecniche di processamento del linguaggio naturale (*Natural Language Processing*, NLP) per l'analisi di corpora come, per esempio, l'estrazione di parole chiave, il riconoscimento o la disambiguazione di entità nominate (*Named Entity Recognition*, NER e *Named Entity Disambiguation*, NED), l'analisi delle emozioni, il *topic modeling* (identificazione degli argomenti principali di un testo o di un insieme di testi), ecc. Si è proceduto quindi all'eliminazione delle maiuscole (*lowercasing*), alla sostituzione dei caratteri numerici con l'equivalente trascrizione in lettere e dei caratteri speciali con la corrispondente trascrizione (e.g. '%' in 'percento') e infine all'eliminazione della punteggiatura. Dal momento che l'obiettivo primario di utilizzo del corpus è quello dell'analisi delle metafore (cfr. 1), che viene svolta manualmente, nessun livello ulteriore di processamento dei dati è stato necessario. Nel caso in cui si volesse invece condurre qualche tipo di analisi automatica, sarebbe necessario procedere oltre con la tokenizzazione, lemmatizzazione ed eventualmente il *POS-tagging* dei dati linguistici.

3.5 Considerazioni etiche

Un ultimo, ma non meno importante, aspetto da tenere in considerazione nel costruire un corpus a partire da un social network, e nel caso in questione da TikTok, riguarda l'aspetto etico e le questioni di privacy associate ai dati raccolti. Per quanto riguarda TikTok, gli aspetti che coinvolgono la privacy degli utenti emergono in due fasi: innanzitutto in fase di registrazione, in cui l'utente deve acconsentire ad una serie di termini di servizio che

⁴ [Nostra traduzione] “mi chiamo *** sono un nuovo membro statistiche peso di partenza 140 libbre peso da raggiungere 100 libbre peso ultimo da raggiungere 90 libbre per adesso mi abbuffo quando mi annoio quindi ho preso molto peso negli scorsi mesi ho provato a limitarmi nel mangiare attualmente sono 4'10 e sono sovrappeso per la mia altezza ed età ascolto i subliminali e cerco di allenarmi odio anche fare esercizio fisico ma ho capito che è sano per me e per il mio corpo 33”.

riguardano l'autorizzazione a rendere accessibili i dati a terze parti, dopodiché in fase di creazione e condivisione dei contenuti, in cui l'utente può decidere se rendere i *post* pubblicamente disponibili o renderli privati (ossia visibili soltanto ai propri *follower*) e se renderli o meno scaricabili. Le impostazioni di visibilità o meno dell'account possono essere modificate dall'utente in qualsiasi momento, come anche la possibilità di rendere pubblico o meno un contenuto sia in fase di pubblicazione che dopo averlo postato. Ciò considerato, la prassi adottata finora in letteratura (Herrick et al. 2021), e condivisa dal presente lavoro, è stata quella di trattare i *post* che sono accessibili pubblicamente come dati di dominio pubblico che possono perciò essere scaricati senza richiedere l'autorizzazione da parte dei creatori, a condizione che ogni riferimento a informazioni identificative venga eliminato. Per questo motivo, in fase di trascrizione sono stati rimossi tutti i dati identificativi come per esempio nomi propri, nomi di luoghi e strutture ospedaliere, ecc.

4. Limiti e prospettive future

Nel presente lavoro si è discusso l'utilizzo di TikTok, un social network di origine cinese di recente ma massiccia diffusione soprattutto nella popolazione di età compresa tra i 13 e i 34 anni, per l'estrazione di dati linguistici e la costruzione di corpora da utilizzare per svariati tipi di analisi linguistiche e non. L'obiettivo era quello di presentare e discutere, attraverso la descrizione del processo di creazione di un corpus relativo ai DCA a partire da TikTok, le potenzialità e le problematiche che questa piattaforma presenta per utilizzi di ricerca di questo tipo. Il primo aspetto che si è discusso riguarda l'analisi dei cosiddetti big data, che da un lato permette di ottenere grandi quantità di dati e informazioni a velocità senza precedenti, ma dall'altro porta con sé il rischio di quelle che vengono definite 'false discoveries', ossia, nelle parole di Lohr (2012, p.4):

[...] statistical shenanigans and biased fact-finding excursions offering a high-tech twist on an old trick: I know the facts, now let's find them.

Dopodiché, si è affrontato il problema relativo all'estrazione automatica dei dati da TikTok, che in assenza di un API ufficiale disponibile pubblicamente resta al momento irrisolto imponendo come unica via percorribile quella dell'estrazione manuale dei dati limitando significativamente le dimensioni del dataset finale e impedendo di utilizzare tecniche di analisi e modellizzazione computazionale più complesse. In termini di automatizzazione dei processi, al problema dell'estrazione si affianca quello della trascrizione legato all'estrema variabilità e complessità dell'input che mescola dati di natura visiva e sonora, linguistica e non linguistica, per cui un accurato processo preliminare di classificazione e categorizzazione dei video sulla base di tali caratteristiche strutturali risulta utile ma non sufficiente ad automatizzare completamente la trascrizione, rendendo quindi necessario lo sviluppo di sistemi più sofisticati che possano gestire in modo più efficiente gli alti livelli di complessità di questa tipologia di contenuti. Infine, si sono presentate alcune considerazioni relative alla gestione della privacy e gli aspetti etici che sono coinvolti nel momento in cui si utilizzano dati resi pubblici su internet senza richiedere l'autorizzazione da parte dei creatori.

Considerate tali problematiche, si ritiene comunque che TikTok costituisca una potenziale fonte di dati che valga la pena tenere in considerazione in prospettiva futura.

Esso infatti non solo rappresenta il social network attualmente più scaricato e utilizzato soprattutto dai giovani, ma per le sue caratteristiche strutturali e funzionali si presta anche con relativa facilità a osservare come determinati fenomeni sociali, psicologici, linguistici, il continuo e costante aggiornamento dei trend è affiancato dalla presenza di *hashtag* di riferimento che restano pressoché costanti e diffusi permettendo quindi di tenere traccia di eventi, fatti e tendenze per l'appunto, nella loro evoluzione nel tempo. Inoltre, la multimodalità dei contenuti video, per quanto costituisca una complicazione non irrilevante in fase di estrazione e analisi, come si è mostrato, rappresenta però una ricchezza che può essere sfruttata, per fare un esempio sempre nel dominio della ricerca linguistica, per condurre analisi delle componenti sia verbali che non verbali della comunicazione.

Bibliografia

- Achilles, Linda & Mandl, Thomas & Womser-Hacker, Christa. 2023. Body like an idol: K-pop fitspiration on Tumblr – an analysis of texts and images. *Finnish Journal of EHealth and EWelfare* 15(3). 380–394.
- Bardone-Cone, Anna M. & Cass, Kamila M. 2007. What does viewing a pro-anorexia website do? An experimental examination of website exposure and moderating effects. *International Journal of Eating Disorders* 40. 537–548.
- Bates, Carolina Figueras. 2015. “I am a waste of breath, of space, of time” metaphors of self in a pro-anorexia group. *Qualitative Health Research* 25(2). 189–204.
- Benítez-Andrades, José A. & González-Jiménez, Álvaro & López-Brea, Álvaro & Aveleira-Mata, José & Alija-Pérez, José-Manuel, & García-Ordás, María-Teresa. 2022. Detecting racism and xenophobia using deep learning models on Twitter data: CNN, LSTM and BERT. *PeerJ Computer Science* 8. e906.
- Boero, Natalie & Pascoe, C. J. 2012. Pro-anorexia communities and online interaction: Bringing the pro-ana body online. *Body & Society* 18(2). 27–57.
- Branley, Dawn B. & Covey, Judith. 2017. Pro-ana versus Pro-recovery: A content analytic comparison of social media users’ communication about eating disorders on Twitter and Tumblr. *Frontiers in Psychology* 8. 1356.
- Comandini, Gloria. 2022. Corpus linguistics nei nuovi media. In Meluzzi, Chiara & Nese, Nicholas (a cura di), *Metodi e prospettive della ricerca linguistica*, 65–82. Milano: Ledizioni.
- Donati, Melissa & Vernillo, Paola & Polidori, Ludovica & Gagliardi, Gloria. 2023a. *PAC - ProAna/Anorexia Corpus*, ILC-CNR for CLARIN-IT repository hosted at Institute for Computational Linguistics “A. Zampolli”, National Research Council, Pisa. (in fase di registrazione)
- Donati, Melissa & Vernillo, Paola & Polidori, Ludovica & Gagliardi, Gloria. 2023b. *RAC - Recovery from Ana/Anorexia Corpus*, ILC-CNR for CLARIN-IT repository hosted at Institute for Computational Linguistics “A. Zampolli”, National Research Council, Pisa. (<http://hdl.handle.net/20.500.11752/OPEN-997>) (Consultato il 30.06.2023)
- Ferrara, Emilio. 2020. What types of COVID-19 conspiracies are populated by Twitter bots? *First Monday* 25(6).
- Gagliardi, Gloria. 2021. “Odio tutto ciò, voglio le ossa”: Una prima indagine sulle caratteristiche linguistiche delle pagine social pro-ana in lingua italiana. *Italiano LinguaDue* 13(1). 520–536.

- Garrett, Catherine J. 1996. Transformations in time and space: Social theory and recovery from eating disorders. *Eating Disorders: The Journal of Treatment & Prevention* 4(3). 245–255.
- Greene, Amanda K. & Maloul, Elana K. & Norling, Hannah N. & Palazzolo, LP. A. & Brownstone, Lisa M. 2023. Systems and selves: An exploratory examination of dissociative identity disorder on TikTok. *Qualitative Psychology* 10(3). 420–434.
- Herrick, Shannon S.C. & Hallward, Laura & Duncan, Lindsay R. 2021. “This is just how I cope”: An inductive thematic analysis of eating disorder recovery content created and shared on TikTok using #EDrecovery. *International Journal of Eating Disorders* 54. 516–526.
- Iqbal, Mansoor. *TikTok revenue and usage statistics*. (<https://www.businessofapps.com/data/tik-tok-statistics/>) (Consultato il 18.04.2024)
- Knapton, Olivia. 2013. Pro-anorexia: Extensions of ingrained concepts. *Discourse & Society* 24(4). 461–477.
- Korti, Shreyas S. & Kanakaraddi, Suvarna G. 2022. Depression detection from Twitter posts using NLP and machine learning techniques. In *2022 Fourth International Conference on Emerging Research in Electronics, Computer Science and Technology (ICERECT)*, 1–6. Mandya: IEEE.
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Laney, Doug. 2001. *3D data management: Controlling data volume, velocity and variety*. Meta group. (<http://blogs.gartner.com/doug-laney/files/2012/01/ad949-3D-DataManagement-Controlling-Data-Volume-Velocity-and-Variety.pdf>) (Consultato il 08.01.2024.)
- Lohr, Steve. 2012. The age of Big Data. *New York Times*, 11.2.2012.
- Mackey, Tim & Purushothaman, Viday Li & Jiawei, Shah & Neal, Nali Matthew & Bardier, Cortni & Liang, Bryan & Cai, Mingxiang, & Cuomo, Raphael. 2020. Machine learning to detect self-reporting of symptoms, testing access, and recovery associated with COVID-19 on Twitter: Retrospective Big Data infoveillance study. *JMIR Public Health and Surveillance* 6(2). e19509.
- Medina, Serrano & Juan, Carlos & Papakiriakopoulos, Orestis, & Hegelich, Simon. 2020. Dancing to the partisan beat: A first analysis of political communication on TikTok. In *Proceedings of the 12th ACM Conference on Web Science*, 257–266. New York: Association for Computing Machinery.
- Minadeo, Marisa & Pope, Lizzy. 2022. Weight-normative messaging predominates on TikTok—A qualitative content analysis. *PLOS ONE* 17(11). e0267997.
- Mordecai, Chandler. 2023. #anxiety: A multimodal discourse analysis of narrations of anxiety on TikTok. *Computers and Composition* 67. 102763.
- Nacey, Susan & Dorst, Aletta G. & Krennmayr, Tina & Reijnierse, Gudrun (a cura di). 2019. *Metaphor identification in multiple languages: MIPVU around the world*. Amsterdam: John Benjamins.
- Ooms, Jeroen. 2024. *Tesseract: Open source OCR engine*. (<https://docs.ropensci.org/tesseract/>) (Consultato il 30.06.2023)
- Pitsilis, Georgios K. & Ramampiaro, Heri & Langseth, Helge. 2018. Effective hate-speech detection in Twitter data using recurrent neural networks. *Applied Intelligence* 48. 4730-4742.
- Pragglejaz Group. 2007. MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *Metaphor and Symbol* 22. 21–39.

- Pruccoli, Jacopo & De Rosa, Marta & Chiasso, Lucia & Perrone, Annalisa & Parmeggiani, Antonia. 2022. The use of TikTok among children and adolescents with eating disorders: Experience in a third-level public Italian center during the SARS-CoV-2 pandemic. *Italian Journal of Pediatrics* 48(1). 138.
- Pulido, Cristina M. & Villarejo-Carballido, Beatriz & Redondo-Sama, Gisela & Gómez, Aitor. 2020. COVID-19 infodemic: More retweets for science-based information on coronavirus than for false information. *International Sociology* 35(4). 377–392.
- Sarker, Abeed & O'Connor, Karen & Ginn, Rachel & Scotch, Matthew & Smith, Karen & Malone, Dan & Gonzalez, Graciela. 2016. Social media mining for toxicovigilance: Automatic monitoring of prescription medication abuse from Twitter. *Drug Safety* 39. 231–240.
- Skårderud, Finn. 2007. Eating one's words, part I: 'Concretised metaphors' and reflective function in anorexia nervosa—an interview study. *European Eating Disorders Review: The Professional Journal of the Eating Disorders Association* 15(3). 163–174.
- Steen, Gerard & Dorst, Aletta G. & Herrmann, Berenike K.A. & Krennmayr, Tina & Pasma, Trijntje (a cura di). 2010. *A method for linguistic metaphor identification: From MIP to MIPVU*. Amsterdam: John Benjamins.
- Tuters, Marc & Willaert, Tom. 2022. Deep state phobia: Narrative convergence in coronavirus conspiracism on Instagram. *Convergence* 28(4). 1214–1238.
- Vernillo, Paola. 2023. MIP-IT: Identificazione delle metafore linguistiche in italiano. Una proposta preliminare tra questioni teoriche e problemi pratici. *Annali del Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati. Sezione Linguistica* 12. 345–382.
- Wilson, Jenny L. & Peebles, Rebecka & Hardy, Kristina K. & Litt, Iris F. 2006. Surfing for thinness: A pilot study of pro-eating disorder Web site usage in adolescents with eating disorders. *Pediatrics* 118. e1635–43.
- Yang, Yuan-Chi & Xie, Aangel & Kim, Sangmi & Hair, Jessica & Al-Garadi, Mohammed & Sarker, Abeed. 2022. Automatic detection of Twitter users who express chronic stress experiences via supervised machine learning and natural language processing. *CIN: Computers, Informatics, Nursing* 41(9). 717–724.
- Zachlod, Cécile & Samuel, Olga & Ochsner, Andrea & Werthmüller, Sarah. 2022. Analytics of social media data. State of characteristics and application. *Journal of Business Research* 144. 1064–1076.
- Zhang, Ying & Pezeshki, Mohammad & Brakel, Philémon & Zhang, César Laurent & Bengio, Yoshua & Courville, Aaron. 2017. Towards end-to-end speech recognition with deep convolutional neural networks. *arXiv*. 1701.02720.
- Zhu, Bangren & Zheng, Xinqi & Liu, Haiyan & Li, Jiayang & Wang, Peipei (2020). Analysis of spatiotemporal characteristics of big data on social media sentiment with COVID-19 epidemic topics. *Chaos, Solitons & Fractals* 140. 110123.

Il suicidio di universitari nei media italiani: Uno studio basato su corpus

Giulia Telari

Università di Pavia

giuliatelari22@gmail.com

Chiara Zanchi

Università di Pavia

chiara.zanchi@unipv.it

Abstract

Questo studio analizza i contenuti diffusi dai media online su tre recenti casi di suicidio di universitari/e in Italia e valuta quanto tali contenuti siano conformi alle linee guida sul suicidio indirizzate ai/professionisti/e dell'informazione adottando un approccio *corpus-driven*. Per indagare la copertura mediatica e i principali contenuti dei 323 articoli che compongono il corpus, sono state effettuate, con il software IraMuTeQ, un'analisi lessicometrica, una Classificazione Gerarchica Discendente (CGD) e un'analisi delle somiglianze e delle concordanze. Inoltre, è stata valutata la distribuzione delle notizie in base a ciò che comunicano riguardo all'evento ed è stato calcolato il *range* di dispersione di determinate informazioni. I risultati dimostrano che negli articoli non vengono rispettate le raccomandazioni sulla descrizione del luogo, del metodo del suicidio e del contenuto di un eventuale messaggio lasciato dalla vittima. In aggiunta, l'università viene descritta in un modo molto negativo, che riflette soprattutto il punto di vista di studenti/studentesse.

1. Introduzione

Questo lavoro indaga la rappresentazione del suicidio in un corpus di notizie online italiane, valutando criticamente se e quanto i contenuti degli articoli siano coerenti con le linee guida sulla comunicazione responsabile del suicidio.¹

Secondo stime recenti della *World Health Organization* (d'ora in poi, WHO) il suicidio ha una dimensione epidemiologica allarmante. La WHO (2021: 1) nel 2019 conta 703.000 decessi per suicidio nel mondo. In Italia, nel 2019, più di 4.000 persone si sono suicidate (WHO 2021:24), e la percentuale di suicidi sul totale dei decessi è di circa 0,7% (GBD 2021). Il suicidio costituisce la quarta causa di morte tra i giovani di età compresa tra i 15 e i 29 anni a livello globale (WHO 2021: 7-8). Tra i 20 e i 24 anni e tra i 25 e i 34

¹ Ringraziamo l'anonimo revisore e i due curatori per gli utili commenti alla prima stesura di questo articolo. La responsabilità di eventuali errori resta naturalmente nostra. Le due autrici hanno lavorato in collaborazione ma, per i fini dell'accademia italiana, Giulia Telari è responsabile dei paragrafi 2, 3, 4.2 (tranne 4.2.2), mentre Chiara Zanchi dei paragrafi 1, 4.1, 4.2.2 e 5.

anni muoiono per suicidio rispettivamente circa 10 e 11 persone ogni 100.000 (GBD 2021). In Italia, invece, si registra un numero di circa 3-4 giovani ogni 100.000 individui nelle medesime fasce d'età (GBD 2021).

L'esordio di comportamenti suicidari, che vanno dalla contemplazione/ideazione del suicidio, alla sua pianificazione, al tentativo di suicidio e, infine, all'atto stesso di suicidarsi, ha un'eziologia multifattoriale, fatta di complesse interazioni tra fattori biologici, psicologici, sociali, ambientali e culturali (WHO 2014: 8). Più che di cause vere e proprie, gli studi tendono a parlare di fattori di rischio.

Numerose prove mostrano che i resoconti mediatici di eventi suicidari possono costituire dei *channel factors*, cioè fungere da fattori determinanti per l'inibizione o l'attuazione di comportamenti suicidari (Castelli & Piazzolla 2021: 25). In base al contenuto, la narrazione di un suicidio può comportare effetti dannosi di imitazione (*copycat*) o effetti protettivi che aumentano la prevenzione. Questi effetti negativi e positivi sono stati definiti in letteratura rispettivamente "effetto Werther", dal nome del protagonista del romanzo di Goethe *Il giovane Werther*, ed "effetto Papageno", dal nome del personaggio de *Il flauto magico* di Mozart (WHO 2017: 1). Tra i soggetti più sensibili all'effetto Werther abbiamo proprio anche i giovani (WHO 2017: 3, Domaradzki 2021: 10-11).

La copertura mediatica del suicidio non influisce soltanto sulle persone vulnerabili ma anche sul pubblico generale. Infatti, i media possono diffondere informazioni scorrette o fuorvianti, alimentando falsi miti, per un'incompetenza sul tema da parte del/della giornalista oppure per rendere la cronaca di un suicidio più "notiziabile", cioè più accattivante (Bartoli 2019). Di contro, promuovere a livello sociale la consapevolezza sul suicidio contrasta lo stigma associato ai comportamenti suicidari, agevola coloro che soffrono a chiedere aiuto e/o consente ad altri di intervenire tempestivamente, nonché di comprendere il gesto e di gestire un lutto. I media possono raggiungere un vasto pubblico inducendolo ad approfondire temi anche tabuizzati, come il suicidio (Clement et al. 2013, Niederkrotenthaler et al. 2014).

L'assunto che i media giochino un ruolo fondamentale nella nostra interpretazione degli eventi sta alla base di una nutrita serie di approcci allo studio del discorso, cioè delle manifestazioni concrete della lingua, che va sotto il nome di Analisi Critica del Discorso (*Critical Discourse Analysis*, CDA; Van Dijk 1995). La CDA ha creato una cornice analitica che approfondisce la reciproca influenza tra discorso e società: il discorso è considerato una forma di pratica sociale influenzata da situazioni, istituzioni e strutture sociali e a sua volta in grado di propagarle, rafforzarle e costituirle (Fairclough & Wodak 1997: 258). In particolare, il modo in cui gli eventi (per es. i suicidi) sono rappresentati nel discorso può avere effetti di natura ideologica: può abituarci a un modo stereotipato di concettualizzarli, ma può anche prestarsi alla sensibilizzazione e all'aumento della consapevolezza attorno a tematiche stigmatizzate (Fairclough 1992; Reisigl & Wodak 2009; Galasiński & Ziółkowska 2016).

L'articolo è organizzato come segue. Nel paragrafo 2 passeremo in rassegna le linee guida esistenti per una comunicazione responsabile degli eventi suicidari e i lavori precedenti su questo tema. Il paragrafo 3 spiega la nostra metodologia, mentre nel paragrafo 4 esponiamo i risultati dello studio. Nel paragrafo 5 traiamo brevi conclusioni.

2. Premesse: le linee guida e gli studi precedenti

La rappresentazione del suicidio nei media è un tema studiato da decenni, soprattutto negli Stati Uniti. Pionieristico è il lavoro di Phillips (1974), che dimostra in maniera non aneddotica l'esistenza di un rischio di contagio, chiamato da lui stesso "effetto Werther". In seguito, sono state condotte in diverse parti del mondo svariate indagini sul fenomeno di *copycat* e sulle circostanze che lo favoriscono, soprattutto confrontando i tassi di suicidio in una specifica area geografica prima e dopo l'esposizione a uno stimolo mediatico sul suicidio. Negli anni, la letteratura scientifica ha adottato tecniche statistiche sempre più sofisticate, ha ampliato l'ambito di indagine oltre le notizie di cronaca giornalistica (Gould & Shaffer 1986; Marzuk et al. 1994) e ha cominciato a considerare anche i tassi relativi ai tentati suicidi. Più recentemente, Lee (2019) si è dedicato alla trasmissione di notizie di suicidi da parte delle tre principali reti televisive della Corea del Sud, dimostrando una correlazione tra la copertura mediatica e l'aumento dei casi di suicidio tra adolescenti.

Seppur in minoranza, altre indagini rivelano che condizioni favorevoli al contagio non hanno prodotto necessariamente delle conseguenze negative sulla popolazione o hanno originato risultati contraddittori. Per esempio, Bakst et al. (2019) non hanno osservato alcun impatto significativo dopo i 13 suicidi più coperti a livello mediatico tra il 2008 e il 2012 in Israele. Queinec et al. (2011) hanno riscontrato invece che, di sei celebrità suicide tra il 1982 e il 1995, solo tre hanno avuto un effetto significativo sull'aumento dei suicidi. È importante specificare che, rispetto a quanto sappiamo sull'effetto Werther, sull'effetto Papageno, dimostrato precocemente da Motto (1970), si sa ancora oggi molto meno, come mostra la revisione sistematica di Niederkrotenthaler et al. (2022). Tuttavia, Etzersdorfer & Sonneck (1998) hanno riscontrato che, a seguito di una comunicazione responsabile dei suicidi avvenuti nella metropolitana di Vienna, il numero di (tentati) suicidi è diminuito di oltre l'80% nel 1987. In generale, gli studi su questi effetti costituiscono un ambito di ricerca molto complesso perché a un osservato aumento/diminuzione dei casi di suicidio possono sempre contribuire anche fattori diversi rispetto alla copertura/narrazione mediatica (cfr. anche De Leo & Viecelli Giannotti 2021: 46). Per queste ragioni, le revisioni sistematiche della letteratura sono uno strumento efficace per ottenere una visione più completa degli effetti Werther e Papageno. Tra le più recenti che indagano entrambi gli effetti segnaliamo Domaradzki (2021): la maggior parte delle evidenze scientifiche delle 108 ricerche del suo campione suggerisce una relazione causale tra le notizie dei media e i suicidi effettivi.

Le conclusioni raggiunte in questi studi hanno portato alla pubblicazione di linee guida che indicano ai/professionisti/e dei media come gestire la narrazione di eventi suicidari al fine di ridurre i potenziali rischi associati alla sua diffusione. Le prime linee guida sono state pubblicate in Austria nel 1987, mentre l'opuscolo della WHO (2017) costituisce il più recente punto di riferimento per questo genere di indicazioni.

Quali rappresentazioni mediatiche dei suicidi favoriscono l'insorgere degli effetti Werther e Papageno? Secondo la WHO (2017: 3), maggiore è la copertura mediatica della storia, maggiore può essere l'impatto negativo della stessa, soprattutto se la vittima è una celebrità,² gode di grande considerazione o ha un elevato grado di affinità (per es. per caratteristiche demografiche o situazioni di vita) con il/la lettore/lettrice (Domaradzki

² A questo proposito si vedano gli effetti della massiva copertura mediatica del suicidio dell'attore Robin Williams, studiati da Bartoli (2019), Fink et al. (2018), Pirkis et al. (2020).

2021: 10). Possono influire negativamente anche le storie che confermano miti sul suicidio o che forniscono dettagli sui metodi con cui le vittime si sono suicidate (WHO 2017: 3). Infine, sulla base degli studi vagliati da Domaradzki (2021: 9), il rischio di *copycat* risulta più alto per i suicidi realmente accaduti rispetto a quelli immaginari rappresentati, ad esempio, nel cinema e aumenta quando i suicidi vengono riportati da diversi media.

Per contro, una copertura mediatica moderata e di miglior qualità è stata associata a una diminuzione dei tassi di suicidio. In particolare, la prevenzione migliora quando i media suggeriscono strategie di *coping* costruttivo con l'ideazione suicidaria (Domaradzki 2021: 12) e pubblicano storie di recupero dalle crisi suicidarie (Niederkrötenhaler et al. 2022). In aggiunta, i media hanno un ruolo importante nell'indirizzare le persone verso le risorse di supporto, come centri di prevenzione del suicidio, linee di crisi, ecc.

Alla luce di queste evidenze, diverse organizzazioni governative e non, tra cui la WHO (WHO 2017), hanno elaborato linee guida su come garantire un'informazione appropriata; ne riassumiamo qui i punti più rilevanti per questo studio. Alcune indicazioni riguardano elementi paratestuali: è consigliabile inserire alla fine dell'articolo un numero telefonico o un sito web di una risorsa di supporto, evitare fotografie, filmati o link a media digitali della scena di un suicidio, non utilizzare titoli sensazionalistici che contengono la parola "suicidio" e informazioni su dove e come è avvenuto. Per quanto riguarda il contenuto, bisogna prestare cautela nel raccontare i suicidi delle celebrità, ponendo invece l'attenzione su storie di speranza e di ripresa o su esempi di come affrontare lo stress e/o i pensieri suicidi. Viene inoltre raccomandato di non descrivere il metodo utilizzato dalla vittima per suicidarsi e di non fornire dettagli sul luogo dove è avvenuto il suicidio. Si consiglia poi di non rimbalzare esageratamente una notizia di suicidio e di non collocarla in posizione evidente, ma preferibilmente verso il fondo di una pagina interna. Infine, è opportuno astenersi dall'utilizzare un "linguaggio che disinforma il pubblico sul suicidio, lo normalizza o ne fornisce spiegazioni semplicistiche" (WHO 2017: 6, traduzione nostra).³ In particolare, va evitato di assumere una singola causa scatenante in una notizia di suicidio: i media devono educare il pubblico alla sua complessità, perciò è "fuorviante attribuire un suicidio a un singolo evento come un esame fallito o una relazione interrotta" (WHO 2017: 17, traduzione nostra).⁴ In ambito italiano, indicazioni simili sono contenute sul sito del progetto *Papageno.news per un'informazione responsabile* (<https://www.papageno.news/>, consultato il 18/11/2024), del Dipartimento di Scienze della Sanità Pubblica e Pediatriche e del Master in Giornalismo "Giorgio Bocca" dell'Università di Torino. Segnaliamo, rispetto all'opuscolo della WHO (2017), l'aggiunta delle seguenti avvertenze: non diffondere il testo di una lettera, bensì limitarsi a riferire che è stato trovato un messaggio; descrivere i segnali di allarme e i fattori di rischio associati al suicidio (es. depressione, variazioni dell'umore, diminuzione delle prestazioni accademiche, uso di sostanze, isolamento sociale); limitare al massimo i dettagli personali sulla vittima.

Sebbene, dunque, le raccomandazioni non differiscano in modo sostanziale da un Paese all'altro, c'è invece una notevole variazione nella partecipazione dei/delle professionisti/e dei media nello sviluppo, nella diffusione e nella promozione di queste

³ "Language that misinforms the public about suicide, normalizes it or provides simplistic explanations for a suicide should also be avoided."

⁴ "[...] it will be misleading to attribute a suicide to a specific event such as failure in an examination or breakdown of a relationship."

linee guida (Bohanna & Wang 2012:190; Pirkis et al. 2006). In particolare, in Italia manca una regolamentazione specifica in materia di suicidi (Bartoli 2019). Nel *Testo unico sulla deontologia dell'Ordine dei giornalisti*, che integra i contenuti dei documenti deontologici precedenti alla sua entrata in vigore nel 2016,⁵ nessuno spazio è dedicato alle notizie che trattano di suicidio. Se ne accenna solamente nella *Carta di Treviso*, che fissa le regole etico-professionali per la rappresentazione mediatica di vicende che coinvolgono minorenni.

Dopo l'introduzione delle linee guida, la comunità scientifica ha monitorato in vari studi il loro adeguato rispetto da parte dei media. Per esempio, nei due anni successivi alla diffusione delle linee guida del 2001 negli Stati Uniti, Tatum et al. (2010), hanno misurato che più del 50% degli articoli del loro campione descrivevano dettagliatamente il metodo e il luogo del suicidio, mentre raramente includevano informazioni sui segnali di allarme e fattori di rischio e sulle risorse di prevenzione. Bohanna & Wang (2012) mettono in luce che potenzialmente le linee guida prevengono comportamenti di *copycat*, ma che rimangono scarsi la consapevolezza, l'utilizzo e l'opinione di giornalisti/e riguardo al contenuto delle raccomandazioni. A simili conclusioni sono arrivati anche Niederkrotenthaler et al. (2022) nella loro revisione sull'influsso delle storie di speranza e di guarigione dalle crisi suicidarie.

In ambito italiano, Tantalo & Marchiori (1981) hanno analizzato 249 narrazioni di suicidio e di omicidio-suicidio, pubblicate da un giornale di provincia veneto tra il 1975 e il 1978. I risultati mostrano che le notizie di suicidio non ricoprivano posizioni prominenti nei quotidiani né erano accompagnate da una veste grafica accattivante. Gli autori hanno ipotizzato che queste caratteristiche non rappresentassero uno sforzo per ridurre gli effetti di *copycat*, quanto piuttosto un riflesso della volontà di non mettere in risalto un atto che evidenzia il fallimento della nostra società. Recentemente, Tantalo (2019) ha ripreso questo studio per riflettere sui nuovi mezzi di comunicazione e il rischio di comportamenti suicidari imitativi. Rispetto al passato, l'attenzione che viene data oggi a episodi suicidari sembra esaltare la libertà individuale, mentre, in realtà, evidenzia la vulnerabilità delle persone a influenze nascoste (Tantalo 2019: 6). Recentemente, D'Urso (2022) ha verificato, attraverso questionari, la conoscenza delle linee guida WHO (2017) da parte di professionisti/e della comunicazione e della salute mentale. L'indagine rivela che professionisti/e della comunicazione sembrano essere più consapevoli, rispetto ai professionisti della salute mentale, degli effetti Werther e Papageno; entrambi i gruppi conoscono poco le linee guida WHO (2017) e tuttavia hanno manifestato forte volontà di migliorare la propria competenza in merito.

In conclusione, segnaliamo una limitata disponibilità di studi sulla rappresentazione del suicidio che adottino teorie e metodi di stampo linguistico. Menzioniamo però il lavoro di Galasiński & Ziółkowska (2016), che esamina le pratiche di rappresentazione del suicidio negli articoli di suicidologia secondo l'approccio della CDA. Seppur l'oggetto di studio non siano i media, questo lavoro fornisce un buono spunto per ricerche future in questo campo.

⁵ https://www.odg.it/wp-content/uploads/2022/06/TESTO-UNICO-DEI-DOVERI-DEL-GIORNALISTA_1%C2%B0-gennaio-2021.pdf (Consultato il 18/11/2024)

3. Corpus e metodi

Per questa analisi sono stati presi in esame tre casi di universitari/e che si sono suicidati/e tra febbraio e aprile del 2024. In particolare, le vittime sono due studentesse, una dell'Università Iulm di Milano (d'ora in poi "caso IULM"), l'altra della Federico II di Napoli, di nome Diana Biondi ("caso DB"); uno studente dell'Università Gabriele d'Annunzio Chieti-Pescara ("caso AC").

Il corpus è stato creato a partire dalla raccolta di articoli fornita dal motore di ricerca Google "Notizie". Per tutti e tre i casi considerati sono state eseguite tre esplorazioni: la prima, sulla base delle parole chiave "suicidio" e "università", seguite dalla città dove ha sede l'ateneo frequentato dalla vittima; per la seconda, al posto di "università" è stato inserito il nome specifico dell'ateneo ("iulm", "federico ii" e "d'annunzio"); infine, abbiamo optato per l'espressione "si è tolto/a la vita", accompagnata dal luogo dove è avvenuto il suicidio ("università milano", "somma vesuviana" e "università chieti"). Solo per il caso DB è stata realizzata un'ulteriore ricerca giustapponendo "suicidio" a nome e cognome della studentessa.

Dalle differenti combinazioni di parole il motore di ricerca ha restituito in totale 366 articoli online, 155 per il caso IULM, 114 per DB e 97 per AC. Gli articoli inerenti a ciascun evento suicidario sono stati pubblicati in un mese distinto da febbraio ad aprile (IULM: 01-02-2023/18-02-2023; DB: 01-03-2023/23-03-2023; AC: 06-04-2023/14-04-2023). Per l'analisi sono state selezionate 147 notizie per il caso IULM, 107 per DB e 69 per AC. Sono stati esclusi i testi riservati agli abbonati, quelli che rimandano o trascrivono esplicitamente il contenuto di un altro articolo già presente nel corpus e le notizie che non risultano disponibili. Dopo questi aggiustamenti, il corpus conta quindi 323 articoli di cronaca provenienti da 175 fonti diverse, inclusi siti web di organizzazioni di stampa, agenzie di notizie e blog.

Tanto la decisione di considerare le fonti selezionate dall'algoritmo di Google, quanto le parole chiave e il criterio di esclusione di alcuni dati si fondano sull'intenzione di simulare verosimilmente una ricerca da parte di un/una lettore/lettrice (forse vulnerabile) interessato/a ai recenti suicidi di studenti/studentesse universitari/e.

Per l'indagine è stata utilizzata principalmente una metodologia di analisi testuale (semi-)automatica, ampiamente riconosciuta nel campo degli studi sui media per analizzare i testi e il loro significato (Losito 2009). La ricerca è guidata dai dati stessi, e dunque si conforma a un approccio *corpus-driven*. In particolare, mediante il software IRaMuTeQ (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*), sono state effettuate separatamente sui tre sub-corpora un'analisi lessicometrica e una Classificazione Gerarchica Discendente (d'ora in poi CGD), i cui risultati sono stati ulteriormente approfonditi attraverso un'analisi delle somiglianze ed, eventualmente, anche delle concordanze.⁶ L'analisi lessicometrica fornisce una statistica generale sul numero di testi, occorrenze, forme, hapax, nonché le relative frequenze dei singoli lemmi, visualizzabili anche in liste separate a seconda che si tratti di parole piene, vuote o hapax.⁷ La CGD è una procedura multidimensionale che suddivide progressivamente un corpus in classi lessicali, che hanno un vocabolario simile al loro

⁶ IRaMuTeQ e tutta la relativa documentazione sulle funzioni utilizzate si trovano a questo link: <http://iramuteq.org/> (consultato il 18/11/2024).

⁷ Segnaliamo che, per facilitare la comprensione del contributo, parte della terminologia specifica di IRaMuteQ è stata adattata a quella linguistica più comune. Ne è un esempio l'utilizzo di parole "piene" e "vuote", denominate rispettivamente "attive" e "supplementari" nel software.

interno e diverso dalle altre classi sulla base della frequenza dei lemmi nei segmenti di testo.⁸ Dunque, l'obiettivo di questa analisi è quello di raggruppare in classi i segmenti che contengono gli stessi lemmi, partendo dal presupposto che segmenti con gli stessi lemmi trattano dello stesso argomento (Moreno & Ratinaud 2022). Queste classi possono essere descritte in relazione ai lemmi che risultano statisticamente sovrarappresentati nei segmenti che le compongono. Analizzando quelli più caratteristici, è possibile individuare i temi e gli argomenti che rappresentano i diversi raggruppamenti e che quindi dominano all'interno del corpus. IRaMuTeQ consente, inoltre, di sottoporre ciascuna classe identificata dalla CGD a un'analisi delle somiglianze, che genera dei grafici ad albero, i cui i rami uniscono le parole co-occorrenti. Mediante un calcolo globale, il software riproduce sui grafici delle nuvole colorate che evidenziano gli insiemi lessicali più vicini. In alcuni casi si è ricorso a un'analisi delle concordanze per verificare i contesti d'uso di alcuni lemmi ed evitare ambiguità semantiche.

Come consueto, è stato eseguito un pre-trattamento del corpus, che ha incluso la normalizzazione e la formattazione dei dati, oltre che l'introduzione di metadati (cfr. più sotto Tabella 1). Per rendere i dati più coerenti e comparabili, il corpus è stato lemmatizzato usando IRaMuTeQ. Inoltre, abbiamo assegnato alle cifre il valore di parole piene, poiché nelle notizie l'età della vittima è spesso indicata con numeri arabi.

Il testo di ogni fonte è stato riprodotto in un documento .txt, che può essere trattato da IRaMuTeQ. Abbiamo scelto di non includere nella trascrizione le didascalie, non segnalare la presenza di fotografie o immagini, né l'utilizzo di espedienti grafici (grassetto, italico, ecc.), e dunque di circoscrivere l'analisi al titolo, al sottotitolo e al corpo della notizia. Se presenti, i paragrafi dedicati alle risorse di supporto sono stati invece trascritti come parte integrante del corpo della notizia.

I testi degli articoli di ciascun caso sono stati poi formattati manualmente secondo le convenzioni del software IRaMuTeQ. Nel corpus di analisi, ogni titolo, sottotitolo e corpo di notizia sono stati codificati come testi ed etichettati sulla base di variabili illustrative, mostrate nell'elenco puntato seguente insieme alle modalità alle quali sono state associate:

- Variabile *C
 - Relative modalità: IULM, DB, AC
- Variabile *N
 - Relative modalità: ritrovamento, ipotesi, suicidio, D-I, resilienza, funerale
- Variabile *S
 - Relative modalità: titolo, sottotitolo, corpo

La variabile *C specifica il caso di suicidio discusso nella notizia. Con *N viene identificato il tipo di informazione comunicato sull'evento suicidario. I testi sono stati classificati come “*N_ritrovamento”, “*N_ipotesi” e “*N_suicidio” a seconda che informino rispettivamente sul ritrovamento di un cadavere, ipotizzino un suicidio o comunichino che ci sia stato un evento suicidario. Come “D-I” (“dibattito”-“iniziative”) sono state invece classificate le notizie che stimolano il dibattito pubblico. Gli articoli che narrano storie di persone che hanno affrontato circostanze avverse e comportamenti suicidari sono state identificate come “*N_resilienza”. Infine, solo per il caso DB, è stata

⁸ I segmenti di testo sono unità più piccole in cui un corpus può essere suddiviso per un'analisi. Nel nostro caso, si tratta di enunciati semplici. Nelle impostazioni predefinite di IRaMuTeQ, i segmenti di testo sono composti approssimativamente da 40 forme e sulla base della punteggiatura forte il *software* ne definisce i confini.

introdotta l'etichetta “*N_funerale” in quanto alcuni articoli si sono focalizzati sulla cerimonia e sul discorso tenuto dal parroco. L'attribuzione degli articoli contenuti nel corpus a una di queste modalità è stata fatta dopo una lettura preliminare dell'intero corpus, sulla base delle caratteristiche degli articoli e in funzione dell'obiettivo di valutare l'aderenza dei testi alle linee guida sul suicidio.⁹ Ciascun articolo è stato attribuito a una ed una sola modalità, in base al focus e all'obiettivo comunicativo principale così come veicolati soprattutto da titolo e sottotitolo. La terza variabile *S individua se il testo è un titolo, un sottotitolo oppure un corpo di notizia. Questa variabile ha permesso di estrarre automaticamente, con IraMuTeQ, tre sub-corpora per i titoli di ciascun caso. Questi ultimi sono stati poi sottoposti a un'analisi lessicometrica per valutare nello specifico le principali informazioni diffuse tramite titoli e la loro coerenza con le linee guida.

Per ottenere la distribuzione delle notizie in base a ciò che comunicano sull'evento, si è ricorso invece alla funzionalità “filtro” di *Excel*, in un documento che raccoglie i metadati di tutti gli articoli del corpus, incluso l'obiettivo informativo (ritrovamento, ipotesi, suicidio, ecc.).¹⁰ La quantità di notizie che includono informazioni sulle risorse di assistenza disponibili è stata invece conteggiata manualmente. Infine, per avere un'idea della diffusione di alcune informazioni - come, per esempio, il metodo e il luogo di un suicidio - abbiamo usato la misura statistica della dispersione. Nello specifico, è stata adottata quella del *range*, che quantifica il numero di sezioni del corpus (in questo caso, le notizie) in cui un elemento è attestato (Gries 2020: 102).

4. Risultati

4.1 Copertura mediatica, storie di ripresa e risorse di supporto

Alcune considerazioni iniziali sul suicidio di giovani studenti/studentesse universitari/e nei media italiani online emergono dal confronto delle dimensioni dei sub-corpora (tabella 1). Queste dimensioni rilevano una prima differenza: le componenti del corpus sono sbilanciate. Il numero di occorrenze totali, così come la quantità di articoli pubblicati per ciascun evento, diminuisce progressivamente da un caso di suicidio all'altro. Si ricordi che il corpus non include tutti i risultati selezionati dall'algoritmo Google, tuttavia, anche il numero di articoli totale riflette chiaramente questa tendenza, con 155 articoli per il caso IULM, 114 per DB e 97 per AC. Ciò suggerisce che, da un lato, si è parlato sempre meno del suicidio tra universitari/e, nonostante la vicinanza tra i tre eventi ne rilevi il carattere emergenziale; dall'altro, il caso della studentessa della IULM di Milano ha ricevuto una notevole copertura mediatica. Possiamo supporre che alla risonanza del

⁹ Dalla lettura del corpus emergono chiaramente due tipologie di articoli. Da un lato, ci sono notizie propriamente di cronaca, coincise e focalizzate sulle risposte alle cosiddette *wh-questions*. Tra queste, le modalità *ipotesi* e *suicidio* della variabile *N si escludono a vicenda, consentendo di valutare quanto i/le giornalisti/e specularino sul suicidio. Dall'altro, troviamo articoli con uno stile più soggettivo (simili al genere di opinione) e interviste, in cui si dà per scontato l'evento suicidario di una delle vittime. La variabile *D-I* consente di valutare quanto la stampa si impegni a discutere sul tema suicidario al di là del fatto in sé, mentre la variabile *resilienza* serve a comprendere la consapevolezza dell'effetto Papageno. Le etichette *ritrovamento* e *funerale* sono state definite per coprire dei contenuti eccezionali.

¹⁰ Per ogni notizia, oltre all'obiettivo informativo, sono stati inclusi i metadati relativi alla fonte, al titolo, alla data e all'ora di pubblicazione, alla data di aggiornamento (se disponibile), all'autore/autrice, insieme al collegamento ipertestuale che permette l'accesso diretto al dato primario.

caso IULM abbiano contribuito alcune circostanze particolari, come il fatto che la vittima si sia suicidata all'interno del suo ateneo. Le linee guida (cfr. paragrafo 2) consigliano di non ripetere in modo spropositato la notizia di un suicidio, perché una sua ampia diffusione può aumentare il rischio di imitazione. Tuttavia, è altrettanto cruciale che i media si impegnino a informare e sensibilizzare sull'argomento, soprattutto dopo che si è verificato un suicidio.

	IULM	DB	AC
Testi (articoli)	147	107	69
Forme (<i>tokens</i>)	64.113	45.31	23.201
Lemmi (<i>types</i>)	3.972	3.026	1.821
Hapax	1.680	1.210	638
Hapax/Lemmi (%)	42,3	39,99	35,04

Tabella 1. Dimensioni dei sub-corpora.

Per quanto concerne il rapporto hapax/lemmi, i risultati dei tre sub-corpora a confronto non mostrano differenze significative e, in generale, il lessico non è particolarmente diversificato. Ciò è abbastanza prevedibile dal momento che tutti i testi appartengono allo stesso genere testuale e ciascun sub-corpus tratta di eventi dello stesso tipo, sebbene con obiettivi informativi diversi. Inoltre, è plausibile che la ricchezza lessicale in un corpus di notizie sia influenzata dal funzionamento stesso della rete mediatica, caratterizzato da scambi, talvolta, circolari tra mezzi di comunicazione (Stella 2004: 137). Queste pratiche possono portare a una circolazione di notizie scritte con espressioni molto simili, se non uguali, soprattutto nel web, riducendo così la ricchezza del vocabolario di un corpus di articoli relativi a uno stesso fatto. Per esempio, esaminando i segmenti ripetuti individuati da IRaMuTeQ, notiamo che nel caso IULM tre notizie diverse ripropongono alla lettera il segmento “Non si sarebbe presentata ieri agli esami oppure si è presentata e poi ritirata risultando quindi assente”, inserito in vario modo in frasi diverse. Allo stesso modo, 10 articoli riportano in modo identico “[l’altro capo della sciarpa] appeso a una porta, in una sorta di impiccagione”. Tale eco data a concezioni semplicistiche sul comportamento suicidario, a ipotesi sulle cause, a menzioni dettagliate sul luogo e sul metodo del suicidio espone tali informazioni a una maggiore visibilità, incrementando il pericolo di scatenare comportamenti imitativi e di consolidare percezioni erranee del fenomeno.

Spunti di riflessione interessanti sulla comunicazione mediatica dei tre suicidi analizzati emergono anche dalla distribuzione delle notizie in base a ciò che comunicano sull'evento (tabella 2). Innanzitutto, dalla frequenza degli articoli annotati come Ipotesi si evince che nei casi delle studentesse IULM e DB, i/le giornalisti/e non hanno dimostrato un comportamento conforme alle linee guida, speculando sul suicidio come causa di morte. In effetti, la quasi totalità delle notizie catalogate come “ipotesi” è stata pubblicata, con ogni probabilità, prima che esami sulla causa del decesso potessero essere eseguiti. Le raccomandazioni della WHO (2017) consigliano di essere cauti nel dichiarare che una persona si è suicidata quando tale circostanza non è stata comprovata: speculare sul suicidio come possibile causa di morte può essere dannoso (WHO 2017: 4).

	IULM		DB		AC	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Ritrovamento	0	0	1	0,93	0	0
Ipotesi	28	19,05	21	19,63	0	0
Suicidio	48	32,65	45	42,06	53	76,81
Dibattito-Iniziative	56	38,1	35	32,71	16	23,19
Resilienza	15	10,2	1	0,93	0	0
Funerale	0	0	4	3,74	0	0

Tabella 2. Frequenza assoluta e percentuale (%) di articoli per ogni categoria di informazione comunicata.

Tuttavia, dalla tabella 2 risulta costante la pubblicazione di articoli che affrontano apertamente il suicidio come tema e/o riferiscono la risposta della comunità di riferimento all'evento suicidario (modalità "Dibattito-Iniziative"), nel caso specifico, soprattutto della comunità universitaria. Il fatto che ciascun caso in analisi dimostri una volontà da parte dei media di diffondere informazioni che vanno oltre la cronaca è un dato positivo: queste fonti costituiscono un potente strumento in grado di educare e sensibilizzare il pubblico sul tema. Si noti però che il numero di articoli classificati come "Dibattito/iniziative" diminuisce dal primo all'ultimo caso di suicidio, il che fa supporre un sempre minor interesse a pubblicare articoli di approfondimento sul tema nei tre mesi del 2023 in cui si sono verificati gli eventi suicidari riportati negli articoli che compongono il corpus.

È altresì preoccupante osservare come sia quasi solo a seguito del suicidio della studentessa di Milano che la stampa online abbia divulgato storie di speranza di persone che hanno superato comportamenti suicidari. In realtà, tutti i 15 articoli del caso IULM etichettati come "Resilienza" riguardano l'esperienza di Lodo Guenzi, cantante e leader del gruppo Lo Stato Sociale.¹¹ Questa situazione solleva di conseguenza alcune perplessità sul motivo per il quale la sua esperienza sia stata pubblicizzata: se l'obiettivo sia stato quello di aumentare la prevenzione dei suicidi imitativi tra soggetti vulnerabili, come raccomandato dalle linee guida sul suicidio, oppure se si sia trattato di un modo per sfruttare sensazionalisticamente i pensieri suicidi di una figura pubblica. Che siano circolati per una ragione o per l'altra, questi articoli rimangono cruciali per l'effetto Papageno che tale narrazione può esercitare, soprattutto, considerando la copertura mediatica che il caso IULM ha ricevuto. Poiché la notizia dei suicidi di DB e di AC non ha avuto nessun potenziale impatto protettivo che potesse contrastare il rischio di contagio, la fama di Guenzi si è dimostrata in fin dei conti un vantaggio, che ha spinto i media a pubblicare una storia di speranza.

In aggiunta, evidenziamo che il conteggio manuale delle notizie che nel corpus hanno incluso informazioni su come cercare assistenza ha rivelato risultati notevolmente negativi. Su un totale di 323 articoli, solamente nove (pari al 2,79%) hanno indicato una o più risorse alle quali rivolgersi per chiedere assistenza in caso di pensieri suicidi o di

¹¹ Per approfondire l'esperienza di recupero da pensieri suicidari di Lodo Guenzi, vedere per esempio: <https://www.ilfattoquotidiano.it/2023/02/02/studentessa-suicida-allo-iulm-lodo-guenzi-a-19-anni-non-hai-fallito-niente-ma-anche-io-ho-pensato-di-voler-sparire/6983392/> (consultato il 18/11/2024).

segnali d'allarme in altre persone: di questi, cinque fanno parte del sub-corpus IULM, uno di DB e tre di AC. Il corpus evidenzia quindi una netta carenza in questa componente, particolarmente evidente se si esaminano i tre sub-corpora separatamente. Questo deficit è indicativo di una limitata conoscenza tra professionisti/e dell'informazione in Italia delle linee guida riguardo alla comunicazione responsabile sul suicidio, dal momento che la segnalazione di centri di assistenza è un punto sul quale convergono tutte. Del resto, nell'opuscolo della WHO (2017), la necessità di includere tali informazioni è ribadita più volte.

4.2 La narrazione del suicidio di tre studenti/stendesse universitari/e

Nel sub-corpus IULM, la CGD ha prodotto due classi che raggruppano in totale N = 1642 segmenti. Di questi lemmi, 776 (47,26%) partecipano alla classe 1, mentre i restanti 866 (52,74%) alla classe 2. La classe 1 è significativamente associata ($p < 0,05$) alle modalità *N_suicidio, *N_ipotesi, *S_titolo e *S_sottotitolo; la classe 2 alle modalità *N_D-I, *N_resilienza e *S_corpo. Ciascuna classificazione ottenuta dai sub-corpora DB e AC è risultata invece composta da tre classi. Quelli del sub-corpus DB classificano 1095 segmenti: 401 (36,62%) sono contenuti nella prima classe, 422 nella seconda e 272 nella terza. La classe 1 mostra un'associazione significativa ($p < 0,05$) alle modalità *N_D-I, *N_resilienza e *S_corpo; la classe 2 alle modalità *N_suicidio e *N_ipotesi, così come la classe 3, che è correlata anche a *S_titolo. Le tre classi del sub-corpus AC contengono nell'ordine 260 segmenti (43,41%), 169 (28,21%) e 170 (28,38%), per un totale di 599 segmenti. Le modalità alle quali sono associate in modo significativo ($p < 0,05$) sono rispettivamente *N_suicidio (sia classe 1 sia classe 2) e *N_D-I; la prima è correlata significativamente anche alla modalità *S_titolo, mentre la terza a *S_corpo. La distribuzione delle classi ottenute dall'analisi della CGD di ogni sub-corpus è mostrata nei dendrogrammi delle figure 1-3: all'interno di ogni barra sono specificate le modalità delle variabili che presentano un'associazione significativa con ciascuna classe; le dimensioni delle barre riflettono la quantità di segmenti di testo inclusi.

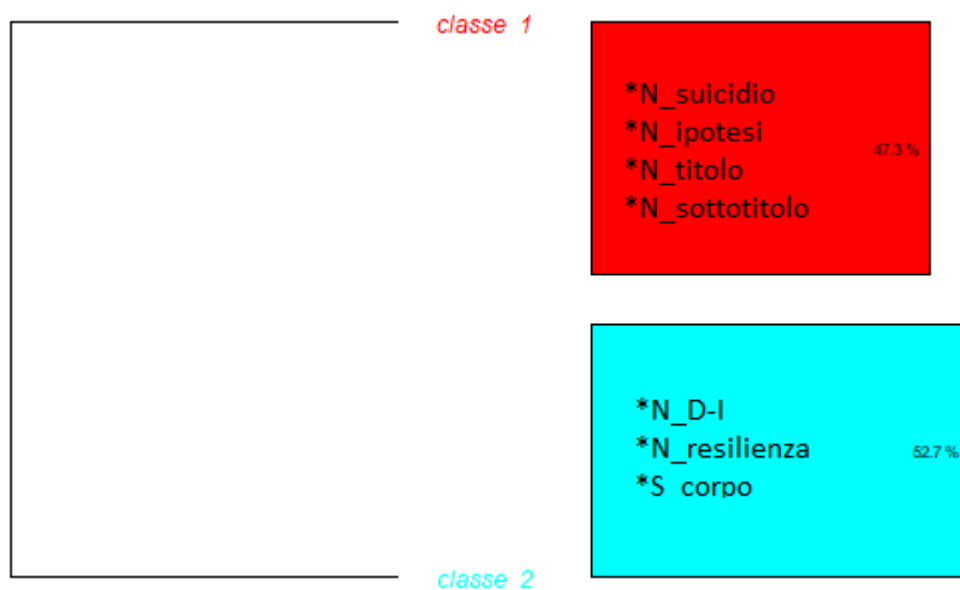


Figura 1. Dendrogramma che illustra la distribuzione delle due classi derivanti dall'analisi della CGD del sub-corpus IULM.

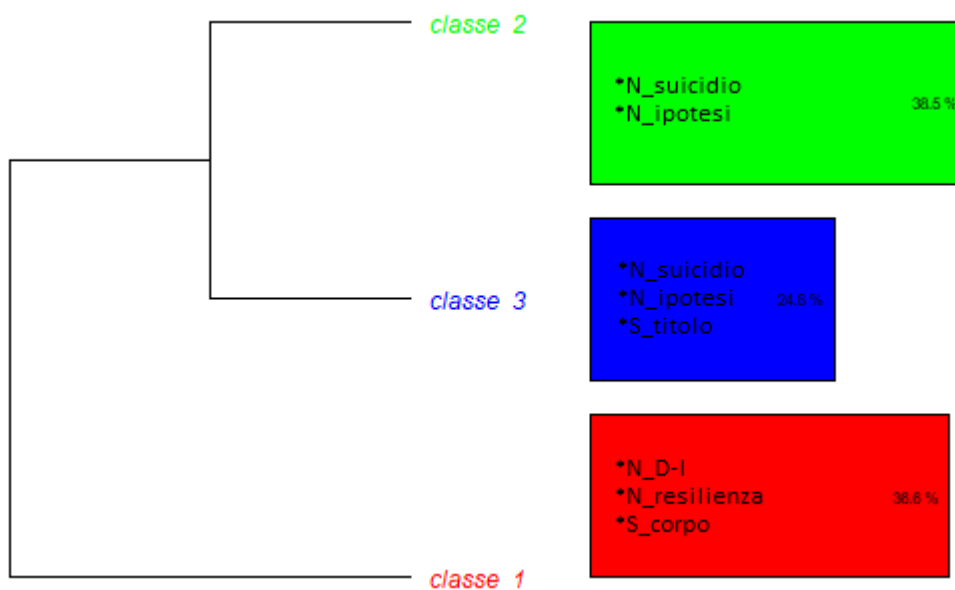


Figura 2. Dendrogramma che illustra la distribuzione delle tre classi derivanti dall'analisi della CGD del sub-corpus DB.

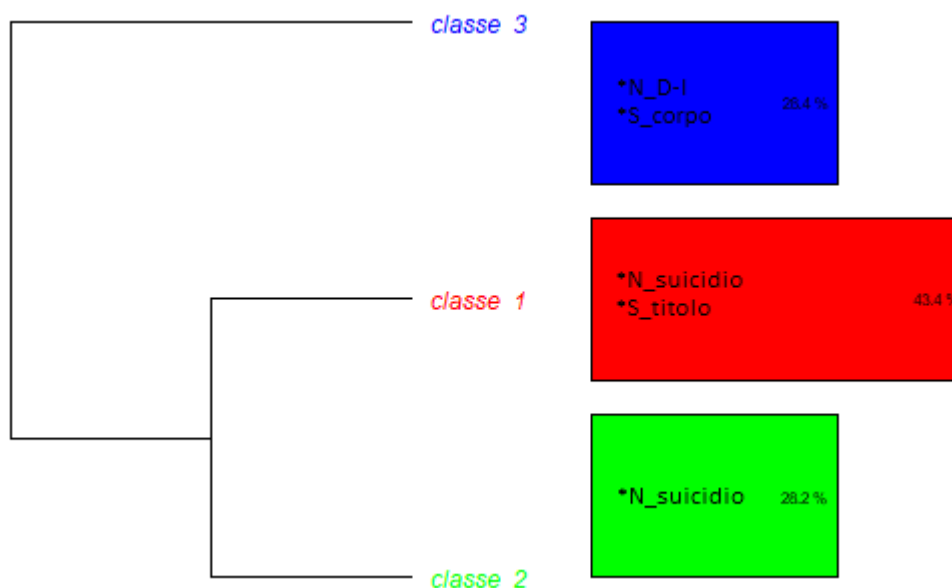


Figura 3. Dendrogramma che illustra la distribuzione delle tre classi derivanti dall'analisi della CGD del sub-corpus AC.

Come già suggeriscono le varie modalità delle variabili etichettate come “Notizia” (*N), le associazioni significative tra queste e le varie classi anticipano che i contenuti delle notizie affrontano due tipi di argomenti: da un lato, si concentrano sulle circostanze dell’evento; dall’altro, analizzano il suicidio di universitari/e in un contesto sociale più ampio, in risposta a quanto accaduto. Questa dicotomia rimane valida anche se nei sub-corpora DB e AC le classi identificano tre spazi lessicali distinti: in entrambi i casi, due

classi su tre rappresentano una suddivisione aggiuntiva di uno dei due poli della bipartizione che la CGD opera inizialmente. Si noti che queste coppie di classi sono infatti associate significativamente alle stesse modalità (*N_suicidio e, eventualmente, *N_ipotesi), che classificano notizie propriamente di cronaca. In definitiva, i due profili lessicali sono distinti probabilmente per le specifiche informazioni che racchiudono, ma nel complesso queste informazioni appartengono alla stessa tipologia di contenuto. Ciò è chiaramente evidenziato nei dendrogrammi delle figure 2 e 3.

Un'altra osservazione interessante riguarda le modalità delle variabili che si riferiscono ai titoli e, nel sub-corpus IULM, anche ai sottotitoli. Si noti che in tutti e tre i casi queste etichette sono associate significativamente alla stessa classe alla quale sono correlate anche le notizie più propriamente di cronaca, ovvero contrassegnate come *N_suicidio e, nei sub-corpora IULM e DB, anche *N_ipotesi. Questo sembra suggerire che il titolo di una notizia relativa a un suicidio, indipendentemente da quanto comunicato dal corpo della notizia, tende a contenere informazioni perlopiù di tipo espositivo/narrativo, che fanno quindi riferimento alle circostanze dell'evento.

4.2.1 Le principali circostanze comunicate sugli eventi suicidari

Le informazioni circostanziali che vengono principalmente fornite a proposito degli eventi suicidari costituiscono le classi associate significativamente alle modalità *N_suicidio e *N_ipotesi.

Il lemma più rappresentativo della classe 1 del sub-corpus IULM è il verbo *trovare* e le varie parole che formano questa categoria identificano *chi* o *cosa* è stato trovato, da *chi*, *dove* e *quando*. Tenendo presente le linee guida, l'analisi delle somiglianze dei lemmi più significativi chiarisce innanzitutto che nelle notizie vengono descritti in maniera dettagliata il luogo, il metodo di suicidio e il contenuto del biglietto lasciato dalla studentessa prima di morire. Si riportano di seguito due segmenti di testo tipici (d'ora in poi STT) che concorrono a definire la classe; si noti che in neretto sono evidenziati i termini più caratteristici.

(1) *si sarebbe recata nel bagno, al secondo piano dell'edificio 5, in un corridoio di aule studio, dove ha tolto il giaccone, piegandolo, e ha lasciato a terra la borsetta. Poi, vestita, si è impiccata legando una sciarpa alla maniglia appendiabiti interna del box.*

**** *C_Iulm *N_suicidio *S_corpo, score: 1107.43¹²

(2) [...] *la giovane aveva lasciato un biglietto per salutare amici e parenti e per chiedere scusa per quelli che definisce i suoi "fallimenti personali e nello studio".*

**** *C_Iulm *N_suicidio *S_corpo, score: 2191.79

Il termine *bagno* (1) conta nel sub-corpus 277 occorrenze, posizionandosi al 10° rango per frequenza assoluta. L'analisi della dispersione evidenzia che il lemma è distribuito in 124 articoli; in altre parole, come minimo l'84,35% delle notizie puntualizza il luogo del suicidio. Verbi come *impiccarsi* (1) evocano invece un'immagine abbastanza precisa

¹² Lo *score* è assoluto, ovvero indica la somma dei valori del chi-quadro delle forme piene del STT, associate più o meno significativamente alla classe.

della modalità di suicidio. Poco più di un terzo delle notizie del sub-corpus (N=51, ovvero il 34,69%) impiega questo lemma e derivati (in particolare, *impiccagione*) per riferirsi al suicidio della studentessa.

Anche se le informazioni che riguardano i bagni di ateneo e l'impiccagione sono già di per sé precise in riferimento al luogo e al metodo del suicidio, l'esempio (1) illustra come in alcuni casi i/le giornalisti/e abbiano fornito particolari ancora più accurati, contravvenendo così alle linee guida. Infatti, i lemmi *sciarpa* e *collo* occupano rispettivamente il 29° e 41° rango per frequenza assoluta. Entrambi compaiono in circa la metà delle notizie per indicare la modalità del suicidio alla IULM: il primo è distribuito in 80 testi (54,42%), mentre il secondo in 68 (46,26%).

Per quanto riguarda il biglietto lasciato dalla studentessa, nessun STT sembrerebbe attenersi alle raccomandazioni delle linee guida. Nei casi più generici, i/le giornalisti/e si sono limitati/e a dare delle parole un'interpretazione sommaria (es. “[...] trovato un biglietto in cui la giovane spiega il suo malessere”); quelli più precisi, come (2), comunicano il contenuto in forma di virgolettati, quasi che si trattasse delle parole esatte della vittima. Si noti che talvolta gli/le autori/autrici esplicitamente rendono ragione del suicidio della studentessa, collegandolo a sue (presunte) affermazioni: es. “Suicidio per senso di fallimento negli studi universitari e nella vita”. *Fallimento* e *fallito* sono termini ricorrenti nel sub-corpus IULM, rispettivamente al 21° e 37° rango per numero di occorrenze. In 83 notizie il verbo *fallire* e/o il nome *fallimento* e derivati fanno esplicito riferimento al messaggio lasciato dalla studentessa. Pertanto, almeno il 56,46% degli articoli include il contenuto della lettera.

La classe 2 del sub-corpus DB ha come lemma più significativo *laurea*, che suggerisce come la categoria sia costituita principalmente da informazioni che riguardano la carriera universitaria della vittima. L'analisi delle somiglianze mette in luce come nelle notizie venga rivelato che la situazione universitaria dichiarata dalla vittima non corrispondeva a quella effettiva. Infatti, a differenza del termine *esame*, i lemmi *laurea* e *tesi* co-occorrono, da un lato, con verbi di comunicazione (rispettivamente *annunciare*, *raccontare*, *mentire* e *dire*), dall'altro, con diversi nomi di parentela (rispettivamente *papà*, *famiglia* e *fidanzato*, *genitore*, *amico*, *parente*, *famigliare*).

I STT che concorrono a definire la classe dimostrano che la contraddizione tra testimonianza e realtà è veicolata sia come circostanza generale, sia come motivo alla base del suicidio, come in (3):

(3) ***Diana studiava Lettere Moderne e si sarebbe uccisa perché non riusciva a dare l'ultimo esame per la laurea e perché avrebbe raccontato a familiari e amici che era prossima alla discussione della tesi.***

**** *C_DB *N_D-I *S_corpo, score: 918.28

In (3) il suicidio viene rappresentato chiaramente in maniera semplicistica: in particolare, l'autore/autrice assume l'esame di latino e la bugia sulla prossima laurea come fattori scatenanti. Tuttavia, si osservi l'uso del condizionale evidenziale (Squartini 2012), che riduce il livello di certezza dello/a scrivente in relazione all'ipotesi descritta, deresponsabilizzando parzialmente il/la giornalista dai motivi che introduce.

Dal momento che il falso mito della causa univoca sembra abbastanza radicato, non è da escludere che anche la mera constatazione che la studentessa abbia mentito sul suo percorso accademico possa portare alcuni/e lettori/lettrici a ipotizzarla come motivazione alla base dell'evento. Pertanto, è significativo rilevare che almeno due terzi delle notizie

del sub-corpus espongono i problemi legati agli studi di Diana Biondi. In effetti, il termine *laurea* si trova al 9° rango in termini di frequenza assoluta, seguito da *esame* al 10°. In base all'analisi della dispersione, i lemmi *laurea/laurearsi*, riferiti alla situazione universitaria della vittima, occorrono in 70 notizie, pari al 65,42% del totale; invece, *esame* occorre in 71 articoli, ovvero il 66,36%.

Sempre del sub-corpus DB, la classe 3 presenta come lemma più caratteristico il termine *corpo*: i termini tipici nel complesso rappresentano quindi lo scenario del ritrovamento. Come nel caso IULM, le notizie forniscono diversi dettagli riguardo al luogo dell'evento e specificano come la vittima si sia suicidata.

(4) *Poi, martedì pomeriggio, intorno alle 18, un gruppo di giocatori di bocce segnalava un corpo in un dirupo, in località Santa Maria a Castello di Somma, vicino all'ex ristorante "Il Canguro", e allertava i carabinieri.*

**** *C_DB *N_D-I *S_corpo, score: 1458.91

Il lemma *dirupo* (4) conta 91 occorrenze nel sub-corpus, occupa il 28° rango per frequenza assoluta e si trova disperso in 48 articoli (pari al 44,86% del totale). Sebbene *dirupo* indichi un luogo, è probabilmente più associato al modo in cui la vittima si è suicidata. Tuttavia, *dirupo* e sinonimi sono spesso ulteriormente specificati dalla località Santa Maria delle Grazie a Castello, una frazione del comune di Somma Vesuviana. L'espressione *Santa Maria* è utilizzata in 41 testi (38,32%), mentre il ristorante *Canguro* registra una percentuale di dispersione del 15,89%: nel sub-corpus, circa una notizia ogni sei fornisce il nome di un ristorante abbandonato, consentendo così di risalire quasi al punto esatto da dove la giovane si è gettata.

Per quanto riguarda la modalità del suicidio, l'uso dell'espressione "lanciarsi nel vuoto" (e simili) è la descrizione più frequente del metodo tra i STT della classe. Questo è evidenziato anche dal fatto che il verbo *lanciare* occupa il 34° rango con 78 occorrenze, seguito da *vuoto* al 41° con 69 occorrenze. L'analisi della dispersione evidenzia che *lancio* o *lanciare* sono utilizzati in relazione alla morte di Diana Biondi in 52 articoli. A questi vanno sommati altri nove testi, in cui non troviamo *lancio/lanciare*, ma espressioni sinonimiche che co-occorrono con *vuoto* (*gettare*, *lasciarsi cadere*, *abbandonarsi e salto*). Ciò significa che come minimo più della metà degli articoli (N=61, viz. 57,01%) rivela il modo in cui la studentessa si è tolta la vita.

Per quanto concerne il sub-corpus AC, il lemma più caratteristico della classe 1 è *esame*. Come nel caso DB, l'insieme di termini che concorrono a definire questo raggruppamento riguarda la situazione accademica della vittima, descritta nel suo diario. A proposito del messaggio vengono riportati il supporto materiale e il contenuto, talvolta citato tra virgolette come nel caso IULM:

(5) *"La mia vita inconcludente e inutile", ha scritto il ragazzo nei 42 fogli di un block notes in cui veniva espresso tutto lo sconforto per il mancato traguardo della laurea e le bugie raccontate ai genitori.*

**** *C_AC *N_suicidio *S_corpo, score: 552.49

Gli aggettivi *inutile* e *inconcludente* descrivono in 28 notizie il contenuto del diario. Dunque, almeno il 40,58% degli articoli del sub-corpus non si attiene alle linee guida del progetto *Papageno.news* (cfr. paragrafo 2).

In aggiunta, i STT della classe dimostrano che alcuni/e giornalisti/e chiamano in causa

il *block notes* come fonte primaria per speculare sulle cause del gesto (es. “Le motivazioni del gesto in un diario di 42 pagine: [...]”); altri/e si appropriano delle (presunte) parole dello studente per esporre di prima mano ciò che ha causato il suicidio (es. “[...] si è tolto la vita perché non riusciva a dare gli esami all’Università”). In entrambi i casi, il suicidio viene rappresentato come conseguenza del rendimento scolastico e/o delle bugie su quest’ultimo ai genitori. L’analisi delle somiglianze mostra infatti che l’espressione *togliersi la vita* co-occorre frequentemente con *esame*.

Il lemma *esame* in 50 notizie (72,46%) si riferisce alle difficoltà didattiche di AC, e tutte hanno l’obiettivo di informare la comunità di un (possibile) suicidio. Come detto anche per il caso DB, questo dato è significativo, anche qualora gli/le autori/autrici non menzionino chiaramente l’andamento scolastico come motivo principale che ha spinto il giovane a togliersi la vita.

La classe 2 del sub-corpus AC ha il termine *sorella* come lemma più caratteristico, che indica la persona che ha scoperto il corpo. In questo raggruppamento, si concentrano principalmente le circostanze dell’evento. Ancora una volta, diversi termini tipici delineano i dettagli relativi alla modalità e al luogo dell’evento.

(6) *Si è tolto la vita impiccandosi con una corda ad una porta del suo appartamento, un’abitazione a Chieti che condivideva con la sorella, è stata lei rincasando nel primo pomeriggio di ieri a trovarsi di fronte alla terribile e dolorosa scoperta e ad allertare i soccorsi.*

**** *C_AC *N_suicidio *S_corpo, score: 721.03

Per quanto riguarda il metodo, il verbo *impiccare* evoca, come detto, una precisa immagine mentale. In (6), in aggiunta, leggiamo i dettagli della *corda* e della *porta* che concorrono ulteriormente a definire le modalità specifiche del caso AC. In questa seconda classe, i STT suggeriscono che quando i/le giornalisti/e descrivono la modalità, nella stragrande maggioranza dei casi impiegano il verbo *impiccare*. Il lemma occupa infatti il 32° rango per numero di occorrenze e viene citato in 26 testi. Tra questi, cinque specificano anche l’utilizzo della *corda*, due quello della *porta* o *portone* e otto includono sia il laccio che l’appiglio, come in (6); nei restanti 11 articoli, *impiccare* compare senza ulteriori precisazioni. Dunque, almeno più di un terzo delle notizie del sub-corpus (37,68%) descrive la modalità di suicidio.

Se riportare che il suicidio è avvenuto nell’appartamento della vittima a Chieti come in (6) rappresenta già un’indicazione specifica, tra i STT si osserva come, talvolta, i/le giornalisti/e si siano spinti oltre, fornendo dettagli superflui per situare spazialmente la residenza stessa. Tuttavia, poiché si tratta di uno spazio privato, il dettaglio più importante da tralasciare per mitigare il rischio di suicidio emulativo è già l’informazione generale che lo studente si sia tolto la vita nella sua casa. Nei due casi precedenti, invece, dove chiunque può accedere ai luoghi in cui le vittime si sono tolte la vita per imitarne il gesto, c’è il rischio che quegli spazi precisi possano diventare dei luoghi iconici per suicidarsi. Il lemma *appartamento* è posizionato al 33° rango, con 40 citazioni, mentre *casa* conta 74 usi ed è al 17° rango per frequenza. L’analisi della dispersione di *casa* e *appartamento* dimostra che perlomeno 46 notizie (66,67%) descrivono dove lo studente si è suicidato.

Per quanto riguarda i titoli, i termini *suicidio*, *suicidarsi* o *suicida* contano complessivamente 176 occorrenze e l’analisi della dispersione conferma che sono dispersi nel medesimo numero di testi, quindi in più della metà dei titoli del corpus (pari al 54,49%). I titoli che non rispettano il suggerimento di evitarne l’uso sono, nello

specifico, 83 su 147 (pari al 56,46%) nel sub-corpus IULM, 62 su 107 (57,94%) in DB e 31 su 69 (44,93%) in AC.

In merito al luogo,¹³ al metodo, al contenuto dei messaggi di addio, nei titoli la descrizione di questi elementi è relativamente trascurata, fatta eccezione per il caso IULM. In ciascun sub-corpus, nessuno dei lemmi che fa riferimento a tali dettagli conta più di 15 occorrenze,¹⁴ né si trova tra i primi quindici ranghi in termini di frequenza assoluta. L'analisi della dispersione rivela che nei sub-corpora la distribuzione negli articoli di ciascun lemma inappropriato non supera quasi mai il 15%. Nel caso IULM, i termini *iulm*, *università* e *bagno* contano rispettivamente 77, 75 e 29 occorrenze e occupano nell'ordine il primo, il terzo e il decimo rango per frequenza. La maggior parte dei casi (66 titoli, pari al 44,89%) indica solamente che il suicidio della studentessa è avvenuto all'interno dell'università IULM; il riferimento ai bagni risulta meno frequente ed è disperso in un numero di notizie equivalente al 29,93% delle notizie del sub-corpus.

4.2.2 Il dibattito sul suicidio di universitari/e

Le classi associate significativamente alle modalità *N_D-I e *N_resilienza racchiudono i principali temi e le iniziative che vengono discussi in risposta al suicidio di uno/una studente/studentessa, soprattutto nell'ottica di stimolare la riflessione pubblica, collocando l'evento in una prospettiva sociale, spesso critica. Da una valutazione qualitativa dei lemmi più tipici della classe 2 del sub-corpus IULM, della classe 1 di DB e la classe 3 di AC ($p < 0,0001$), emerge che questi possono essere organizzati in cinque categorie tematiche, identificate come segue: (a) società/istituzioni, (b) figure sociali sia di carattere generico sia specifico (nomi propri), (c) caratteristiche del sistema universitario, (d) necessità o aspettative di quest'ultimo e (e) emozioni connesse. L'uso dei lemmi di ciascuna categoria è stato valutato sulla base della precedente lettura degli articoli del corpus e dei segmenti di testo tipici di ciascuna classe.

I vari termini tipici dei gruppi (a) e (b), riferendosi alla società in generale, a varie istituzioni e a diverse figure sociali, indicano che il dibattito presente nelle notizie non riguarda esclusivamente il sistema universitario e non coinvolge solo la comunità accademica, sia come oggetto di discussione sia in veste di parte intervistata. Tuttavia, l'elemento centrale rimane l'università, la cui rappresentazione si sviluppa attorno a una tensione tra le sue caratteristiche reali (c) e le emozioni correlate (e), in contrasto con le caratteristiche attese e necessarie (d).

I lemmi tipici del gruppo (c) rimandano a un sistema universitario fondato su principi di meritocrazia, eccellenza e competizione, che schiaccia gli/le studenti/studentesse e ne trascura le difficoltà. I predicati come *raggiungere*, *riuscire*, *ignorare*, *imporre*, ecc. delineano un ambiente esigente, orientato verso un livello di successo sovrastimato; *continuare* e *costantemente* sottolineano l'insistenza di questi aspetti e/o una mancanza di cambiamento. Per quanto concerne l'emotività, sono comuni a tutte e tre le classi dei sub-corpora parole che evocano stati psico-fisici negativi, come ansia, disagio e

¹³ Al fine di garantire una corretta interpretazione dei dati, è essenziale sottolineare che i toponimi come Milano, Napoli, Somma Vesuviana e Chieti-Pescara non sono stati ritenuti una descrizione sufficientemente dettagliata di luogo di suicidio; viceversa, qualsiasi riferimento relativo all'ateneo IULM, a bagni, dirupi e alla propria abitazione è stato ritenuto tale.

¹⁴ Nessuno di questi lemmi è disperso in più del 10% circa dei titoli del sub-corpus IULM, in più del 15% circa di quelli del sub-corpus DB e in più del 20% circa dei titoli del sub-corpus AC.

depressione. Nelle notizie le emozioni sono fortemente associate agli aspetti nevralgici dell'istituzione universitaria, amplificando così la percezione di inadeguatezza dell'attuale sistema. Di fatto, nessuna classe presenta dei termini che rimandano a sentimenti positivi: il tono emotivo associato alle notizie è totalmente negativo. Le necessità e le aspettative indicate dai lemmi del gruppo (d) evidenziano le lacune presenti nell'ambiente accademico. Nel confronto tra i tre sub-corpora, emergono come ricorrenti, da un lato, carenze nella cura e supporto e nelle risorse, dall'altro (e in parte di conseguenza), il bisogno di partecipazione e riflessione attorno al tema.

È interessante notare che la maggior parte dei STT di ciascun caso, costituiti dai termini delle categorie (c)-(d), rappresenta non il punto di vista del/della giornalista, bensì la testimonianza di terzi, soprattutto studenti/studentesse.¹⁵ A questo proposito si osservi il seguente esempio:

(7) *“pressione sociale, paura di fallire, sensi di colpa, bugie, il mondo universitario è diventato sempre di più un luogo di depressione e ansia, quando dovrebbe essere una fucina di idee, studio, curiosità e approfondimento” si legge in una nota a firma dell’Unione [degli Universitari].*

**** *C_AC *N_suicidio *S_corpo, score: 653.52

Si noti in (7) la contrapposizione tra la trasformazione dell'ambiente accademico in “un luogo di depressione e ansia” e l'adeguato modello metaforico di “fucina di idee, studio, curiosità e approfondimento”. Tra i STT che includono le testimonianze degli/delle studenti/studentesse si assiste a un peggioramento graduale in termini di attribuzione di responsabilità: l'istituzione viene rappresentata in maniera sempre più esplicita come responsabile dei suicidi dei/delle universitari/universitarie. In effetti, dopo la morte della studentessa della IULM e di Diana Biondi, gli/le studenti/studentesse hanno esposto nei propri atenei striscioni con i seguenti messaggi: “Non si può morire di università. Contro un merito che uccide” e “La vostra università uccide. Ci dispiace Diana”. Coerentemente a ciò, le parole dell'Unione Degli Universitari riguardo al suicidio dello studente di Chieti sono state: “Non si può morire di università”.

D'altro canto, alcuni STT riguardano interventi di persone diverse, come psicologi/psicologhe, personalità politiche e docenti. Questi ultimi, a differenza degli/delle studenti/studentesse, tralasciano completamente le questioni legate al sistema universitario (merito, competizione, ecc.), ridimensionando la responsabilità delle dinamiche dell'ambiente accademico, enfatizzando la complessità del tema, le problematiche esterne, come il covid, e la disponibilità di risorse.

5. Conclusioni

In questo lavoro abbiamo analizzato come i suicidi di due studentesse e di uno studente vengano rappresentati in una raccolta di articoli online italiani, tenendo presente che esistono delle linee guida sul suicidio a cui gli operatori mediatici sono fortemente invitati a conformarsi al fine di evitare effetti di imitazione, potenziare la prevenzione e promuovere la consapevolezza pubblica. Nel complesso, le narrazioni dei tre eventi

¹⁵ Va notato che la presenza del discorso diretto nella lingua dei quotidiani online è accentuata rispetto a quelli cartacei (Bonomi & Morgana 2016: 208).

hanno mostrato scarsa aderenza alle linee guida della WHO (2017) e del progetto italiano *Papageno.news*.

In termini di copertura mediatica, il numero di articoli pubblicati per ogni episodio suicidario si è ridotto gradualmente nei tre mesi presi in esame. Sebbene la frequenza mensile di eventi suicidari da parte di studenti suggerisca che sia necessario affrontare il fenomeno in modo strutturale, l'interesse mediatico è diminuito nel tempo. Nei *sub-corpora* inerenti alla studentessa della IULM e a Diana Biondi, i/le giornalisti/e non hanno dimostrato un comportamento conforme al suggerimento della WHO (2017) di attendere che la causa del decesso sia nota prima di parlare esplicitamente di suicidio. A livello di sensibilizzazione, è incoraggiante osservare che in seguito a ciascun suicidio sono stati pubblicati articoli che affrontano il tema più in generale e/o comunicano la risposta della comunità, soprattutto universitaria, alle tragedie. D'altra parte, l'indagine dimostra che la stampa ha diffuso narrazioni di resilienza legate ai comportamenti suicidari solo dopo il caso IULM. Poiché solo in un caso su tre viene seguita questa indicazione, e il motivo potrebbe essere legato alla fama del cantante al centro di queste notizie, il corpus sembra riflettere un'inconsapevolezza generale dell'effetto Papageno.

Risulta particolarmente preoccupante la carenza di informazioni su risorse di assistenza immediata, insieme al considerevole numero di narrazioni che forniscono dettagli sul luogo e sul metodo di suicidio. Questi aspetti sono preoccupanti non solo a causa dell'alto rischio di suicidio imitativo in generale, ma anche perché le tre vittime sono giovani e universitari/e. L'effetto di *copycat* tende ad aumentare tra le persone con caratteristiche demografiche simili o una situazione di vita sovrapponibile, e i giovani sono tra i destinatari più sensibili al contagio (WHO 2017: 3); inoltre, gli/ universitari/e rappresentano una sottopopolazione a rischio suicidario.

Nel caso della studentessa della IULM e dello studente di Chieti, che hanno lasciato un messaggio prima di morire, il contenuto ne è stato diffuso, contrariamente a quanto consigliato dal *Papageno.news*. Le notizie inerenti al suicidio di Diana Biondi e di AC speculano poi sulle ragioni che hanno portato i due giovani a togliersi la vita, fornendo anche spiegazioni semplicistiche del suicidio come conseguenza di difficoltà incontrate durante il percorso universitario.

L'analisi dei titoli ha evidenziato che all'interno del corpus i/le giornalisti/e tendono a non rispettare la raccomandazione della WHO (2017) di evitare i lemmi *suicidio*, *suicida* e *suicidarsi*. Nel caso IULM, nella maggior parte dei titoli viene descritto anche il luogo in cui la vittima si è tolta la vita, contrariamente a quanto suggerito dalle linee guida.

In base a quanto riportano le notizie che discutono il fenomeno più in generale e/o le iniziative che si sono tenute a seguito del suicidio di una delle vittime, il sistema accademico viene dipinto in modo estremamente negativo. È fondamentale notare che, in *primis*, questa immagine emerge soprattutto nelle testimonianze degli universitari, che in alcuni casi arrivano a dichiarare che l'istituzione accademica rappresenti il principale responsabile dei suicidi degli/delle universitari/universitarie. Le riflessioni formulate da figure quali docenti, psicologi/psicologhe e personalità politiche, al contrario, tendono a non colpevolizzare le dinamiche interne all'ambiente accademico.

Nel contesto della sensibilizzazione sul tema, gli interventi di entrambe le parti si dimostrano di grande valore. Le denunce degli universitari/e si rivelano utili, perché testimoniano sia i fattori di rischio più comuni in questa popolazione, sia gli aspetti del sistema che li favoriscono, offrendo al contempo stimoli per il cambiamento. Negli interventi di altre persone, alcuni promuovono la disponibilità negli atenei di centri di consulenza psicologica o ricordano fattori di rischio aggiuntivi. D'altro canto, le accuse

di responsabilità rivolte all'università, soprattutto da parte degli/delle studenti/studentesse, concorrono a semplificare il fenomeno suicidario, nonché alimentano e riflettono la diffusione di un falso mito (la possibilità di individuare, del suicidio, un'unica causa). Ad ogni modo, il punto di vista degli universitari/e indica chiaramente l'esistenza di un problema rilevante all'interno dell'ambiente universitario.

Questo lavoro presenta indubbiamente dei limiti, soprattutto in termini di accuratezza. Un primo limite è rappresentato dalle imprecisioni che possono derivare dalla lemmatizzazione automatica. I refusi sono molto diffusi nella scrittura giornalistica online (Bonomi & Morgana 2016: 209) e la lemmatizzazione automatica non è in grado di riunire sotto il lemma corretto i termini che presentano errori ortografici. Inoltre, il software non distingue parole omografe. Pertanto, è possibile che i risultati siano leggermente influenzati da queste imprecisioni. Un secondo limite è costituito dal campionamento dei dati per parole chiave, che potrebbe aver influito sull'analisi dei titoli, soprattutto in relazione alla diffusione del termine *suicidio*. Infine, un terzo limite riguarda il *range* di dispersione. Rispetto a un'annotazione manuale, questa misura fornisce solo un numero minimo di notizie che divulgano determinate informazioni, in quanto non è stata valutata su ogni lemma del corpus indicativo di un contenuto contrario alle linee guida. Tuttavia, è importante evidenziare che l'analisi dei contenuti effettuata tramite l'uso di un software come IRaMuTeQ consente di esaminare *corpora* di grandi dimensioni in tempi relativamente limitati. Questo approccio rappresenta un'innovazione nella letteratura che indaga il rispetto delle linee guida sul suicidio, in quanto la maggior parte degli studi si basa su dati annotati manualmente.

Nonostante i limiti di questo studio, i risultati evidenziano senz'altro la necessità di incrementare l'educazione dei/delle giornalisti/e italiani/e sulla rappresentazione del suicidio. Come primo passo, è essenziale promuovere più attivamente le raccomandazioni in materia. Parimenti, andrebbero condotti ulteriori studi analoghi a questo, affinché l'impatto delle linee guida sulle notizie venga monitorato su più larga scala. Inoltre, studi simili, rispetto alle linee guida, offrono una prospettiva più concreta, che parte da dati dell'uso. Dunque, rappresentano strumenti preziosi che potrebbero contribuire efficacemente alla sensibilizzazione degli operatori mediatici e offrire ulteriori spunti per approfondire o espandere le raccomandazioni esistenti.

Prospettive di sviluppo della ricerca linguistica sulla rappresentazione del suicidio nei media sono molteplici e potrebbero dare cruciali contributi su usi discorsivi più o meno latenti che concorrono a una costruzione sociale del fenomeno distorta o diseducativa. Una potenziale linea di ricerca potrebbe ad esempio esaminare la pervasività di usi linguistici che riducono l'agentività del suicida. Per esempio, Galasiński & Ziółkowska (2016) ritengono che una definizione corretta di suicidio debba riflettere l'*agency* della persona che si toglie la vita. Nel corpus, usato anche in Telari (2024), sono emerse delle espressioni ricorrenti che introducono dei fattori di rischio come causa che ha indotto la persona a suicidarsi (es. "la vergogna l'avrebbe spinto a commettere il gesto estremo"). In queste rappresentazioni l'*agency* della vittima viene messa in secondo piano, nonostante sia un aspetto cruciale che dovrebbe essere preservato per una corretta costruzione sociale del fenomeno suicidario.

Per concludere, ci auguriamo che questo lavoro possa offrire un primo tassello verso una narrazione più consapevole degli eventi suicidari, e che questa maggiore consapevolezza possa contribuire a prevenire un fenomeno epidemiologicamente allarmante e favorire un dibattito condiviso sul tema anche all'interno delle università.

Bibliografia

- Bakst, Shelly S. & Berchenko, Yakir & Braun, Tali & Shohat, Tamy. 2019. The effects of publicized suicide deaths on subsequent suicide counts in Israel. *Archives of Suicide Research* 23. 440–454.
- Bartoli, Carlo. 2019. *L'ultimo tabù. Giornalisti, blogger e utenti dei social media alle prese con il suicidio*. Pisa: Pacini Editore.
- Bohanna, India & Wang, Xiangdong. 2012. Media guidelines for the responsible reporting of suicide. A review of effectiveness. *Crisis* 33(4). 190–198.
- Bonomi, Ilaria & Morgana, Silvia. 2016. *La lingua italiana e i mass media*. Roma: Carocci.
- Castelli, Fulvia & Piazzolla, Claudia. 2021. Quando si spezza l'io sociale. La prospettiva della psicologia sociale. In Romaniello, Cristian (a cura di), *Ogni vita conta. Intercettare il rischio suicidario e intervenire con efficacia*, 19–40. Milano: Franco Angeli.
- Clement, Sarah & Lassman, Francesca & Barley, Elizabeth & Evans-Lacko, Sara & Williams, Paul & Yamaguchi, Sosei & Slade, Mike & Rüsç, Nicolas & Thornicroft, Graham. 2013. Mass media interventions for reducing mental health-related stigma. *Cochrane Database of Systematic Reviews* (7). CD009453.
- De Leo, Diego & Viecelli Giannotti, Andrea. 2021. Il suicidio e la sua prevenzione. In Romaniello, Cristian (a cura di), *Ogni vita conta. Intercettare il rischio suicidario e intervenire con efficacia*, 41–59. Milano: Franco Angeli.
- Domaradzki, Julian A. 2021. The Werther Effect, the Papageno Effect or No Effect? A literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 18(5). 2396.
- D'Urso, Giacinto. 2022. Suicide prevention. Knowledge of WHO guidelines and collaboration between media and mental health professionals in Italy. *Journal of Psychopathology* 28. 53–60.
- Etzersdorfer, Elmar & Sonneck, Gernot. 1998. Preventing suicide by influencing mass-media reporting: The Viennese experience 1980-1996. *Archives of Suicide Research* 4(1). 64–74.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Oxford: Polity Press.
- Fairclough, Norman & Wodak, Ruth. 1997. Critical discourse analysis. In Van Dijk, Teun A. (a cura di), *Discourse studies: A multidisciplinary introduction* (Volume 2), 258–284. Londra: Sage.
- Fink, David S. & Santaella-Tenorio, Julian & Keyes, Katherine M. 2018. Increase in suicides the months after the death of Robin Williams in the US. *PLoS ONE* 13(2). e0191405.
- Galasiński, Dariusz & Ziółkowska, Justyna. 2016. A moment outside time: A critical discourse analytic perspective on dominant constructions of suicide. In Demjén, Zsófia (a cura di), *Applying linguistics in illness and healthcare contexts: Contemporary studies in linguistics*, 349–371. Londra: Bloomsbury Academic.
- Global Burden of Disease Collaborative Network. 2021. *Global Burden of Disease Study 2019 (GBD 2019) Results*. Seattle, Institute for Health Metrics and Evaluation (IHME) (<https://ourworldindata.org/search?q=suicide>) (Consultato il 23.09.2023.)
- Gould, Madelyn S. & Shaffer, David. 1986. The impact of suicide in television movies: Evidence imitation. *The New England Journal of Medicine* 315(11). 690–694.
- Gries, Stefan Th. 2020. Analyzing dispersion. In Paquot, Magali & Gries, Stefan Th. (a

- cura di), *A practical handbook of corpus linguistics*, 99–118. Cham: Springer International Publishing.
- Lee, Sang Y. 2019. Media coverage of adolescent and celebrity suicides and imitation suicides among adolescents. *Journal of Broadcasting & Electronic Media* 63(1). 130–143.
- Losito, Gianni. 2009. *La ricerca sociale sui media: Oggetti d'indagine, metodo, tecniche*. Roma: Carocci.
- Marzuk, Peter M. & Tardiff, Kenneth & Hirsch, Charles S. & Leon, Andrew C. & Stajic, Marina & Hartwell Nancy & Portera, Laura. 1994. Increase in suicide by asphyxiation in New York City after the publication of final exit. *New England Journal of Medicine* 329(20). 1508–1510.
- Motto, Jerome A. 1970. Newspaper influence on suicide. A controlled study. *Archives of General Psychiatry* 23(2). 143–148.
- Moreno, Mariola & Ratinaud, Pierre. 2022. *Manual uso de Iramuteq: Versión 0.7 alpha 2*. (<http://iramuteq.org/documentation/fichiers/guia-iramuteq>) (Consultato il 18/11/2024)
- Niederkrotenthaler, Thomas & Reidenberg, Daniel J. & Till, Benedikt & Gould, Madelyn S. 2014. Increasing help-seeking and referrals for individuals at risk for suicide by decreasing stigma: the role of mass media. *American Journal of Preventive Medicine* 47(3). 235–243.
- Niederkrotenthaler, Thomas & Till, Benedikt & Kirchner, Stefanie & Sinyor, Mark & Braun, Marlies & Pirkis, Jane & Tran, Ulrich S. & Voracek, Martin & Arendt, Florian & Ftanou, Maria & Kovacs, Reka & King, Kylie & Schlichthorst, Marisa & Stack, Steven & Spittal, Matthew J. 2022. Effects of media stories of hope and recovery on suicidal ideation and help-seeking attitudes and intentions: Systematic review and meta-analysis. *Lancet Public Health* 7(2). e156–168.
- Phillips, David P. 1974. The influence of suggestion on suicide: Substantive and theoretical implications of the Werther effect. *American Sociological Review* 39. 340–354.
- Pirkis, Jane & Blood, Richard W. & Beautrais, Annette L. & Burgess, Philip M. & Skehan, Jaelea. 2006. Media guidelines on the reporting of suicide. *Crisis* 27(2). 82–87.
- Pirkis, Jane & Currier, Dianne & San Too, Lay & Bryant, Marc & Bartlett, Sara & Sinyor, Mark & Spittal, Matthew. 2020. Suicides in Australia following media reports of the death of Robin Williams. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry* 54(1). 99–104.
- Queinec, Raphaëlle & Beitz, Christophe & Contrand, Benjamin & Jouglu, Eric & Leffondré, Karen & Lagarde, Emmanuel & Encrenaz, Gaëlle. 2011. Copycat effect after celebrity suicides: Results from the French national death register. *Psychological Medicine* 41. 668–671.
- Reisigl, Martin & Wodak, Ruth. 2009. The discourse-historical approach (DHA). In Wodak, Ruth & Meyer, Michael (a cura di), *Methods for critical discourse analysis*, 87–121. Londra: Sage.
- Squartini, Mario. 2012. L'italiano visto da lontano: modalità e evidenzialità. In Valentini, Ada & Bozzone Costa, Rosella & Fumagalli, Luisa (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: Prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, 41–58. Perugia: Guerra.

- Stella, Renato. 2004. *L'immagine della notizia: Nuovi stili giornalistici nella società dell'informazione*. Milano: Franco Angeli.
- Tantalo, Mario & Marchiori, Claudio. 1981. La rappresentazione del suicidio nella stampa quotidiana. *Rivista Italiana di Medicina Legale* III(2). 405–449.
- Tantalo, Mario. 2019. Il suicidio nell'informazione massmediatica. Nuove riflessioni. *DPU-Diritto Penale e Uomo*, 9.
- Tatum, Phillip T & Canetto, Silvia S. & Slater, Michael D. 2010. Suicide coverage in US newspapers following the publication of the media guidelines. *Suicide and Life-Threatening Behavior* 40(5). 524–534.
- Telari, Giulia. 2024. *La rappresentazione del suicidio di studenti universitari in un corpus di notizie online italiane*. Pavia: Università degli Studi di Pavia. (Tesi magistrale).
- van Dijk, Teun A. 1995. Discourse analysis as ideology analysis. In Schäffner, Christina & Wenden, Anita I. (a cura di), *Language and peace*, 17–36. Amsterdam: Harwood Academic Publishers.
- World Health Organization. 2014. *Preventing suicide: A global imperative*. Ginevra: World Health Organization.
- World Health Organization. 2017. *Preventing suicide: A resource for media professionals*. Ginevra: World Health Organization.
- World Health Organization. 2021. *Suicide Worldwide in 2019: Global Health Estimates*. Ginevra: World Health Organization.

Il ruolo dei connettivi nella comprensione del significato di frasi in modelli linguistici neurali¹

Giorgia Albertin

Università di Bologna

giorgia.albertin3@unibo.it

Abstract

Questo contributo presenta un corpus di frasi italiane costruito per studiare l'effetto dei connettivi nella comprensione da parte di modelli linguistici neurali (*Neural Language Models*, NLM) a confronto con i giudizi raccolti da parlanti nativi di italiano. Il corpus si articola in tre sezioni, che corrispondono a compiti linguistici diversi, organizzati in coppie di frasi o frasi singole: valutazione dell'accettabilità, cloze test e riconoscimento dell'inferenza testuale. Le prime due sezioni sono state sottoposte all'annotazione dei parlanti, la quale ha confermato la validità della risorsa, e in seguito somministrate a due NLM preaddestrati sull'italiano. I risultati degli esperimenti computazionali evidenziano che i modelli riconoscono con facilità quando il connettivo influisce negativamente sulla grammaticalità della frase, assegnando probabilità minore alle frasi in cui questo avviene. Inoltre, nella maggioranza dei casi del compito di cloze test, i sistemi predicono come completamento più probabile un connettivo corretto. Tuttavia, i NLM mostrano delle difficoltà nel riconoscere la non accettabilità di frasi sintatticamente ben formate ma implausibili e dal confronto con i giudizi degli annotatori emerge come non sembrano basarsi sulle stesse caratteristiche linguistiche per decretare l'accettabilità di una frase.

1. Introduzione

In anni recenti, l'introduzione dei NLM nella ricerca linguistica computazionale e nel *Natural Language Processing* (NLP) ha spinto la comunità scientifica a confrontarsi con la necessità di sviluppare nuove metodologie, o di adattare quelle tradizionali, per poter comprendere la capacità rappresentativa dei modelli rispetto ai sistemi linguistici e

¹ Si segnala che il lavoro presentato in questo articolo è stato pubblicato, in una versione ridotta, in un contributo in lingua inglese negli atti del convegno *Eighth Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it 2021)*, in collaborazione con Alessio Miaschi e Dominique Brunato e con il titolo "On the role of textual connectives in sentence comprehension: A new dataset for Italian" (<https://books.openedition.org/aaccademia/10452?format=reader>) (Consultato il 07.07.2024).

indagare in quale misura essa possa essere messa in relazione con la competenza linguistica dei parlanti. Notevoli sono le performance ottenute dai NLM in diversi compiti, e in particolare in quelli dedicati al riconoscimento della grammaticalità della frase, tali da spingere ad interrogarsi circa le proprietà della lingua che vengono riconosciute dalla rete a partire dal testo impiegato nell'addestramento (Linzen & Baroni 2021).

Tra gli elementi che influenzano la comprensione del linguaggio e contribuiscono a determinarne la rappresentazione, un ruolo chiave è svolto dalla coesione che, secondo l'autorevole voce di Ferrari (2014), è una proprietà discorsiva che appartiene alla forma superficiale del testo e rispecchia la sua unità semantica interna e la continuità tra le sue parti, contribuendo ad esplicitare o creare relazioni testuali, tramite l'utilizzo di dispositivi di coesione. I dispositivi di coesione sono elementi linguistici tramite i quali si manifesta questo sistema di collegamenti e tra questi si situano i connettivi, che tradizionalmente sono ricondotti al piano logico dell'organizzazione del discorso. I connettivi veicolano relazioni testuali tra porzioni più o meno estese del testo, contribuendo in maniera sostanziale alla sua progressione argomentativa. La corretta interpretazione dei connettivi, dunque, è funzionale alla costruzione del significato complessivo del testo, attraverso passaggi inferenziali che realizzino, tra gli enunciati, sensi intermedi coerenti e plausibili.

L'obiettivo del lavoro è quello di indagare in che modo la presenza di un connettivo influisce sulla comprensione del significato delle frasi nella lingua italiana in modelli linguistici neurali confrontandone le performance con i giudizi ottenuti sulle medesime da parlanti madrelingua. Nello specifico, lo studio è stato predisposto per osservare se e in che misura i connettivi vengano presi in considerazione dai modelli nel costruire il senso dell'intero enunciato.

Nel presente contributo, il paragrafo 1.1 è dedicato ai compiti e alle risorse sviluppati in ambito computazionale per lo studio di fenomeni linguistici nei NLM per focalizzarsi poi in quelli dedicati alle parole funzionali e ai connettivi (cfr. paragrafo 1.2) e concludere con un inquadramento teorico di questa classe in linguistica testuale (cfr. paragrafo 1.3). Nel secondo capitolo viene descritto un corpus di frasi dell'italiano, costruito per indagare il fenomeno oggetto della ricerca, a partire dalla selezione di un gruppo di connettivi (cfr. paragrafo 2.1), e all'esclusione di alcune espressioni inizialmente considerate, a seguito di alcune osservazioni (cfr. paragrafo 2.2), sino alla costruzione della risorsa in tre sezioni (*Accettabilità*, *Cloze test* e *Coppie d'inferenza*) e all'annotazione manuale delle prime due (cfr. paragrafo 2.4). Il terzo capitolo è dedicato all'esposizione dei risultati di esperimenti computazionali condotti su due modelli linguistici dell'italiano (cfr. paragrafi 3.1 e 3.2). Infine, nel quarto capitolo sono tratte le conclusioni del lavoro svolto.

1.1 Compiti e risorse per la valutazione delle competenze linguistiche nei NLM

Nel processo di esplorazione delle competenze linguistiche dei modelli, acquisiscono un'importanza fondamentale i compiti linguistici, la cui ideazione avanza di pari passo con la costruzione di *challenge dataset* diagnostici. Questi dataset, di solito curati manualmente, presentano un'alta concentrazione del fenomeno che si vuole indagare in una quantità ridotta di testo, rivelandosi delle risorse utili per testare la capacità di rappresentazione dei NLM di caratteristiche linguistiche puntuali (Conneau & Douwe 2018). È questo il caso di *CoLA, Corpus of Linguistic Acceptability* (Warstadt et al. 2019),

che si compone di frasi in lingua inglese organizzate in un compito di accettabilità grammaticale, con l'intervento manuale di annotatori esperti, in riferimento a diversi fenomeni sintattici e semantici come gli aggiunti e le strutture passive. Sullo stesso modello, è stata creata una versione dedicata interamente alla lingua italiana, *ItaCoLA*, *Italian Corpus of Linguistic Acceptability* (Trotta et al. 2021), a riprova dell'importanza di poter disporre di questa tipologia di risorse in diverse lingue. Un altro dataset impiegato per la valutazione dell'accettabilità è *BLiMP*, *The Benchmark of Linguistic Minimal Pairs for English* (Warstadt et al. 2020), che si struttura in coppie minime di frasi. Lo scopo della risorsa è valutare la sensibilità dei NLM su minime variazioni dell'enunciato che causano una violazione di grammaticalità. Nello specifico, *BLiMP* si articola in sottocorpora generati automaticamente a partire da un vocabolario scelto e da templates rappresentativi di alcuni aspetti linguistici, come l'accordo tra determinante e nome o tra soggetto e verbo.

Uno strumento realizzato al fine di testare le competenze dei NLM nel rappresentare caratteristiche fondamentali del linguaggio in compiti diversi, e considerato una risorsa di riferimento per la comunità scientifica, è *GLUE*, *General Language Understanding Evaluation benchmark* (Wang et al. 2018). *GLUE* si articola in tre tipologie di *task*, nei quali confluiscono alcune risorse già esistenti per la lingua inglese: un compito a frase singola (in cui rientra *CoLA*), un compito di similarità e parafrasi, dedicati al riconoscimento dell'equivalenza semantica di una coppia di frasi e un compito di riconoscimento dell'inferenza testuale. Quest'ultimo, il *Recognizing Textual Entailment* (RTE) o *Natural Language Inference* (NLI), consiste di coppie premessa-ipotesi per le quali è richiesto di determinare, considerando la premessa come vera, il valore inferenziale della coppia, che può essere di "implicazione", nel caso in cui l'ipotesi sia vera anch'essa, di "contraddizione", se l'ipotesi è invece falsa, o di "neutralità", quando l'ipotesi non può essere detta né vera né falsa dalle informazioni contenute nella premessa (Dagan et al. 2006; Dagan & Glickman 2004). Una nuova versione della risorsa, rinominata *superGLUE*, è stata pubblicata da Wang et al. (2019), arricchita di nuovi dataset per i diversi compiti.

1.2 La comprensione delle parole funzionali e dei connettivi nei NLM

Lo studio dei connettivi in NLP si colloca all'interno della più ampia indagine delle capacità dei NLM di comprendere le parole funzionali, il cui significato, secondo Andorno (2003), viene definito in relazione alla funzione che svolgono nel testo. A questa classe è dedicato lo studio di Kim et al. (2019), dove si verifica se la competenza linguistica acquisita dai NLM nell'addestramento permette ai sistemi di comprendere correttamente il significato della frase in riferimento a nove gruppi di elementi funzionali. La metodologia impiegata consiste nel creare per ogni gruppo un *challenge dataset*, organizzato in un *task* di classificazione (valutazione dell'accettabilità o RTE), poi sottoposto all'annotazione manuale. Tra le categorie prese in esame troviamo i quantificatori, le preposizioni e le congiunzioni coordinative, ed è forse proprio in virtù del fatto che i connettivi più diffusi fanno parte di quest'ultima categoria grammaticale se alcuni lavori nell'ambito computazionale sono stati devoluti specificamente a studiare come i NLM ne colgano il significato. Un corpus dedicato alle congiunzioni è *ConjNLI*, progettato con il *task* di NLI (Saha et al. 2020). Le congiunzioni prese in esame sono *and* 'e', *but* 'ma', *or* 'o' e *nor* 'né' e le coppie sono costruite estraendo le premesse da

Wikipedia e creando le ipotesi a partire da esse, attraverso operazioni di delezione, aggiunta o sostituzione della congiunzione, a volte con l'inversione dei due enunciati collegati dalla congiunzione stessa. La bassa performance ottenuta dai NLM su ConjNLI sembra evidenziare che la rappresentazione delle frasi da parte dei sistemi non tiene conto correttamente delle congiunzioni. Un limite dei NLM, infatti, che influenza in generale la comprensione degli elementi funzionali, è la loro sensibilità al "bias lessicale" per cui vengono classificate con "implicazione" le coppie di frasi che condividono gran parte del lessico, facendo passare in secondo piano il loro contributo (McCoy et al. 2019).

Un interessante sviluppo dello studio dei connettivi nel trattamento automatico del linguaggio è quello legato all'indagine delle abilità pragmatiche dei NLM. Il lavoro di Pandia et al. (2021), in particolare, prende in esame la comprensione delle implicature e delle relazioni temporali richiedendo ai modelli di predire il connettivo più adatto a un contesto frasale. Sono i fenomeni dell'implicatura scalare e della presupposizione, invece, ad essere oggetto della ricerca di Jeretric et al. (2020), che si concentrano, tra le altre parole, sui connettivi *and* e *or*. Le prestazioni dei NLM che emergono dai risultati riportati in entrambi gli studi, tuttavia, non sono del tutto soddisfacenti: i modelli non dimostrano di interpretare correttamente il significato dei connettivi in tutti i contesti e nella comprensione delle inferenze pragmatiche mostrano dei risultati che non sono in linea con quelli umani.

1.3 I connettivi in linguistica testuale

L'eterogeneità degli approcci teorici che caratterizzano lo studio della classe dei connettivi, secondo Bazzanella (2001a), si riflette, innanzitutto, nella varietà di denominazioni con le quali vi si riferisce nella letteratura, tra cui troviamo "connettivi" (Bazzanella 1985) o "marcatori discorsivi" (Contento 1994). I problemi di categorizzazione di questo gruppo, intrinsecamente vario, nascono dal fatto che sia composto da elementi che provengono da classi grammaticali diverse, mentre ciò che viene individuato come caratteristica distintiva è la funzione che svolgono all'interno di un testo (Bazzanella 2001b).

Un'autorevole definizione dei connettivi viene fornita nella *Grande grammatica* (Bazzanella 1985: 225), dove il riferimento all'importanza della funzione nell'individuazione delle parole della classe dei connettivi è chiaramente esplicitato:

I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione. I segnali discorsivi appartengono a diverse categorie grammaticali. La loro funzione può essere individuata solo all'interno del discorso; la loro classificazione non ha quindi una base morfologica o lessicale, ma funzionale.

Rifacendosi a quanto espresso da Halliday e Hasan (1976), Ellero (1986: 1) afferma che, nell'ambito della linguistica testuale, sono considerati connettivi "quegli elementi linguistici che realizzano la coesione senza stabilire, di necessità, una relazione anaforica", individuandoli negli elementi indicati dagli autori di *Cohesion in English* come "Conjunction", opponendoli ai dispositivi di coesione di ripresa anaforica che

caratterizzano la referenza e la sostituzione lessicale. Contrariamente a quanto può indurre a credere la tassonomia di Halliday & Hasan (1976), alla classe dei connettivi, secondo Ellero (1986), oltre alle congiunzioni coordinative e subordinative (“e”, “o”, “perciò”, “ma”), appartengono anche avverbi (“tuttavia”, “mentre”, “probabilmente”), sintagmi preposizionali (“a causa di”, “in realtà”, “in aggiunta a”), sintagmi verbali (“dico”, “ripeto”), interiezioni, aggettivi numerali (“primo”, “secondo”), proposizioni (“come”, “in conclusione”, “ammettendo”, “ne consegue che”), demarcativi e altre espressioni semanticamente più povere (“in primo luogo”). La classe dei connettivi può quindi assumere dimensioni vaste, abbracciando parole ed espressioni assai diverse tra loro.

Ai connettivi sono attribuite alcune caratteristiche linguistiche, che contribuiscono a contraddistinguerli dal punto di vista funzionale. Alcuni autori, tra cui van Dijk (1979), sostengono che tra queste vi sia la proprietà dell'*eliminabilità semantica*, che definisce i connettivi come elementi privi di qualsiasi contenuto semantico. La versione di Bazzanella (2001a) sembra mitigare questa posizione, parlando invece di *estraneità al contenuto proposizionale*: i connettivi non partecipano alle condizioni di verità dell'enunciato, tuttavia mantengono un nucleo semantico, altamente dinamico, che di volta in volta si adatta a diversi usi, soprattutto dal punto di vista pragmatico. La proprietà dell'estraneità è comprovata da alcuni test che i connettivi falliscono: l'*interrogabilità* (i connettivi non possono essere interrogati), la *sostituzione tramite pro-forme* (i connettivi non possono essere sostituiti tramite pro-forme, perché queste rimandano al contenuto proposizionale), l'*eliminabilità* (i connettivi non vengono riportati, ad esempio, nel passaggio da discorso diretto a indiretto) e la *parafrasi* (i connettivi tendenzialmente non vengono riportati nelle parafrasi, ancora una volta, perché estranei al contenuto proposizionale) (Bazzanella 1985: 228-229). Contrariamente, Halliday & Hasan (1976) sostengono la partecipazione dei connettivi alla costruzione del significato della frase, individuando nella classe un ruolo cruciale per la definizione della coesione testuale, che acquisiscono anche in virtù del loro significato funzionale (“[Conjunctive elements] express certain meanings which presuppose the presence of other components in the discourse” (Halliday & Hasan 1976: 226)). Dalla proprietà dell'*eliminabilità semantica*, inoltre, ne deriva un'altra, l'*inter-sostituibilità*, che viene definita come la possibilità di un connettivo di essere sostituito da un altro connettivo di significato diverso, in un contesto testuale, se questo riesce a svolgere lo stesso tipo di funzione (Bazzanella 2001b: 83).

Attualmente, una definizione di “connettivo” ampiamente condivisa dalla comunità di ricerca linguistica italoфона è quella proposta da Ferrari (2014: 131; cfr. Ferrari 2010), secondo la quale:

(...) il termine “connettivo” indica ciascuna delle forme linguistiche morfologicamente invariabili (congiunzioni, locuzioni ecc.) che segnalano le relazioni logiche che vigono tra processi o tra unità di composizione testuale.

Questa definizione viene accolta anche in questo lavoro, e ha permesso di stabilire nell'invariabilità morfologica un criterio fondamentale che ha guidato la selezione delle parole che sono state studiate nel corpus descritto nella prossima sezione.

2. Raccolta di un corpus per studiare la comprensione dei connettivi

In questa sezione viene descritta la metodologia utilizzata per creare un corpus impiegato per studiare il ruolo dei connettivi nella comprensione di frasi. Le peculiarità della risorsa consistono nel fatto che sia esclusivamente dedicata ai connettivi nella lingua italiana e che sia composta di frasi estratte da un dataset di linguaggio naturalistico. Inoltre, essa è organizzata in tre sezioni progettate in diversi *task*, due delle quali sono state annotate manualmente da parlanti dell'italiano.

2.1 La selezione dei connettivi

Come punto di partenza per selezionare un insieme di connettivi su cui condurre la ricerca, si è deciso di partire dalle Prove nazionali INVALSI (Istituto Nazionale per la VALutazione del Sistema educativo di Istruzione e formazione). Nello specifico, sono state considerate le prove di italiano, in cui è prevista una sezione dedicata alla riflessione sulla lingua, dove vengono indagate le competenze relative all'uso linguistico, considerate basilari in apprendenti di livelli diversi. Un primo riscontro dell'importanza attribuita alla conoscenza dei connettivi nella comprensione del testo emerge nel fatto che nella maggioranza delle prove vi è almeno un quesito a loro dedicato.

Nel sito dell'INVALSI sono state reperite le prove somministrate in un periodo di sei anni scolastici, dal 2014-2015 al 2019-2020, per tutti i gradi e in tutti i formati disponibili (cartaceo, Computer Based Testing ed esami di stato). Tutti gli elementi esplicitamente denominati come "connettivi" nei quesiti, o proposti in esercizi che trattano la relazione tra parti di testo, sono stati estratti, ottenendo così un elenco di quarantasei connettivi. Questa lista è stata integrata con altre diciannove parole reperite dal *Nuovo vocabolario di base della lingua italiana* (NVdB, De Mauro & Chiari 2016), prendendo in considerazione congiunzioni, avverbi e preposizioni, che corrispondono alle classi grammaticali prevalentemente rappresentate nei connettivi ricavati dalle Prove (la maggior parte dei quali fa parte del vocabolario fondamentale). Nella prima fase di selezione sono stati individuati sessantacinque connettivi, elencati nella tabella 1.

<i>Risorsa</i>	<i>Connettivi selezionati</i>
Prove INVALSI	addirittura, affinché, allora, altrimenti, anche, anzi, anziché, benché, bensì, cioè, comunque, così, cosicché, difatti, dopo, dove, dunque, e, eppure, finché, infatti, inoltre, invece, ma, mentre, nonostante, oltre, oppure, ovvero, ovverosia, per, perché, perciò, però, poi, prima, pur, purché, purtroppo, quando, quanto, quindi, se, sebbene, tanto, tuttavia
Nuovo Vocabolario di Base	ancora, chissà, come, ebbene, ecco, infine, insomma, magari, né, neanche, nemmeno, neppure, o, ossia, piuttosto, quasi, secondo, sia

Tabella 1. Elenco dei connettivi selezionati tramite lo spoglio delle Prove INVALSI e la consultazione del NVdB.

Successivamente, è stata condotta un'indagine sulla frequenza dei connettivi all'interno di tre corpora rappresentativi della lingua italiana, rilasciati dal progetto *Universal Dependencies* (UD), che nasce con lo scopo di fornire uno schema cross-linguisticamente

valido per l'annotazione linguistica (Nivre et al. 2016). L'*Italian Universal Dependencies Treebank* (IUDT) è una risorsa *gold*, ossia contiene testi di linguaggio naturalistico che sono stati annotati manualmente. Per l'analisi di frequenza sono stati selezionati i corpora *Italian Stanford Dependency Treebank* (ISDT) (Bosco et al. 2013), PoSTWITA (Sanguinetti et al. 2018) e TWITTIRò (Cignarella et al. 2018), nella versione di UD 2.7, la cui pubblicazione risale al 15 novembre 2020 (Zeman et al. 2020). Il primo corpus è quello più esteso per l'italiano e copre una diversità di generi (es. testi legali, articoli di giornale e news, voci di Wikipedia) che legittima a considerarlo rappresentativo della varietà *standard* della lingua. Gli altri due corpora, invece, sono stati considerati congiuntamente come campione di una varietà *non standard* dell'italiano, perché raccolgono tweets.

Tramite PML TreeQuery,² uno strumento rilasciato da UD per effettuare ricerche nei corpora, è stato possibile selezionare solo le occorrenze dei connettivi in dipendenza da un elemento verbale. Precedenti osservazioni da me condotte su altri corpora, infatti, avevano messo in luce che, in un numero consistente di casi, le parole della lista sono usate per mettere in relazione sintagmi nominali, aggettivali o avverbiali: in questi casi, il connettivo non contribuisce a veicolare un significato che esprima la relazione tra due o più frasi.

Dal confronto delle occorrenze estratte da ISDT, e PoSTWITA e TWITTIRò, congiuntamente considerati, emerge un'ampia sovrapposizione nella lista di frequenza, soprattutto per quanto riguarda i connettivi più frequenti. Considerando, inoltre, la difficoltà legata al controllo dei fenomeni peculiari della lingua dei social media (es. hashtag, emoticons, tag) nella manipolazione delle frasi in diversi compiti, è stato deciso di selezionare le ventuno parole più frequenti in ISDT per la costruzione del corpus.

2.2 L'esclusione di "per", "così" e "ancora"

L'utilizzo delle dipendenze sintattiche nell'indagine di frequenza ha l'obiettivo di garantire la selezione di quelle occorrenze dei connettivi che mettevano in relazione due frasi o parti più ampie di testo. Questo metodo, però, non permette di discriminare i casi in cui le parole prese in considerazione svolgono la funzione di modificatori verbali, anch'essi dipendenti da un predicato.

Il "test" impiegato per risolvere questa ambiguità si è basato sul principio metodologico, che è stato adottato anche nella progettazione di una sezione del corpus, secondo il quale un connettivo può essere considerato tale nel momento in cui possa essere sostituito da un altro connettivo che preservi il significato della frase e la sua plausibilità. Seguendo quindi un procedimento di sostituzione del connettivo originale con un altro della lista, è stato ritenuto opportuno scartare "per", "così" e "ancora" dal gruppo selezionato.

L'esclusione di "per" è avvenuta perché nella maggioranza dei casi si trova in dipendenza da un verbo all'infinito, un contesto che rende impossibile la sostituzione con un altro connettivo, ma ammette quella con altre preposizioni.

(1) *Le sovvenzioni non bastano **per** costruire lo sviluppo se le infrastrutture e i servizi pubblici sono carenti.*

² <https://lindat.mff.cuni.cz/services/pmltq#!/home>

- a. Sostituzione con connettivi: **Le sovvenzioni non bastano e/quando/infatti costruire lo sviluppo se le infrastrutture e i servizi pubblici sono carenti.*
- b. Sostituzione con preposizione: *Le sovvenzioni non bastano a costruire lo sviluppo se le infrastrutture e i servizi pubblici sono carenti.*

Per quanto riguarda “così” e “ancora”, dall’osservazione delle occorrenze, invece, è emersa la loro ambivalenza tra il ruolo di connettivo e di modificatore dell’azione.

(2) *Il piano Marshall non includeva il blocco sovietico, così rinforzando la divisione dell’Europa a causa della guerra fredda.*

- a. Sostituzione con connettivo: *??Il piano Marshall non includeva il blocco sovietico, quindi/infatti/però rinforzando la divisione dell’Europa a causa della guerra fredda.*
- b. Sostituzione con modificatore dell’azione: *Il piano Marshall non includeva il blocco sovietico, in tal modo rinforzando la divisione dell’Europa a causa della guerra fredda.*

(3) *Respira profondamente e ripeti ancora la parola “rilassati”.*

- a. Sostituzione con connettivo: *??Respira profondamente e ripeti infatti/tuttavia/anche la parola “rilassati”.*
- b. Sostituzione con modificatore dell’azione: *Respira profondamente e ripeti nuovamente la parola “rilassati”.*

Dopo l’eliminazione di queste tre parole, il gruppo definitivo conta diciotto connettivi, sui quali verte la costruzione del corpus: *e, se, quando, come, ma, dove, o, anche, perché, poi, mentre, infatti, prima, però, invece, inoltre, tuttavia, quindi.*

2.3 Definizione dei compiti linguistici

Per comporre il corpus si sono state estratte manualmente da ISDT delle frasi che contengono almeno due enunciati messi in relazione tra loro da un connettivo. In alcuni casi è stato necessario apportare delle modifiche alle frasi al fine di renderle comprensibili in isolamento, intervenendo con l’accortezza di non alterarne il significato originale. Per standardizzare il procedimento, anch’esso manuale, sono stati seguiti degli schemi di modifica prestabiliti, che ammettevano solo le seguenti operazioni: scioglimento e costruzione di anafore o catafore, esplicitazione di soggetti nulli, inserzione o delezione di un elemento, unione di due frasi in un’unica frase.

Il corpus è costituito da un totale di 1.058 frasi o coppie di frasi, organizzate in tre compiti linguistici di complessità crescente, a partire da un *task* di valutazione dell’accettabilità di una frase, ad uno di completamento, per finire con un compito di riconoscimento del valore inferenziale dell’enunciato.

2.3.1 Sezione 1: Accettabilità

La sezione *Accettabilità* è composta da 518 coppie minime di frasi (una accettabile e l’altra non accettabile), che differiscono tra loro per un connettivo. Inizialmente, sono

state estratte da ISDT quindici frasi per ogni connettivo per bilanciare la sezione per numero di frasi accettabili, ma al termine della revisione qualche coppia è stata scartata perché ambigua (vi sono quattordici coppie per “come”, “ma”, “infatti”, “però”, e tredici coppie per “quando”, “anche”, “inoltre”).

Le frasi di ISDT sono state considerate accettabili, mentre la costruzione delle controparti non accettabili è avvenuta sostituendo manualmente nelle prime il connettivo originale con un altro della lista (riportata in 2.2), facendo attenzione a non interferire sulla grammaticalità della frase. L’obiettivo principale, infatti, è stato quello di creare delle frasi ben formate e non accettabili, la cui inaccettabilità è dovuta all’implausibilità o contraddittorietà semantica. Purtroppo, la scelta di operare le sostituzioni solamente con i diciotto connettivi selezionati, presa per restringere la ricerca a un gruppo controllato di elementi, si è rivelata un limite: infatti, per alcune frasi non è stato possibile individuare nella lista una parola che preservasse la grammaticalità della frase originale. Questi casi, che sono 98, sono stati mantenuti all’interno del corpus ed etichettati con “no” alla voce “grammaticalità”: l’attribuzione di questo giudizio è stata compiuta in riferimento ad una varietà di italiano *standard* e assegnata solo ed esclusivamente alle frasi che paiono indubbiamente non grammaticali. Nella tabella 2 sono presentati due esempi di coppie di *Accettabilità*, con diverso valore di grammaticalità per la frase non accettabile.

<i>Accettabilità</i>	<i>Frase</i>	<i>Grammaticalità</i>
A	Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale <i>e</i> sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.	sì
NA	Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale però sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali.	sì
A	Il gruppo aveva appena imboccato la strada di accesso al parco <i>quando</i> è stato bloccato da un gruppo di uomini.	sì
NA	Il gruppo aveva appena imboccato la strada di accesso al parco anche è stato bloccato da un gruppo di uomini.	no

Tabella 2. Esempi di coppie di frasi della sezione *Accettabilità*; nella prima colonna, A=“accettabile”, NA=“non accettabile”; nella seconda colonna, il connettivo originale è indicato in corsivo, quello sostituito in grassetto.

2.3.2 Sezione 2: Cloze test

La seconda sezione è strutturata in un compito di cloze test, che ha un largo impiego nella valutazione scolastica, anche nelle Prove INVALSI, e consiste nella rimozione di una o più parole all’interno di un testo, che l’apprendente deve completare affidandosi alle proprie conoscenze o scegliendo tra le alternative proposte. Questa parte del corpus è bilanciata per numero di frasi per ogni connettivo (quindici), per un totale di 270 frasi.

In ogni frase estratta da ISDT il connettivo target è rimosso e sostituito da uno spazio bianco, e sono state proposte cinque opzioni tra cui scegliere per il completamento. Con l'idea di studiare la proprietà dell'*inter-sostituibilità* (cfr. paragrafo 1.3), tra le alternative, oltre al connettivo target, ne viene indicato uno, scelto dalla lista, a cui ci si riferisce come "alternativa plausibile": nella maggioranza dei casi, questa proposta può integrarsi adeguatamente nell'enunciato, mantenendone inalterato il significato, dove possibile, o fornendone un altro, anch'esso plausibile. Purtroppo, anche in questo caso, la decisione di lavorare solo con i connettivi selezionati, fatta per ragioni analoghe a quelle esposte nel paragrafo 2.3.1, non ha permesso di proporre in tutti i casi un'alternativa che fosse plausibile tanto quanto il connettivo originale. Le altre tre alternative sono sempre scelte dal gruppo dei connettivi presi in esame, ma sono implausibili.

Per regolarizzare la scelta dell'alternativa plausibile, riportate nella tabella 3, si è deciso di selezionare per ogni connettivo due o tre parole della lista che svolgessero questa funzione, sulla base di relazioni di sinonimia o sulla distribuzione delle parole in diversi contesti. L'osservazione delle occorrenze ha messo in luce alcuni fenomeni di polisemia, secondo la quale dei connettivi con un certo nucleo semantico in determinati contesti frasali possono veicolare una relazione diversa, acquisendo un'altra sfumatura semantica. Un esempio è costituito da "invece" e "mentre", dove il secondo può sostituire il primo per indicare una relazione avversativa tra due enunciati. Lo stesso fenomeno sembra accadere nei casi in cui il valore ipotetico di "se" può essere rappresentato da "quando", che ha un valore primariamente temporale. Inoltre, vi sono dei casi di connettivi, come "e" ed "o", con distribuzione molto simile, pur avendo un significato solo parzialmente sovrapponibile, o come "prima" e "invece", nei casi in cui il connettivo sia seguito da "di".

<i>Target</i>	<i>Alternativa plausibile</i>
e	o, poi, inoltre
se	quando
quando	se, mentre, perché
come	perché, inoltre, infatti
ma	però, tuttavia
dove	quando, e, perché
o	e
anche	inoltre, poi, ma
perché	infatti, quando
poi	quindi, inoltre
mentre	invece, quando
infatti	quindi, perché
prima	invece, poi, infatti
però	tuttavia
invece	però, ma, prima
inoltre	poi, anche, infatti
tuttavia	però
quindi	infatti, poi

Tabella 3. Alternative plausibili proposte per ogni connettivo target.

Nella tabella 4 sono forniti due esempi di frasi che compongono *Cloze test*.

<i>Frase</i>	<i>Target</i>	<i>Alt. pl.</i>	<i>Alt. impl.</i>
Che cosa possiamo fare in estate ___ vogliamo partire per le vacanze e abbiamo un cane o un gatto?	se	quando	dove, come, perché
Le rose sono fiori belli, ma molto delicati, ___ insetti e malattie possono danneggiare le piante delle rose, soprattutto in aprile e maggio.	infatti	perché	tuttavia, invece, ma

Tabella 4. Esempi della sezione *Cloze test*; nella terza colonna, *Alt. pl.*= “alternativa plausibile”; nell’ultima colonna, *Alt. impl.*= “alternative implausibili”.

2.3.3 Sezione 3: Coppie d’inferenza

La terza sezione, articolata in un compito di RTE (cfr. paragrafo 1.1), si compone di 270 coppie di frasi ed è bilanciata per numero di coppie di diverso valore inferenziale.

In questo caso, da ISDT sono state estratte cinque frasi per ogni connettivo, per essere utilizzate come premesse. Seguendo il metodo tipicamente adottato per questo *task*, a partire da ogni premessa sono state create tre ipotesi con diverso valore inferenziale (implicazione, contraddizione e neutralità), utilizzando un altro connettivo della lista al posto dell’originale. La costruzione delle coppie non consiste, però, nella sola sostituzione del connettivo con un altro di significato equivalente, contrario o non inerente, tra premessa e ipotesi. L’ipotesi, infatti, deve rappresentare una rielaborazione della premessa, in cui sono manipolati solo i fattori linguistici determinanti per stabilire il valore inferenziale della coppia, mantenendo gli altri fissi. Per evitare di apportare delle modifiche al contenuto lessicale della frase, con il rischio che l’inferenza potesse dipendere dalla mancanza o aggiunta di informazione, e non fosse quindi direttamente riconducibile al connettivo, sono state evitate la cancellazione e l’inserzione di parole o espressioni. Le uniche modifiche ammesse nella formazione delle ipotesi sono state l’inversione dell’ordine degli enunciati (o l’inserimento di un enunciato nell’altro, nel caso fosse possibile ridurlo a una frase incidentale), la variazione del tempo verbale del predicato, per garantire l’accordo, e la nominalizzazione. Di seguito, nella tabella 5, è riportato un esempio di *Coppie d’inferenza* che mostra i meccanismi descritti nelle diverse ipotesi.

<i>Premessa</i>	<i>Ipotesi</i>	<i>Valore inferenziale</i>
Paolo Conte è laureato in legge, <i>ma</i> ha scelto di fare il musicista.	Paolo Conte è laureato in legge, <u>tuttavia</u> ha scelto di fare il musicista.	Implicazione
	Paolo Conte ha scelto di fare il musicista <u>perché</u> si è laureato in legge.	Contraddizione

	<u>Mentre</u> Paolo Conte si stava laureando in legge, scelse di fare il musicista.	Neutralità
--	-------------------------------------------------------------------------------------	------------

Tabella 5. Esempi della sezione *Coppie d'inferenza*; nella prima colonna, il connettivo target è segnato in corsivo; nella seconda colonna, i connettivi sostituiti sono sottolineati.

2.4 L'annotazione delle sezioni Accettabilità e Cloze test

La prima e la seconda sezione del corpus sono state suddivise in test, creati tramite QuestBase³ poi diffusi attraverso i social network e Prolific,⁴ e annotate manualmente da parlanti nativi di italiano. Riguardo ad *Accettabilità*, ai partecipanti è stato richiesto di valutare l'accettabilità delle frasi proposte in una scala Likert a intervalli discreti con 5 livelli, da 1="completamente inaccettabile" a 5="completamente accettabile". La scelta di impiegare una scala graduata rispecchia la volontà di abbracciare un pensiero ormai diffuso nella ricerca linguistica, anche di ambito computazionale, che considera l'accettabilità come una proprietà intrinsecamente graduabile ("gradience is intrinsic in acceptability judgements", Lau et al. 2017: 1207), che si articola in un *continuum* ai cui estremi si situano due poli opposti. Rispetto ad un'annotazione basata su valori binari (accettabile vs non accettabile), una scala discreta è più informativa perché permette di rappresentare nella categorizzazione livelli di accettabilità intermedi (Sorace & Keller 2005: 2–3). Per la sezione *Cloze test*, invece, agli annotatori è stato richiesto di scegliere l'alternativa più opportuna fra le cinque proposte, con l'aggiunta dell'opzione "nessuna delle precedenti è corretta".

Alcune prove pilota sono state condotte con un numero ristretto di annotatori, al fine di monitorare che il tempo di svolgimento dei test non fosse troppo elevato (30 minuti ca.). Le stesse prove sono servite per determinare un tempo minimo necessario per lo svolgimento sufficientemente accurato di un test (10 minuti); le annotazioni la cui esecuzione è stata inferiore a questa soglia sono state dunque rigettate. Nella tabella 6 vengono indicati il numero di test in cui è stata suddivisa ogni sessione, il numero di frasi per test e il numero di annotazioni raccolte.

Sezione	N. test per sezione	N. frasi per test	N. annotazioni per ogni frase
<i>Accettabilità</i>	5	103 o 104	da 16 a 21 (18.5)
<i>Cloze test</i>	4	67 o 68	da 18 a 21 (19.5)

Tabella 6. Numero di test, numero di frasi per ogni test e annotazioni raccolte per ogni frase, con media indicata tra parentesi.

Nella tabella 7 sono raccolti i punteggi medi ottenuti per le coppie di frasi, dove si può osservare che essi concordano con l'etichetta di accettabilità originaria. In particolare, si noti che le frasi non accettabili e agrammaticali hanno ricevuto un punteggio medio inferiore rispetto a quelle non accettabili e grammaticali.

³ <https://questbase.com/>

⁴ <https://www.prolific.co/>

<i>Etichetta di accettabilità</i>	<i>Punteggio medio</i>	<i>Dev. Stand.</i>
A	4,286	0,519
NA	1,822	0,451
NA no gramm.	1,616	0,350

Tabella 7. Etichetta di accettabilità originaria delle frasi (*Accettabilità*), punteggio medio degli annotatori e deviazione standard; nella prima colonna A=“accettabile”, NA=“non accettabile”, NA no gramm.= “non accettabile e non grammaticale”.

Per quanto riguarda la sezione *Cloze test*, ogni frase è stata categorizzata a seconda del completamento che ha raccolto il maggior numero di preferenze tra le annotazioni: il connettivo target, l’alternativa plausibile, entrambi in ugual numero o un’altra opzione tra quelle proposte (un’alternativa implausibile). I gruppi sono riportati nella tabella 8.

<i>Alternativa maggiormente scelta</i>	<i>Numero frasi (tot=270)</i>	<i>%</i>
Target	213	78,89
Alternativa plausibile	48	17,78
Target = alternativa plausibile	5	1,85
Altro	4	1,48

Tabella 8. Numero e percentuale di frasi della sezione *Cloze test* che hanno ricevuto un numero di selezioni maggiore per il connettivo target, l’alternativa plausibile, entrambi in ugual numero (“Target = alternativa plausibile”) o per un’altra opzione (“Altro”).

Anche in questo caso, i dati raccolti hanno confermato la validità della risorsa. Una netta maggioranza delle annotazioni segnala la preferenza per il connettivo target (78,89%) o l’alternativa plausibile (17,78%): la scelta prevalente di una delle due opzioni considerate corrette è avvenuta nel 96,67% dei casi. Da considerarsi, comunque, che la priorità del target rispetto alle altre alternative non esclude che qualche annotatore abbia espresso una preferenza diversa rispetto a quella che individuava “l’etichetta maggioritaria”. La discreta numerosità del gruppo “Alternativa plausibile” sembra fornire una prima conferma della validità dell’intuizione che ha guidato la metodologia per la costruzione di *Cloze test*, ossia che è possibile sostituire un connettivo in un contesto frasale con un’alternativa che garantisca la plausibilità dell’enunciato, mantenendo un significato identico o molto simile a quello originale, ed è possibile che i parlanti percepiscano questa alternativa più adeguata, o equivalente (1,85%), in quel contesto rispetto al connettivo target. Il gruppo in cui sono stati fatti confluire tutti i casi in cui la maggioranza delle preferenze ricadono su un’opzione implausibile costituisce una minoranza non rilevante della sezione *Cloze test* (1,48%).

3. L’esperienza computazionale con i NLM

Accettabilità e *Cloze test* sono state utilizzate come *challenge dataset* per testare la capacità di NLM preaddestrati sull’italiano di comprendere il significato delle frasi veicolato dalla presenza di un connettivo.

Per la prima sezione si è scelto di utilizzare GePpeTto (De Mattei et al. 2020), un NLM che nasce dall'architettura di GPT-2 nella versione "small" (Radford et al. 2019), addestrato su più di 13 GB di testo in lingua italiana, tra cui pagine di Wikipedia e il corpus ItWaC (Baroni et al. 2009), per estrarre la perplessità (PPL) delle frasi. La PPL è una metrica standard impiegata come misura della competenza di un modello nel riconoscere un testo nuovo come ben formato e plausibile, ed è inversamente proporzionale alla probabilità. I risultati attesi, dunque, prevedono che le frasi accettabili ottenessero valori di PPL minori rispetto a quelle non accettabili.

Per quanto riguarda la sezione *Cloze test*, il compito è stato adattato in un *task* di *Masked Language Modeling* (MLM), che consiste nel sottoporre a un modello una frase in cui è stata oscurata una parola (il connettivo) e chiederne il completamento. In questo caso è stato impiegato BERT (Devlin et al. 2019), nella sua versione addestrata sull'italiano sviluppata dal MDZ Digital Library Team (Wolf et al. 2020), per estrarre le prime dieci parole più probabili e il loro valore di probabilità, con l'attesa che fra queste si collochino, ai primi posti, il connettivo target e l'alternativa plausibile.

3.1 Risultati di GePpeTto sulla sezione Accettabilità

I risultati del modello per i diversi gruppi individuati confermano la previsione sul valore di PPL in relazione all'accettabilità delle frasi, come si può osservare nella tabella 9.

<i>Etichetta di accettabilità</i>	<i>PPL media</i>	<i>PPL min.</i>	<i>PPL max</i>
A	42,512	2,059	455,961
NA	78,280	3,534	390,824
NA non gramm.	98,992	9,933	1178,162

Tabella 9. Valore di PPL medi, minimi e massimi estratti per le frasi accettabili (A), non accettabili (NA) e non accettabili non grammaticali (NA non gramm.) della sezione *Accettabilità*.

L'insieme delle frasi accettabili, infatti, ha ottenuto un valore di PPL medio inferiore rispetto agli altri due gruppi (42,512). Il modello inoltre ha assegnato in media un punteggio di PPL maggiore alle frasi non grammaticali (98,992) rispetto a quelle considerate grammaticali (78,280). Quest'ultimo risultato sembra evidenziare in GePpeTto l'abilità di discriminare violazioni di grammaticalità osservata nei NLM. In questo specifico caso, tale abilità si manifesta anche nei casi in cui l'agrammaticalità è legata alla presenza di un connettivo, la cui inadeguatezza rispetto al contesto compromette la bontà della struttura frasale. Dall'analisi degli errori, però, emerge che tra le frasi non accettabili che hanno ottenuto valori di PPL minori si collocano casi ben formati ma implausibili, perché il connettivo capovolge una relazione di causa-effetto, come in (4), o perché il senso complessivo non è coerente, come in (5).

(4) *Il film "Le chiavi di casa" ha partecipato al Festival del Cinema di Venezia di quest'anno, perché non ha vinto nessun premio.* (PPL =13,892)

- (5) *Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale però sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali* (PPL=3,534)

Se il contesto sintattico, quindi, sembra essere tra i fattori sui quali il modello si affida per la valutazione dell'accettabilità, lo stesso non pare potersi dire per fenomeni di natura semantico-discorsiva. Il quadro che emerge, infatti, è una generalizzata insensibilità alla contraddizione, quando questa è innescata puramente dalla funzione, o dal significato, del connettivo, osservata anche in altri studi in relazione a fenomeni pragmatici (Pedinotti et al. 2022; Pandia et al. 2021).

Per i dati di questa sezione è stato calcolato l'indice di correlazione di Spearman (ρ) tra il punteggio medio dell'annotazione e il valore di PPL per ogni frase. L'indice ottenuto è molto basso ($\rho = -0,120$, $p < 0,01$), e sembra indicare una sostanziale differenza nell'importanza che i parlanti e GePpeTto attribuiscono al connettivo per costruire il significato della frase. Alla luce dei risultati ottenuti, è possibile ipotizzare che il modello faccia maggior affidamento su altri fattori linguistici, rispetto alla classe di parole prese in esame.

3.2 Risultati di BERT sulla sezione Cloze test

Le predizioni di BERT a completamento delle frasi di *Cloze test* sono state ricondotte a quattro categorie relativamente alla presenza o meno del connettivo target o dell'alternativa plausibile tra quelli estratti, in maniera analoga a quanto fatto nel paragrafo 2.4. Sono state quindi raggruppate le frasi in cui il modello ha predetto solo il target, solo l'alternativa plausibile, entrambi, o nessuno dei due. I risultati relativi a questa suddivisione dei risultati vengono riportati nella tabella 10.

<i>Alternative</i>	<i>Predizioni nei 10 completamenti (n.) e %</i>	<i>Predizioni al 1° posto di probabilità (n.) e %</i>
Connettivo target	(85) 31,48%	(111) 41,11%
Alternativa plausibile	(12) 4,44%	(23) 8,52%
Target + Alternativa plausibile	(148) 54,81 %	-
Altro	(25) 9,26 %	-

Tabella 10. Numero e percentuale delle frasi in cui BERT ha predetto solo il target, solo l'alternativa plausibile, entrambi o nessuno dei due, e delle frasi dove il connettivo target e l'alternativa plausibile sono stati predetti con probabilità più alta.

Innanzitutto, si nota che tra le prime dieci predizioni, quelle che comprendono solo il target sono più numerose rispetto a quelle che comprendono solo l'alternativa plausibile (31,48% vs 4,44%). Questo sembra suggerire che, diversamente da quanto osservato nei giudizi dei parlanti, e pur considerando la diversità del *task* rispetto alla scelta di un completamento tra un gruppo di proposte, generalmente BERT non percepisce queste due opzioni come ugualmente plausibili. Nella maggior parte delle frasi, comunque, sia il target che l'alternativa plausibile si collocano tra le prime dieci parole più probabili (54,81%). Seppur non equiprobabili, quindi, non si può escludere che anche per il

modello le due alternative siano considerate *inter-sostituibili*, probabilmente in relazione a gradi diversi di condivisione del significato. I casi in cui nessuna delle due opzioni corrette rientrano nelle predizioni sono una minoranza (9,26%).

Si osserva, inoltre, che il connettivo target è risultato come il completamento con probabilità più alta nel 41.11%, mentre nel 8,52% è stata predetta in prima posizione l'alternativa plausibile. Complessivamente, dunque, in quasi la metà dei casi (49,63%), BERT ha fornito come primo completamente una parola corretta rispetto al contesto. Questo non esclude che nel restante 50,37% dei casi le predizioni del modello consistessero in altre parole accettabili.

Dall'analisi qualitativa emerge un panorama complesso. Considerando il totale delle predizioni estratte da BERT (270x10=2700), la maggior parte di queste consiste di proposte accettabili (68,48%); non mancano però predizioni non accettabili (18,15%) o di dubbia accettabilità (12,81%). Tra i completamenti non accettabili, inoltre, ve ne sono di non grammaticali.

Ad esempio, osservando le predizioni per le frasi che rientrano in "Altro" (tabella 10), si notano dei completamenti accettabili che mantengono il significato originale, come in (6), e altri non accettabili (NA) o di dubbia accettabilità (A?), esemplificati in (7).

(6) *I responsabili del Programma Alimentare Mondiale aiutano le persone che soffrono la fame in tutto il mondo, ___ aiutano i bambini ad andare a scuola.* [Target: "inoltre"; stesso significato: "e"; significato diverso: "mentre"]

(7) *Secondo gli esperti, in Italia i giovani leggono meno i giornali rispetto ai giovani di altri Paesi europei, ___ Rispetto agli anni passati i giovani tra i 14 e i 19 anni leggono più spesso i giornali.* [Target: "però"; NA: "perché"; A?: "anche"]

È possibile ipotizzare che queste frasi rappresentino dei casi più complessi per BERT, probabilmente per la presenza di caratteristiche linguistiche che non sono state monitorate durante la costruzione della sezione. Inoltre, nell'esempio (6) è interessante osservare come, nonostante non sia stato predetto il target "inoltre", il modello abbia proposto "e", il connettivo con la frequenza più alta nei corpora indagati in 2.2, e forse, in generale nella lingua italiana. Casi simili meriterebbero un'analisi approfondita, per verificare se anche in italiano si osserva il fenomeno rilevato da Pandia et al. (2021), ossia la tendenza nei modelli a predire gli stessi connettivi (tra cui *and*) in contesti molto diversi.

In generale, si osserva che il 53,48% dei completamenti di BERT sono connettivi, che nel 34,15% dei casi rientrano tra i diciotto studiati in questo lavoro. Pur essendo la maggior parte, però, anche questo risultato non è del tutto soddisfacente, considerando che si tratta di casi in cui il contesto di predizione è ben specifico e richiede la presenza di un connettivo perché il senso della frase acquisisca la sua completezza.

4. Conclusione

In questo contributo è presentato un corpus di frasi italiane per lo studio dei connettivi nella comprensione del significato di frasi. Impiegando le Prove INVALSI e il NVdB come strumenti per raccogliere un gruppo di parole da prendere in esame, si è proceduto a confrontare la loro frequenza in tre corpora della lingua italiana, per selezionare un insieme di diciotto connettivi. Il corpus è stato costruito a partire da frasi estratte da ISDT

e si articola in tre sezioni, *Accettabilità*, *Cloze test* e *Coppie d'inferenza*, corrispondenti a tre compiti linguistici. I risultati dell'annotazione della prima e seconda sezione hanno confermato la validità della risorsa, mostrando l'accordo con la classificazione assegnata originariamente alle frasi. Il corpus è stato poi impiegato per un esperimento computazionale che ha coinvolto due NLM: GePpeTto nella valutazione dell'accettabilità e BERT preaddestrato sull'italiano nel cloze test. L'analisi dei risultati della prima sezione ha messo in luce, in generale, la capacità del modello di riconoscere variazioni di accettabilità. Tuttavia, è stata confermata l'ipotesi iniziale sulla difficoltà di GePpeTto a discriminare occorrenze di frasi non accettabili ma grammaticalmente ben formate. Per quanto riguarda la seconda sezione, nella maggior parte delle frasi, è stato predetto con probabilità più alta un connettivo corretto. Ciononostante, nel totale delle predizioni estratte, se ne osservano di non accettabili.

La comprensione della funzione dei connettivi nel testo e, in particolare, il loro contributo alla semantica della frase, i cui rapporti temporali o di causa-effetto tra gli enunciati possono essere rovesciati dalla presenza di una sola parola, è un fenomeno che appare ancora poco consolidato nella competenza linguistica dei NLM. Riconoscere il significato degli elementi che evidenziano le relazioni nel testo, d'altronde, è di fondamentale importanza per la rappresentazione delle proprietà discorsive, tra cui la coesione. La creazione di risorse per testare i NLM su queste caratteristiche linguistiche, quindi, assume un ruolo chiave per poter migliorare la nostra conoscenza riguardo agli aspetti del linguaggio che vengono gestiti con agilità dai modelli e quali, invece, costituiscano ancora una sfida.

Bibliografia

- Andorno, Cecilia. 2003. *La grammatica italiana*. Milano: Mondadori.
- Baroni, Marco & Bernardini, Silvia & Ferraresi, Adriano & Zanchetta, Eros. 2009. The WaCky wide web: A collection of very large linguistically processed web-crawled corpora. *Language Resources and Evaluation* 43(3). 209–226.
- Bazzanella, Carla. 1985. I segnali discorsivi. In Renzi, Lorenzo (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 225–257. Bologna: Il Mulino.
- Bazzanella, Carla. 2001a. Segnali discorsivi e contesto. In Heinrich, Wilma & Heiss, Christine & Soffritti, Marco (a cura di), *Modalità e substandard. Abtönung und Substandard*, 41–64. Bologna: CLUEB.
- Bazzanella, Carla. 2001b. Segnali discorsivi nel parlato e nello scritto. In Dardano, Maurizio & Pelo, Adriana & Stefinlongo, Antonella (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, 79–97. Roma: Aracne.
- Bosco, Cristina & Montemagni, Simonetta & Simi, Maria. 2013. Converting Italian treebanks: Towards an Italian Stanford dependency treebank. In Pareja-Lora, Antonio & Liakata, Maria & Dipper, Stefanie (a cura di), *Proceedings of the 7th Linguistic Annotation Workshop and Interoperability with Discourse*, 61–69. Sofia: Association for Computational Linguistics.
- Cignarella, Alessandra T. & Bosco, Cristina & Patti, Viviana & Lai, Mirko. 2018. Twittirò: An Italian twitter corpus with a multi-layered annotation for irony. *IJCoL. Italian Journal of Computational Linguistics* 4(2). 25–43.
- Conneau, Alexis & Kiela, Douwe. 2018. SentEval: An evaluation toolkit for universal sentence representations. In Calzolari, Nicoletta & Choukri, Khalid & Cieri,

- Christopher & Declerck, Thierry & Goggi, Sara & Hasida, Koiti & Isahara, Hitoshi & Maegaard, Bente & Mariani, Joseph & Mazo, H el ene & Moreno, Asunzion & Odijk, Jan & Piperidis, Stelios & Tokunaga, Takenobu (a cura di), *Proceedings of the 11th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*, 1699–1704. Miyazaki: European Language Resources Association (ELRA).
- Contento, Silvana. 1994. I marcatori discorsivi del colloquio psicologico. In Orletti, Franca (a cura di), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, 217–232. Roma: Carrocci.
- Dagan, Ido & Glickman, Oren & Magnini, Bernardo. 2006. The PASCAL recognising textual entailment challenge. In Qui onero-Candela, Joaquin & Dagan, Ido & Magnini, Bernardo & d'Alch e-Buc, Florence (a cura di), *Machine learning challenges. Lecture notes in computer science*, 177–190. Berlin: Springer.
- Dagan, Ido & Glickman, Oren. 2004. Probabilistic textual entailment: generic applied modeling of language variability. In *PASCAL Workshop on Learning Methods for Text Understanding and Mining, 26–29 January (2004), Grenoble, France*.
- De Mattei, Lorenzo & Cafagna, Michele & Dell'Orletta, Felice & Nissim, Malvina & Guerini, Marco. 2020. GePpeTto carves Italian into a language model. In Monti, Johanna & Dell'Orletta, Felice & Tamburini, Fabio (a cura di), *Proceedings of the Seventh Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it 2020)*, 136–143.
- Devlin, Jacob & Chang, Ming-Wei & Lee, Kenton & Toutanova, Kristina. 2019. BERT: Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding. In Burstein, Jill & Doran, Christy & Solorio, Tamar (a cura di), *Proceedings of the 2019 Conference of the North American Chapter of the Association for Computational Linguistics: Human Language Technologies, Volume 1*, 4171–4186. Minneapolis: Association for Computational Linguistics.
- Ellero, Paola. 1986. I connettivi. In Cargnel, Silvia & Colmelet, G. Franca & Deon, Valter (a cura di), *Prospettive didattiche della linguistica del testo*, 77–97. Firenze: La Nuova Italia.
- Ferrari, Angela. 2010. Connettivi. In Simone, Raffaele & Berruto, Gaetano & D'Achille, Paolo (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana.
- Ferrari, Angela. 2014. *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Roma: Carocci.
- Halliday, Michael A. K. & Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. Londra: Longman.
- De Mauro, Tullio & Chiari, Isabella (2016). Il Nuovo vocabolario di base della lingua italiana. *Internazionale*. (<https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/12/23/il-nuovo-vocabolario-di-base-della-lingua-italiana>) (Consultato il 20.11.2020.)
- Jeretic, Paloma & Warstadt, Alex & Bhooshan, Suvrat & Williams, Adina. 2020. Are natural language inference models IMPPRESSive? Learning IMPLICature and PRESupposition. In Jurafsky, Dan & Chai, Joyce & Schluter, Natalie & Tetreault, Joel (a cura di), *Proceedings of the 58th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 8690–8705. Online: Association for Computational Linguistics.
- Kim, Najoung & Patel, Roma & Poliak, Adam & Xia, Patrick & Wang, Alex & McCoy, Tom & Tenney, Ian & Ross, Alexis & Linzen, Tal & Van Durme, Benjamin & Bowman, Samuel R. & Pavlick, Ellie. 2019. Probing what different NLP tasks teach machines about function word comprehension. In Mihalcea, Rada & Shutova,

- Ekaterina & Ku, Lun-Wei & Evang, Kilian & Poria, Soujanya (a cura di), *Proceedings of the Eighth Joint Conference on Lexical and Computational Semantics (*SEM 2019)*, 235–249. Minneapolis: Association for Computational Linguistics.
- Lau, Jey H. & Clark, Alexander & Lappin, Shalom. 2017. Grammaticality, acceptability, and probability: A probabilistic view of linguistic knowledge. *Cognitive Science* 41(5). 1202–1241.
- Linzen, Tal & Baroni, Marco. 2021. Syntactic structure from deep learning. *Annual Review of Linguistics* 7. 195–212.
- McCoy, Tom & Pavlick, Ellie & Linzen, Tal. 2019. Right for the wrong reasons: Diagnosing syntactic heuristics in natural language inference. In Korhonen, Anna & Traum, David & Màrquez, Lluís (a cura di), *Proceedings of the 57th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 3428–3448. Firenze: Association for Computational Linguistics.
- Nivre, Joakim & De Marneffe, Marie C. & Ginter, Filip & Goldberg, Yoav & Hajic, Jan & Manning, Christopher D. & McDonald, Ryan & Petrov, Slav & Pyysalo, Sampo & Silveira, Natalia & Tsarfaty, Reut & Zeman, Daniel. 2016. Universal dependencies v1: A multilingual treebank collection. In Calzonari, Nicoletta & Choukri, Khalid & Declerck, Thierry & Goggi, Sara & Grobelnik, Marko & Maegaard, Bente & Mariani, Joseph & Mazo, Helene & Moreno, Asuncion & Odijk, Jan & Piperidis, Stelios (a cura di), *Proceedings of the 10th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 16)*, 1659–1666. Portorose: European Language Resources Association (ELRA).
- Pandia, Lalchand & Cong, Yan & Ettinger Allyson. 2021. Pragmatic competence of pre-trained language models through the lens of discourse connectives. In Bisazza, Arianna & Abend, Omri (a cura di), *Proceedings of the 25th Conference on Computational Natural Language Learning*, 367–379. Online: Association for Computational Linguistics.
- Pedinotti, Paolo & Chersoni, Emmanuele & Santus, Enrico & Lenci, Alessandro. 2022. Pragmatic and logical inferences in NLI systems: The case of conjunction buttressing. In Pyatkin, Valentina & Fried, Daniel & Anthonio, Talita (a cura di), *Proceedings of the Second Workshop on Understanding Implicit and Underspecified Language*, 8–16. Seattle: Association for Computational Linguistics.
- Radford, Alec & Wu, Jeffrey & Child, Rewon & Luan, David & Amodei, Dario & Sutskever, Ilya. 2019. Language models are unsupervised multitask learners. *OpenAI Blog* 1(8). 9–32.
- Saha, Swarnadeep & Nie, Yixin & Bansal, Mohit. 2020. ConjNLI: Natural language inference over conjunctive sentences. In Webber, Bonnie & Cohn, Trevor & He, Yulan & Liu, Yang (a cura di), *Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing (EMNLP)*, 8240–8252. Online: Association for Computational Linguistics.
- Sanguinetti, Manuela & Bosco, Cristina & Lavelli, Alberto & Mazzei, Alessandro & Antonelli, Oronzo & Tamburini, Fabio. 2018. PoSTWITA-UD: An Italian Twitter treebank in Universal Dependencies. In Calzolari, Nicoletta & Choukri, Khalid & Cieri, Christopher & Declerck, Thierry & Goggi, Sara & Hasida, Koiti & Isahara, Hitoshi & Maegaard, Bente & Mariani, Joseph & Mazo, Hélène & Moreno, Asuncion & Odijk, Jan & Piperidis, Stelios & Tokunaga, Takenobu (a cura di), *Proceedings of the 11th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018)*, 1768–1775. Miyazaki: European Language Resources Association (ELRA).

- Sorace, Antonella & Keller, Frank. 2005. Gradience in linguistic data. *Lingua* 115(11). 1497–1524.
- Trotta, Daniela & Guarasci, Raffaele & Leonardelli, Elisa & Tonelli, Sara. 2021. Monolingual and cross-lingual acceptability judgments with the Italian CoLA corpus. In Moens, Marie-Francine & Huang, Xuanjing & Specia, Lucia & Wen-tau Yih, Scott (a cura di), *Findings of the Association for Computational Linguistics: EMNLP 2021*, 2929–2940. Punta Cana: Association for Computational Linguistics.
- van Dijk, Teun. 1979. Pragmatic connectives. *Journal of Pragmatics* 3. 447–456.
- Wang, Alex & Pruksachatkun, Yada & Nangia, Nikita & Singh, Amanpreet & Michael, Julian & Hill, Felix & Levy, Omer & Bowman, Samuel R. 2019. SuperGLUE: A stickier benchmark for general-purpose language understanding systems. In Wallach, Hanna M. & Larochelle, Hugo & Beygelzimer, Alina & d’Alché-Buc, Florence & Fox, Emily B. (a cura di), *Proceedings of the 33rd International Conference on Neural Information Processing Systems*, 3266–3280. New York: Curran Associates Inc.
- Wang, Alex & Singh, Amanpreet & Michael, Julian & Hill, Felix & Levy, Omer & Bowman, Samuel R. 2018. GLUE: A multi-task benchmark and analysis platform for natural language understanding. In Linzen, Tal & Chrupala, Grzegorz & Alishahi, Afra (a cura di), *Proceedings of the 2018 EMNLP Workshop BlackboxNLP: Analyzing and Interpreting Neural Networks for NLP*, 353–355. Bruxelles: Association for Computational Linguistics.
- Warstadt, Alex & Parrish, Alicia & Liu, Haokun & Mohananey, Anhad & Peng, Wei & Wang, Shen Fu & Bowman, Samuel R. 2020. BLiMP: The benchmark of linguistic minimal pairs for English. In Nenkova, Ani & Roark, Brian (a cura di), *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 377–392. Cambridge: MIT Press.
- Warstadt, Alex & Singh, Amanpreet & Bowman, Samuel R. 2019. Neural network acceptability judgments. In Nenkova, Ani & Roark, Brian (a cura di), *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 625–641. Cambridge: MIT Press.
- Wolf, Thomas & Debut, Lysandre & Sanh, Victor & Chaumond, Julien & Delangue, Clement & Moi, Anthony & Cistac, Pierric & Rault, Tim & Louf, Remi & Funtowic, Morgan & Davison, Joe & Shleifer, Sam & von Platen, Patrick & Ma, Clara & Jernite, Yacine & Plu, Julien & Xu, Canwen & Le Scao, Teven & Gugger, Sylvain & Drame, Mariama & Lhoest, Quentin & Rush, Alexander. 2020. Transformers: State-of-the-art natural language processing. In Liu, Qun & Schlangen, David (a cura di), *Proceedings of the 2020 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing: System Demonstrations*, 38–45. Online: Association for Computational Linguistics.
- Zeman, Daniel & Nivre, Joakim et al. 2020. *Universal Dependencies 2.7*. In *LINDAT/CLARIAH-CZ digital library* at the Institute of Formal and Applied Linguistics (UFAL), Faculty of Mathematics and Physics, Charles University, Prague: Universal Dependencies consortium (<http://hdl.handle.net/11234/1-3424>) (Consultato il 15.04.2021.)

Condizioni di coerenza e procedure di coesione nella scrittura scolastica: Il caso dei connettivi

Lorenzo Zanasi

Eurac Research

lorenzo.zanasi@eurac.edu

Arianna Bienati

Eurac Research/Università degli studi di Modena e Reggio Emilia

arianna.bienati@eurac.edu

Jennifer-Carmen Frey

Eurac Research

jennifer-carmen.frey@eurac.edu

Chiara Vettori

Eurac Research

chiara.vettori@eurac.edu

Abstract

In questo contributo si analizzano l'uso e lo sviluppo di determinati dispositivi di coesione nel contesto della scrittura scolastica, sullo sfondo del rapporto che intercorre tra le condizioni di coerenza testuale e le procedure di coesione. I dati raccolti provengono dal progetto *ITACA - Coerenza nell'ITALiano Accademico*, un'indagine dedicata all'analisi e alla valutazione della coerenza testuale nelle produzioni scritte di studenti delle scuole secondarie di secondo grado in Alto Adige. Il tema viene affrontato a partire dalle più importanti riflessioni sulla definizione di coerenza che la linguistica testuale ha maturato in decenni di studi e dibattiti, per poi approdare alla discussione di alcune analisi condotte, nell'ambito della stessa indagine, sull'uso dei connettivi nella scrittura scolastica. I risultati convergono sul fatto che scriventi più esperti ricorrono a un minore uso dei connettivi e, al contempo, si avvalgono di forme connettive più ricercate. Se e come questo correli con il grado di coerenza dei testi sarà oggetto di indagini future.

1. Introduzione

Il titolo di questo articolo è un chiaro riferimento alle riflessioni teoriche di Maria Elisabeth Conte e di Angela Ferrari (Conte 1988; Ferrari 2010a), che, in tempi diversi ed entrambe con un'attività di ricerca pluridecennale, hanno ragionato sulla testualità e in particolare sulla nozione di coerenza. Di tali riflessioni si riprendono qui due concetti cardine, ovvero quello di condizione (di coerenza) e quello di procedura (di coesione). Il

primo riguarda la possibilità di esistenza di un testo, mentre il secondo riguarda il modo in cui il testo è costruito e costituisce “il rispecchiamento” del precedente. La relazione tra i due concetti è, come noto, asimmetrica, poiché la condizione è *sine qua non* rispetto alla procedura (Andorno 2003: 17). Questa relazione è una squadra utile per tracciare e mettere nella giusta prospettiva percorsi di analisi e ricerca in ambito testuale.

Nelle prossime pagine si mostrerà come si sviluppa l’uso di determinati dispositivi di coesione in un contesto come quello della scrittura scolastica che, rispetto alle condizioni di coerenza, possiede caratteristiche proprie in virtù delle motivazioni degli scriventi e dell’interpretazione dei lettori. In particolare, ci si concentrerà su una classe di elementi coesivi che dovrebbero rispecchiare la coerenza, ovvero i connettivi. Gli studi di pragmatica sperimentale, infatti, hanno spesso testato gli effetti della presenza di questi dispositivi di coesione e verificato la loro influenza positiva sui tempi di lettura e il recupero di informazioni dagli stimoli letti (cfr. Kleijn et al. 2019). Localmente, dunque, i connettivi sembrano aiutare la comprensione e facilitare il processing di frasi. D’altro canto, quando si prendono in considerazione le procedure di coesione nella loro globalità, la quantità di connettivi usati non sembra correlare né con la qualità testuale o l’organizzazione del testo (cfr. Crossley & McNamara 2011), né con lo sviluppo delle abilità di scrittura (cfr. Crossley et al. 2011; Bienati & Frey, in stampa). Questo paradosso apparente è stato uno dei punti di partenza che ha ispirato le analisi presentate in questo contributo, le quali impiegano i dati di un corpus di testi argomentativi raccolto dall’Istituto di linguistica applicata di Eurac Research nel corso del progetto *ITACA – Coerenza nell’ITALiano accademico*,¹ di cui saranno descritti i presupposti, le finalità e le caratteristiche.

A questa introduzione segue una prima parte composta da una sezione (2) dedicata alla nozione di coerenza, articolata in una sintetica disamina sul rapporto che intercorre tra coerenza e coesione (paragrafo 2.1) e in un’analisi della specificità di tale rapporto nel contesto della scrittura scolastica (paragrafo 2.2). Una successiva sezione (3) si sofferma sulle indagini empiriche e valutative nell’ambito della testualità e di alcuni suoi aspetti. In essa è presente una ricognizione sugli studi italiani degli ultimi anni (paragrafo 3.1) e una descrizione del progetto ITACA, di cui si riportano i presupposti, gli obiettivi e i metodi di analisi (paragrafo 3.2 e ss.). A partire dai dati raccolti in questo progetto, nella seconda parte del contributo verrà illustrato il modello teorico della ricerca (paragrafo 4.1) e saranno presentate alcune analisi sullo sviluppo dell’uso dei connettivi, soffermandosi in particolare sul confronto tra gli usi degli studenti e quello di scriventi esperti (paragrafo 4.2), per giungere infine alle conclusioni (sezione 5).

2. Sulla nozione di coerenza

In questa sezione si discute la nozione di coerenza testuale in una prospettiva storica e situazionale. Nel primo paragrafo si richiamano alcuni temi del vivace dibattito che ha avuto luogo nella linguistica testuale tra gli anni Settanta e gli anni Novanta del secolo scorso. In particolare, la coerenza viene osservata nel suo rapporto con la coesione. Nel secondo paragrafo si avanzano riflessioni sul concetto di coerenza nella scrittura scolastica.

¹ Progetto finanziato dalla Provincia Autonoma di Bolzano (Ripartizione “Diritto allo studio, università e ricerca scientifica”. Legge provinciale 13 dicembre 2006, n.14 “Ricerca e innovazione”).

2.1 Sul rapporto tra coerenza e coesione

In numerose lingue moderne, la coppia terminologica coerenza/coesione è stata (e nel linguaggio non specialistico lo è tuttora) semanticamente correlata e, a volte, considerata equivalente (cfr. Zanasi et al. 2024).

La relazione è indubbia, poiché il valore, in senso saussuriano, della testualità, ovvero la sua condizione di esistenza rispetto ad altre forme non testuali, è in molti casi collegato a tratti linguistici concreti che tessono il discorso attraverso rinvii e dipendenze interne ed esterne. Ciò, tuttavia, non è sempre verificato, ovvero la possibilità di relazione tra coerenza e coesione esiste, ma non si manifesta obbligatoriamente in tutti i casi. Come anticipato, infatti, la condizione di coerenza è indipendente da esplicite procedure di coesione, giacché la testualità può emergere attraverso rapporti semantici associativi e inferenziali non segnalati in superficie.

L'equivalenza tra le due nozioni è stata invece dibattuta in linguistica testuale almeno fin dagli anni Settanta del secolo scorso e la modellizzazione del rapporto coerenza/coesione si è articolata lungo un *continuum* che va da un polo in cui l'equivalenza è totale a uno opposto in cui essa è messa in forte discussione. Alla prima concezione si rifanno essenzialmente gli studi che, sulla scia di Halliday & Hasan (1976), postulano la coerenza come *prodotto* e di cui la coesione è parte integrante.² Alla seconda concezione appartengono invece quegli studi che presentano una definizione di coerenza fortemente polarizzata sul *processo*, in cui la coesione ha un peso, ma è predominante l'enfasi sull'aspetto dell'interpretazione.³

Il dibattito si è articolato in diverse posizioni intermedie che hanno arricchito la riflessione sulle proprietà fondamentali del testo e che sono state raccolte per il pubblico italiano nelle pubblicazioni di Conte, con una rielaborazione personale dell'autrice. La studiosa si è concentrata sulla nozione di coerenza, esaminandone le varie accezioni possibili e domandandosi a) che cosa renda tale un testo e b) che relazioni intrattenga il testo con la lingua e con il mondo extralinguistico. A questi interrogativi Conte risponde distinguendo le proprietà che esprimono la *qualitas* del testo, da quella che cattura la sua *quidditas*, ovvero l'essenza.

Una qualità "privativa" o negativa è espressa dalla coerenza intesa come assenza di contraddizione. Quando questa caratteristica viene meno, emerge un'incoerenza tra determinate relazioni semantiche all'interno del testo. Tuttavia, la contraddittorietà agisce a livello locale; essa, infatti, può essere presente all'interno del testo senza per questo snaturarlo e trasformarlo in un non-testo.

Una seconda qualità della coerenza risiede nel suo manifestarsi esplicitamente nel testo attraverso "mezzi linguistici" che intrinsecamente la segnalano (coesione semantico-tematica e connessità formale). A rendere un testo un insieme coerente di enunciati con un'architettura riconoscibile è una proprietà in questo caso positiva: l'elemento semantico della continuità, la connessione delle parti in un tutto, che Conte (1988) tematizza in comunanza con la *Textlinguistik* di area continentale. La continuità del senso non è, tuttavia, esclusivamente inerente ai mezzi linguistici di cui si compone il testo (la cosiddetta coerenza *a parte obiecti*). In massima parte, essa è insita nell'interpretazione

² Cfr. anche Daneš (1974), Reinhard (1980).

³ Cfr. le posizioni di Kintsch & Van Dijk (1978), Kehler (2002) e, soprattutto, Brown & Yule (1983: 199) per cui la coerenza non è qualcosa che pertiene al testo, bensì a chi lo interpreta: "texts are what hearers and readers treat as texts". Gli autori sottolineano quindi l'importanza delle conoscenze pregresse dei destinatari nell'interpretazione del messaggio.

che ne dà il destinatario del testo che farà di tutto per trovarvi quella che Hörmann (1976) definisce una *Sinnkostanz*, ossia una ‘costanza del senso’ (coerenza *a parte subiecti*).

Per Conte (1993), dunque, la coerenza è anche il risultato dell’attività costruttiva dell’interprete, il quale “trae inferenze, costruisce anelli mancanti e, nel processo interpretativo, fa intervenire le sue conoscenze enciclopediche, le sue credenze e i suoi atteggiamenti valutativi”.⁴

2.2 Coerenza e coesione nella scrittura scolastica

La possibilità di esistenza di testi nella scuola, e quindi la loro coerenza, è determinata da un contesto in cui l’esercizio della scrittura ha una funzione solo indirettamente comunicativa. Gli scopi principali sono, infatti, di natura dimostrativa: dar prova di aver acquisito competenze disciplinari, di gestire l’uso del vocabolario e l’appropriatezza dei registri, di possedere la capacità di strutturare la concatenazione dei pensieri per iscritto. Inoltre, la scrittura scolastica è per lo più programmata e, potremmo dire, prevista “su commissione”. Se da un lato queste caratteristiche la rendono scarsamente spontanea e motivante, dall’altro l’allenamento fin da bambini alla scrittura per scopi specifici fa sì che gli elaborati prodotti siano testi formalmente organizzati e che, salvo casi eccezionali, non ci sia deviazione da un modello normativo di produzione testuale. Accertata, rispetto alla coerenza, la quiddità dello scritto scolastico, sarà allora fondamentale esaminarne le qualità: si possono rinvenire globalmente o localmente delle violazioni del principio di non contraddizione in questi testi? Come sono gestite dagli scriventi e come maturano nel corso del percorso educativo le procedure di coesione, ovvero i mezzi linguistici che sostanziano la coerenza? Con quali risultati? E ancora: sul fronte dell’interpretazione del testo, che atteggiamento dovrà assumere il destinatario sapendo di essere in una posizione fortemente asimmetrica rispetto al produttore sia per ruolo che per età?

Questi motivi rendono difficile centrare e valutare il grado di coerenza testuale nell’ambito dell’istruzione. Si tratta di un tema su cui, per mancanza di strumenti dedicati, non si sono condotti, nel contesto italiano, molti studi empirici. Numerose indagini sono, invece, state compiute nel settore più ampio della descrizione della valutazione di fenomeni testuali eterogenei.

3. Ricerche empiriche su testualità e coerenza

In questa sezione si richiamano le principali ricerche e indagini empiriche di ambito italiano che hanno avuto come oggetto di studio la testualità, le competenze di scrittura e alcuni elementi linguistici di natura testuale. Ci si concentra quindi sul progetto *ITACA – Coerenza nell’ITAliano Accademico*, di cui si ripercorrono motivazioni e procedimento, per poi riflettere sugli esiti di alcune analisi condotte su una particolare classe di dispositivi di coesione: i connettivi.

⁴ Idea maturata a seguito della pubblicazione di De Beaugrande & Dressler (1981) e condivisa in quel periodo anche da Charolles (1983).

3.1 Alcuni risultati degli studi sulla testualità in Italia

Per quanto concerne la realtà italiana, le ricerche più estese e standardizzate riguardano la lettoscrittura e i risultati sono mediocri. Nell'analisi dei primi dieci anni di rilevazioni dei test PISA/OCSE (Asquini 2011) si osserva, infatti, come i punteggi medi in lettura collochino l'Italia sistematicamente al di sotto della media internazionale, situazione che non migliora nelle rilevazioni del 2012 e del 2015.

Anche i rapporti INVALSI (2010-2018) denunciano una scarsa dimestichezza degli studenti con la comprensione di testi espositivi e argomentativi e, dal punto di vista della produzione scritta, con aspetti testuali ben definiti, fra cui quello della coerenza. Il dato è confermato dalle valutazioni della prima prova d'italiano agli esami di Stato a cura degli accademici della Crusca (INVALSI 2012). Le analisi indicano, infatti, che il 29,4% degli errori riscontrati è costituito da errori di tipo testuale. In quest'area di competenza 436 prove su 499 hanno evidenziato la presenza di errori in ambito testuale: nel 71% dei casi l'errore è relativo al descrittore "enunciazioni coerenti in sé", mentre nel 40,8% dei casi l'errore riguarda il descrittore "enunciazioni che contribuiscono alla costruzione di un testo complessivamente coerente".

Al di là degli allarmismi mediatici che puntualmente si fanno strada dopo la pubblicazione dei risultati ora dell'una ora dell'altra indagine (cfr. Balboni 2017: 7), vi è un'effettiva fragilità nelle competenze testuali degli studenti italiani di età preadolescenziale e adolescenziale, segnalata, in realtà, da tempo dai settori della linguistica più sensibili ai temi educativi (cfr. Boscolo & Zuin 2015; De Mauro 2010 per un excursus delle maggiori ricerche; Lavinio & Sobrero 1991; Colombo 1992 e Corno 2002 per il periodo antecedente all'avvento dei nuovi media digitali; Pallotti 1998 per le considerazioni sui processi di alfabetizzazione del pensiero).

Proprio per questo, anche a livello nazionale cominciano ad affacciarsi studi sulla coerenza testuale: ci si riferisce qui in particolare a Tarallo (2019) che ha testato, sull'italiano scritto di studenti della scuola secondaria di I grado, la scala di valutazione della coerenza in testi argomentativi sviluppata da Kuiken & Vedder (2017) in uno studio sull'adeguatezza funzionale. Esistono poi studi empirici eterogenei per scopi (accuratezza linguistica/qualità del testo), destinatari (ciclo scolastico primario/secondario di I e II grado) e metodi di analisi (manuali/computazionali). Fra le ricerche degli ultimi anni che includono anche un focus sulla testualità, si ricorda Ruggiano (2011) che esamina 380 temi raccolti nel ciclo triennale della scuola secondaria di I grado, De Santis & Gatta (2013) che sondano le competenze linguistico-grammaticali, lessicali e testuali di 153 matricole universitarie, Cisotto & Novello (2012) che esplorano le "componenti di elaborazione concettuale della scrittura di sintesi" di 150 studenti del 1° anno di Scienze della Formazione Primaria e Boscolo & Zuin (2015) e Ruele & Zuin (2020) che hanno esplorato la scrittura degli studenti trentini, nel primo caso con un'estesa indagine sulla qualità di testi argomentativi e sintesi raccolti nelle scuole superiori, nel secondo con un'analisi linguistica di circa tremila testi della prova di italiano dell'Esame di Stato. Ancora, sulla scrittura degli universitari sono imminenti i risultati del progetto UniverS-Ita coordinato da Nicola Grandi (<https://site.unibo.it/univers-ita/it>, consultato il 23/11/2024).

Un filone di studi assai recente è quello che tenta di valutare le componenti della testualità tramite approcci di NLP (*Natural Language Processing*). In questo settore, gli sforzi per migliorare la misurazione della coerenza si concentrano ultimamente sull'identificazione dei coesivi e di altri indici di coesione del testo (cfr. Crossley et al. 2016), sul riconoscimento e la classificazione di relazioni discorsive esplicite e implicite

(cfr. Lin et al. 2009; Xue et al. 2016; Shi et al. 2017) e sulla modellazione automatica della coerenza, ovvero la classificazione del grado di coerenza o incoerenza di un testo.

Tuttavia, come spesso accade in ambito NLP, la maggior parte delle ricerche finora è stata svolta sull'inglese. Alcune ricerche di ambito italiano impiegano metodi automatici di analisi, ma non sono specificamente indirizzate al comparto testuale, come ad esempio Barbagli et al. (2016) in cui si presenta il corpus CltA, parte di uno studio dell'IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*) e dedicato all'analisi di 1352 testi di vario tipo fra cui anche quelli argomentativi ed espositivi (con un focus sull'uso dei connettivi), Borghi (2013), tesi di dottorato sull'analisi e la valutazione di 1474 testi di un campione di studenti degli istituti secondari di II grado di Roma con misure automatizzate di carattere lessicale e morfosintattico, Sprugnoli et al. (2018) con le prime analisi di un'osservazione longitudinale sulle abilità di scrittura dei maturandi trentini, con particolare focus sui tratti dell'italiano neostandard.

3.2 Il progetto ITACA: obiettivi e presupposti

In questa generosa messe di studi si inserisce il progetto *ITACA - Coerenza nell'ITALiano Accademico*, svolto tra il 2020 e il 2023 dall'Istituto di linguistica applicata di Eurac Research, con il duplice obiettivo di:

- 1) esaminare e valutare la coerenza sulla base di un corpus di testi di tipo argomentativo scritti da un campione statisticamente rappresentativo⁵ di studenti del IV anno della scuola secondaria di II grado, in lingua italiana, della Provincia di Bolzano.
- 2) verificare se e in che modo una serie di fattori motivazionali, sociolinguistici e comportamentali influenzino la scrittura accademica di tipo argomentativo del campione.

Una serie di riflessioni ha motivato la ricerca. Innanzitutto, la consapevolezza che studiare le competenze di scrittura dei cittadini di domani, le quali presuppongono quella competenza alfabetica funzionale necessaria per “afferinarsi attraverso la lingua in modo convincente, critico e sicuro” (cfr. ANP 2018), è un'urgenza avvertita da più parti, proprio per il ruolo fondamentale che la scrittura svolge nella vita, professionale e non, di ciascuno (cfr. Light 2001; McNamara et al. 2010). Ciononostante, la ricerca sulla scrittura scolastica è in ritardo rispetto a quella sulle competenze ricettive (cfr. Hodges et al. 2016: 10), in parte per ragioni sociali (è prioritario saper leggere un testo, rispetto al saperlo produrre), in parte per ragioni metodologiche relative alla complessità della scrittura come oggetto di studio (cfr. Boscolo & Zuin 2015: 5).

Inoltre, la non lusinghiera infrequenza di indagini empiriche sullo stato della lingua scritta nella scuola secondaria di secondo grado italiana è stata messa in luce (peraltro poco prima della stesura del progetto ITACA) in una lettera sottoscritta da numerosi linguisti (cfr. Lo Duca 2017) e concepita in risposta a un appello siglato da altri accademici (cfr. Gruppo di Firenze 2017), preoccupati per lo stato di salute dell'italiano tra gli universitari. A questo quadro, si aggiunge la specificità del contesto altoatesino in

⁵ Da un punto di vista procedurale, a partire da una popolazione di 1308 studenti iscritti al quarto anno di uno dei licei o istituti tecnici in lingua italiana della Provincia di Bolzano, è stato effettuato un campionamento a *cluster* o “grappoli” stratificati proporzionalmente per tipo di scuola (licei/istituti). Le classi (*cluster*) sono state selezionate casualmente fino a raggiungere il numero teorico di soggetti previsti per ogni strato.

cui le rilevazioni linguistiche più articolate hanno – in parte comprensibilmente – per lo più guardato alla relazione tra il tedesco e l’italiano e il plurilinguismo (cfr. Vettori 2021; Zanasi 2021).

Infine, la ricerca ha preso le mosse anche dalla constatazione che le valutazioni della coerenza testuale in ambito scolastico derivano in molti casi da griglie in cui coesione e coerenza sono unificate e graduate da indicatori di scarsa granularità (cfr. Bienati et al. 2022).

3.2.1 Il design della ricerca

Per rispondere ai due obiettivi del progetto, dalla popolazione scolastica complessiva delle scuole in lingua italiana dell’Alto Adige nell’A.S. 2021/2022 è stato estratto un campione di studenti iscritti alle classi quarte che fosse statisticamente rappresentativo.

Al campione sono state somministrate due differenti prove e un questionario. Innanzitutto, è stato chiesto di scrivere un testo argomentativo sotto forma di lettera, connotata da un registro formale,⁶ sul tema della DDI (Didattica Digitale Integrata). Al compito sono stati posti vincoli di parole (minimo 600) e di tempo (massimo 100 minuti).

In secondo luogo, ai partecipanti è stato somministrato un test di competenza generale dell’italiano L1, individuato nel Test di Verifica Iniziale (da ora anche TVI) dell’Università di Bergamo (cfr. Grassi & Nuzzo 2012). Il test, progettato per le matricole universitarie, si è rivelato adeguato anche al target di età del campione, composto nel 70% dei casi da diciottenni.

Infine, agli studenti è stato richiesto di compilare un questionario di 45 domande, sia per sondarne gli atteggiamenti nei confronti della lettura (cfr. Schutte & Malouff 2007) e della scrittura (cfr. Troia et al. 2012), le loro abitudini di lettura sia in ambito scolastico e soprattutto extrascolastico (cfr. ISTAT – Indagine multiscopo sulle famiglie. Aspetti della vita quotidiana anno 2019/Sezione: Letture; I cittadini e il tempo libero 2015), sia per ottenere informazioni sociodemografiche e sociolinguistiche (domande adattate da Vettori & Abel 2017).

Tutti i dati sono stati raccolti in forma digitale e anonima e sono stati sottoposti a successive procedure di controllo e di pulizia, in parte manuali, per assicurarne l’integrità e per garantire l’anonimato dei partecipanti. Dopo la chiusura del progetto, i dati saranno accessibili alla comunità scientifica tramite la piattaforma PORTA di Eurac Research (<https://www.porta.eurac.edu/>) e tramite l’apposito research data repository, Eurac Research Clarin Center (ERCC), che fa parte della rete CLARIN. Tutti i dati saranno consultabili e scaricabili con una licenza che permette l’uso per finalità di ricerca (CLARIN ACADEMIC END-USER LICENCE ACA-BY-NC-NORED 1.0). Il deposito dei dati sul repository permette, inoltre, l’archiviazione e preservazione dei dati digitali per garantire la riproducibilità a lungo termine dei risultati.

⁶ Il destinatario della missiva era il Ministro dell’Istruzione.

3.2.2 L'analisi dei dati

La documentazione raccolta per ognuna delle tre prove è stata analizzata in modi diversi. I 635 testi argomentativi sono stati valutati in doppio cieco da un gruppo di sei esperti che hanno applicato una scala creata *ad hoc* per valutare la coerenza testuale.

Un sottoinsieme di testi (388) è stato, inoltre, analizzato e annotato relativamente a una serie di tratti testuali, tra cui punteggiatura, accordi, anafore, contraddizioni e connettivi, oggetto di questo contributo. Per l'annotazione è stato impiegato INCEPTION (cfr. Klie et al. 2018), uno strumento multilivello (ovvero che permette di marcare vari tratti testuali su diversi *layers*), implementato per gli scopi del progetto grazie a una collaborazione con la Fondazione Bruno Kessler. La totalità dei testi raccolti costituisce il corpus ITACA (424.693 token).

I questionari sono stati analizzati mediante il software statistico SPSS e hanno restituito diverse informazioni per descrivere sia le caratteristiche del campione (genere, età, indice di status socioeconomico-culturale, tipo di scuola frequentata, ecc.) sia quei fattori extralinguistici che potrebbero influenzare le produzioni scritte raccolte.

Questi ultimi dati, infatti, sono stati incrociati con le valutazioni dei testi prodotti dal campione, in modo da metterne in luce eventuali rapporti di correlazione e da evidenziare differenze statisticamente significative nella performance degli studenti riferibili alle variabili prese in esame.

Per quanto riguarda i TVI, i loro risultati sono stati messi in relazione sia con le dimensioni valutate nei testi, sia con le caratteristiche sociodemografiche del campione, come il genere e il tipo di scuola frequentata (liceo versus istituto tecnico/professionale).

4. Esempi di analisi sui connettivi nella scrittura scolastica

In questa sezione si introduce il modello teorico su cui si basa l'indagine empirica di ITACA, soffermandosi poi su una specifica categoria di coesivi, i connettivi, che sono stati oggetto di alcune delle analisi svolte nell'ambito del progetto.

4.1 Il modello basilese della coerenza

Nel progetto ITACA, le principali urgenze teoriche-metodologiche sono state a) quella di identificare un modello teorico che fosse sufficientemente duttile per coprire le condizioni di coerenza e le procedure di coesione tipiche del testo scolastico e b) quella di stabilire una procedura che permettesse di passare dal modello teorico della coerenza a uno strumento di valutazione della stessa.

Rispondere alla prima urgenza ha significato trovare un modello capace di "misurare" la gradualità della coerenza testuale attraverso una descrizione dettagliata di questa nozione. L'obiettivo è stato raggiunto adottando un approccio teorico che ha origine nella tradizione contiana degli studi sulla coerenza: il cosiddetto "modello basilese" (cfr. Ferrari 2014; Ferrari et al. 2021). Il modello poggia le sue basi sui concetti semantici dell'unità, della continuità e della progressione testuale (cosiddetta "coerenza di fondo"), intorno ai quali, sorrette da una struttura che prende il nome di segmentazione, si sviluppano le dimensioni in cui il discorso si produce: quella logico-argomentativa, quella tematico-referenziale e quella chiamata enunciativo-polifonica.

Rispondere alla seconda urgenza è stato più complesso perché ha significato operazionalizzare la teoria, cioè renderla applicabile ai casi concreti (selezionando alcuni elementi e tralasciandone altri) al fine di ottenere una scala che fornisse ai valutatori la possibilità di esprimere giudizi sul testo e di trasformarne le valutazioni in un punteggio assegnabile, per ciascuna dimensione presa in esame, alle produzioni scritte raccolte. Inoltre, la scala doveva integrare gli aspetti linguistici, descritti minuziosamente dal modello basilese, con aspetti procedurali che facessero riferimento alle contingenze pragmatiche tipiche del contesto scolastico (il genere testuale, l'occasione, il target di riferimento) nel quale i testi in esame sono stati prodotti.

Lasciando ad altre future pubblicazioni il compito di raccontare nel dettaglio il processo di costruzione della scala, in questa sede vale la pena richiamare da Zanasi et al. (2024) la versione applicata del modello basilese, utile a introdurre l'analisi dei connettivi causali.

L'architettura complessiva del modello è rappresentabile come un castello (Figura 1), alle cui fondamenta si colloca la coerenza di fondo che, insieme alla segmentazione che gerarchizza le unità comunicative del testo, sostiene i piani superiori (tematico-referenziale, logico-argomentativo ed enunciativo-polifonico), rappresentati come ali del castello. Ogni ala ha stanze "dedicate" a fenomeni micro (ovvero gli elementi coesivi puntuali come i connettivi e le anafore) e a fenomeni macro (gli elementi coesivi globali come la progressione *topic-comment* e le relazioni discorsive). Il modello basilese applicato permette dunque di leggere un testo identificando i livelli che lo compongono e di verificare se esso è semanticamente continuo, unitario e progressivo, se la punteggiatura e la paragrafazione che lo accompagnano segnalano correttamente la segmentazione degli enunciati, se gli elementi coesivi sono utilizzati in modo opportuno.

All'interno del castello della coerenza, i connettivi occupano il piano logico-argomentativo. Per Ferrari (2021: 145), infatti, "il termine connettivo indica ciascuna delle forme linguistiche morfologicamente invariabili che offrono istruzioni su come legare gli eventi evocati dal testo o gli atti linguistici di composizione testuale attraverso relazioni logico-argomentative quali la causa, la consecuzione, la riformulazione, l'esemplificazione, la concessione, l'opposizione ecc."

In questa definizione di natura formale e funzionale sono contenute due restrizioni in rapporto tra loro: non vanno considerati connettivi "elementi che pur essendo parole grammaticali invariabili, non indicano relazioni logico-argomentative" né, viceversa, quelle espressioni che, "pur essendo associate a una relazione logico-argomentativa, sono morfologicamente variabili" (cfr. Ferrari 2021: 146). A questa definizione se ne affiancano altre,⁷ a testimonianza del fatto che la categoria dei connettivi è assai complessa da descrivere e delimitare.

⁷ In Palermo (2013: 191-192), per esempio, un connettivo è "qualsiasi elemento di connessione, indipendentemente dalla portata e dalla funzione del collegamento".

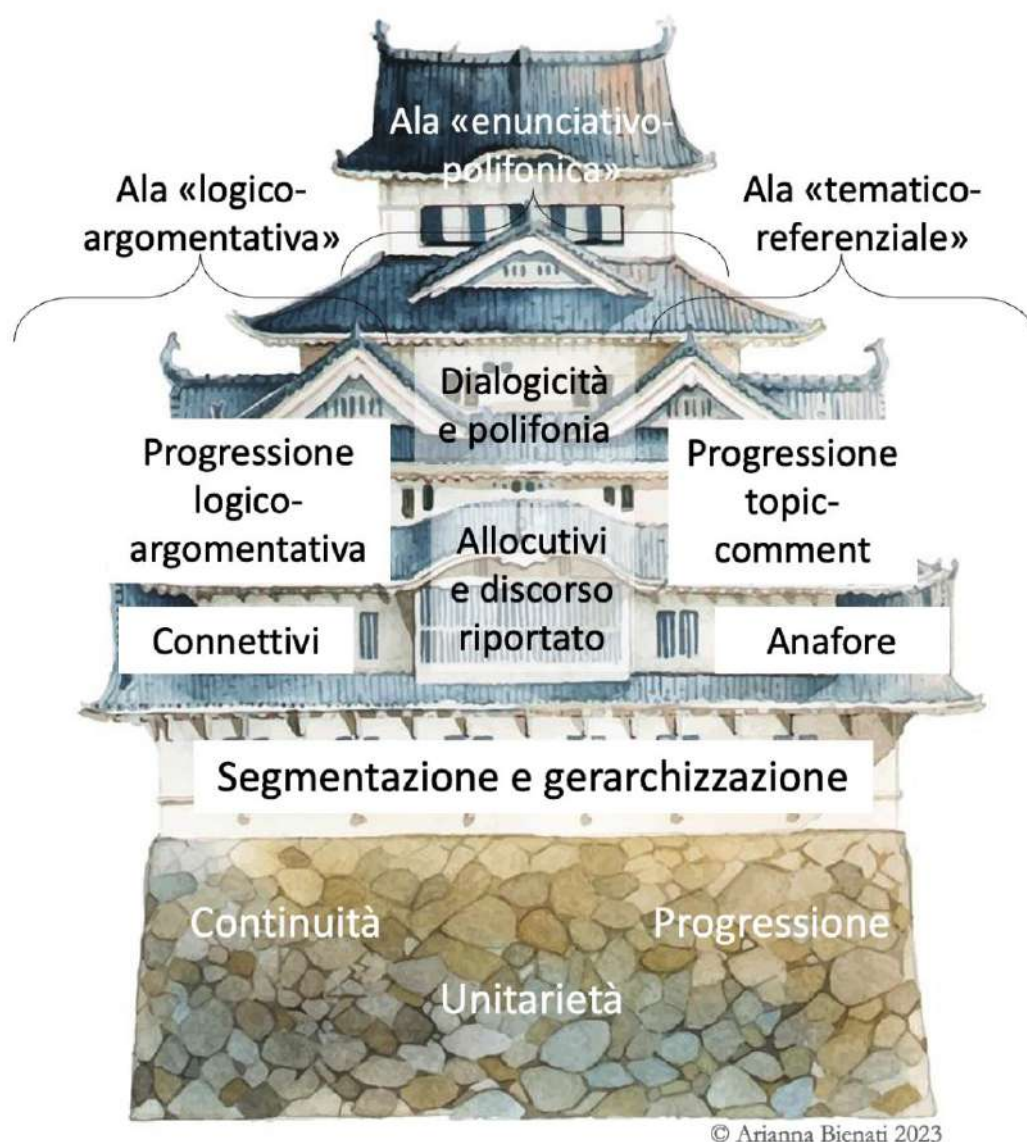


Figura 1. Il castello della coerenza

4.2 I connettivi nella scrittura scolastica

Proprio il tentativo di rendere operativa e automatizzabile la definizione di connettivo proposta da Ferrari (2021) guida la prima delle tre analisi che presentiamo. Come mostrato nella rappresentazione grafica, tutti i livelli superiori del castello poggiano sulla segmentazione e gerarchizzazione delle unità discorsive. Anche l'identificazione dei connettivi poggia su queste fondamenta, dal momento che l'atto stesso di segmentare e gerarchizzare il testo individua le unità semantiche tra cui possono sussistere relazioni logico-argomentative, le quali, a loro volta, possono essere segnalate esplicitamente da connettivi. Nel modello basilense, le unità semantiche di base sono le unità informative, gli enunciati e i movimenti testuali; le relazioni discorsive possono esistere tra unità dello stesso livello o tra unità di livelli diversi. Un approccio molto simile è adottato dalle

maggiori risorse computazionali annotate per relazioni discorsive. Un esempio preminente è la PDTB, ovvero la *Penn Discourse Treebank*, (cfr. Prasad et al. 2008; Webber et al. 2019) che adotta un’annotazione del discorso basata su “a variety of lexical elements that take clausal elements as arguments and convey discourse-level predication on those arguments” (cfr. Webber 2004: 3). Tuttavia, anche tra risorse costruite con lo stesso approccio ci possono essere discrepanze tra i criteri di segmentazione⁸ e, a seconda di come si decide di segmentare, l’identificazione degli elementi di superficie che segnalano esplicitamente le relazioni discorsive e la loro progressione sul piano logico-argomentativo cambia.

Al contempo, pur rimanendo fedeli alla definizione di connettivo proposta da Ferrari, sembrerebbe non essere univoco ciò che viene considerato “morfologicamente invariabile” dalle diverse risorse disponibili per l’annotazione dei connettivi in italiano. In Bienati et al. (2023) si utilizza per l’identificazione dei connettivi il *Lexicon of Italian Connectives* (LICO, cfr. Feltracco et al. 2016). La risorsa adotta la definizione di connettivo di Ferrari (2010b), allargando leggermente le maglie del criterio di invariabilità morfologica. Nella risorsa, infatti, si possono trovare sia connettivi che mostrano una variazione sull’asse paradigmatico, come nel caso di ‘per esempio’ e ‘ad esempio’, in cui le due espressioni multi-parola differiscono per la diversa preposizione usata, sia connettivi che mostrano una variazione sull’asse sintagmatico (come ‘per questo motivo’) e quindi permetterebbero potenzialmente sia la flessione al plurale (‘per questi motivi’), sia l’inserzione di altro materiale linguistico (‘per tutti questi motivi’), varianti che però non sono presenti nel lessico.

Nello studio si testano le performance di un metodo automatico molto semplice, basato sul *match* di stringhe tra le forme connettive presenti nel LICO e quelle presenti in un campione di testi tratti dal corpus ITACA, descritti in questo contributo, e dal corpus LEONIDE (cfr. Glaznieks et al. 2022), precedentemente annotati da umani. I risultati suggeriscono che un sistema così semplice ha sì un buon *recall* (0.91), segno che la risorsa lessicale utilizzata è molto completa e sicuramente sufficiente per l’identificazione dei connettivi in testi scolastici, ma restituisce una scarsa *precision* (0.72),⁹ principalmente per due motivi. In primis, la semplicità del sistema automatico non permette di gestire la multicategorialità di alcune forme connettive che possono avere diverse funzioni sintattiche in relazione al contesto in cui appaiono; in secondo luogo, alcuni connettivi possono essere attivi su più livelli, sia a livello testuale/discorsivo (rientrando quindi a pieno titolo tra i connettivi) sia a livello di frase (si pensi, ad esempio, alla ‘e’ che connette elementi nello stesso sintagma nominale che, seguendo le linee guida di annotazione della PDTB 3.0, non è stata segnalata come connettivo nell’annotazione manuale). Un *match* di stringhe automatico non è in grado di distinguere questi due livelli e, infatti, ha i tassi di errore più alti su quelle forme connettive che operano a vario titolo su più livelli, come ‘e’, ‘ma’ o ‘o’.

Un altro studio (cfr. Bienati & Frey 2023), condotto a partire dai risultati emersi da questo primo esperimento, si concentra proprio sul connettivo che ha registrato i più alti

⁸ Si vedano le discrepanze relative all’annotazione delle congiunzioni che coordinano sintagmi verbali o introducono frasi infinitive nelle due versioni della PDTB (cfr. Prasad et al. 2008; Webber et al. 2019), così come nelle risorse ispirate alla PDTB, come il LUNA corpus (cfr. Tonelli et al. 2010)

⁹ In questo specifico contesto, con *precision* si intende il rapporto fra i connettivi identificati correttamente dal modello e tutti i connettivi identificati dal modello (correttamente e non); *recall*, invece, è il rapporto fra i connettivi correttamente identificati dal modello e il numero totale dei connettivi, sia quelli identificati automaticamente sia quelli ignorati dal modello e individuati dall’annotazione manuale.

tassi di errore di identificazione da parte del sistema automatico, ovvero la congiunzione ‘e’. La ‘e’ è uno dei connettivi con la più alta polivalenza funzionale, tanto che il DISC online riporta almeno 6 relazioni discorsive potenzialmente introdotte da esso (vedi tabella 1).

Nomenclatura dizionari	Nomenclatura PDTB	Treccani	Sabatini-Coletti	De Mauro	LICO
Contemporaneità	Temporal: Synchronous		x		
Contiguità/aggiunta	Expansion: Conjunction	x	x	x	x
Contrasto	Comparison: Contrast	x		x	
Successione temporale	Temporal: Asynchronous: Precedence		x		x
Condizione	Contingency: Condition		x		
Conseguenza	Contingency: Cause: Result		x		
Scopo	Contingency: Cause: Result + goal		x		

Tabella 1. Relazioni discorsive che possono essere segnalate dalla congiunzione ‘e’ secondo i dizionari Treccani (online), Sabatini-Coletti (online), De Mauro (online) e secondo il *Lexicon of Italian Connectives* (LICO, cfr. Feltracco et al. 2016).

Nei testi di ITACA, e più in generale nei testi prodotti da studenti, sembra particolarmente interessante indagare gli usi di questa congiunzione, innanzitutto perché dalla lettura dei testi degli studenti essa emerge, a livello qualitativo, come tratto saliente e potenzialmente peculiare delle loro produzioni. Queste prime rilevazioni sono suffragate da precedenti studi sull’uso di connettivi semanticamente generici da parte di studenti del ciclo superiore e universitari. Si veda, ad esempio, Calamai (2012: 86), che nota come nei testi da lei analizzati

i connettivi semanticamente più poveri hanno le frequenze più elevate: le preferenze degli studenti mostrano una variazione lessicale molto ridotta e si avvicinano, anche da questo punto di vista, a una caratteristica tipica del parlato, in cui c’è poca dispersione tra i diversi tipi, cioè la presenza di molte occorrenze di pochi tipi.

Che i connettivi “semanticamente più poveri” (ovvero quelli più polifunzionali) registrino le frequenze più alte non sorprende: più un connettivo è “tuttofare” e più occorrerà in diversi contesti d’uso, determinando così la sua alta frequenza in ogni tipo di corpus che

si analizzerà. Quello che invece potrebbe sorprendere è l'uso di questo connettivo per veicolare relazioni discorsive più specifiche di quelle normalmente ad esso associate, così come la presenza di eventuali differenze tra l'uso che ne fanno gli studenti rispetto a quello degli adulti. Nello studio di Bienati & Frey (2023), l'obiettivo è stato dunque verificare se l'uso della 'e' per introdurre una relazione causale fosse una strategia effettivamente più presente nei testi di studenti rispetto a testi scritti da adulti, definibili come scrittori esperti.

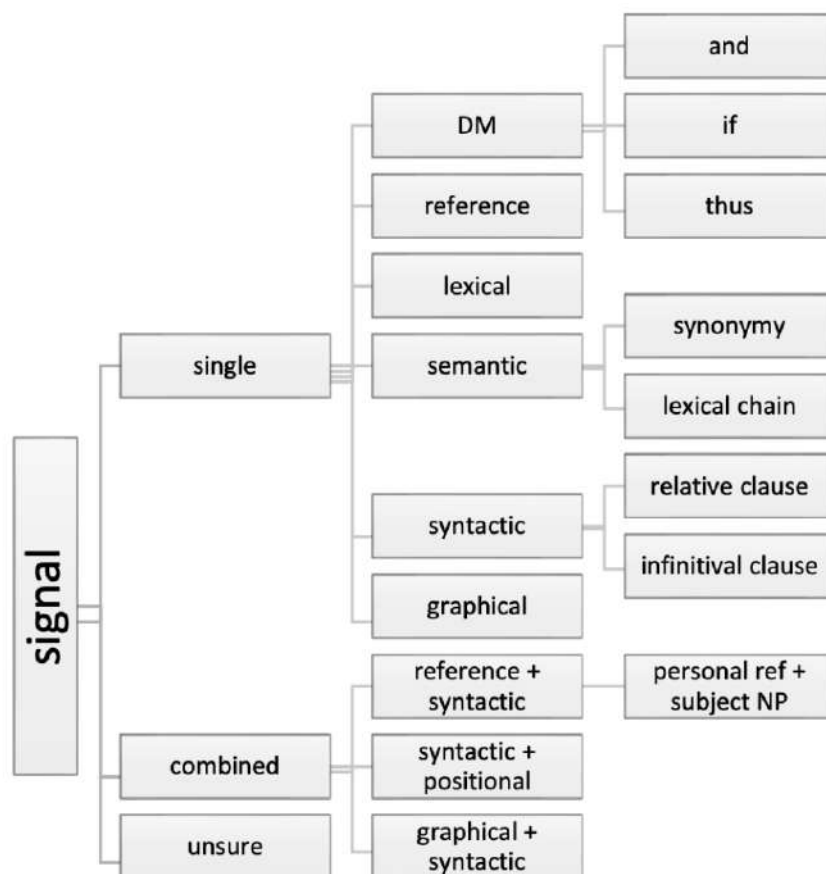


Figura 2. Tassonomia dei marcatori che segnalano relazioni discorsive in modo alternativo rispetto ai connettivi (in figura 'DM'). Visualizzazione tratta dallo schema di annotazione di Das & Taboada (2014: 6).

In seconda battuta, lo studio ha preso in considerazione eventuali altri elementi con cui si può segnalare la presenza delle relazioni discorsive oltre ai connettivi. Le tassonomie di Das & Taboada (2014: 6) qui riportate in Figura 2, per quanto si appoggino alla sistematizzazione di Halliday & Hasan (1976) e mostrino dunque alcune differenze sostanziali rispetto al modello basilese, sono un ottimo esempio di come esistano svariate strategie (lessicali, sintattiche, referenziali, grafiche) per segnalare le medesime relazioni discorsive. Ferrari stessa (2014: 282 e ss.) discute estensivamente la possibilità di segnalare le relazioni discorsive anche in modi alternativi (es. con verbi e nomi), diversi dai connettivi. Queste strategie alternative possono occorrere sia isolatamente sia in combinazione con i connettivi, secondo Hoek et al. (2019: 3), seguendo un meccanismo di compensazione:

If another element within a discourse segment already signals or partly signals how that segment should be related to another segment from the discourse, this would eliminate or reduce the amount of information a connective would contribute. Other linguistic elements that convey information or raise expectations about the type of coherence relation that should be constructed are thus expected to influence the marking of coherence relations by connectives.

A partire da queste indagini, si è voluto comprendere se l'utilizzo di un connettivo così semanticamente generico come 'e' in funzione di marcatore di relazione discorsiva causale si accompagni ad altri marcatori che si aggiungono per specificare ulteriormente la funzione causale che sussiste tra le due unità discorsive e se ci siano differenze nella frequenza con cui questi elementi aggiuntivi sono usati da apprendenti e da scrittori esperti.

I risultati del confronto mostrano come effettivamente, all'interno del campione preso in esame, gli studenti sembrano usare con più frequenza il connettivo generico 'e' in concomitanza con una relazione discorsiva più specifica, come quella causale (su 1000 occorrenze di 'e' analizzate, 101 sono causali), rispetto agli esperti (su 1000 occorrenze di 'e' analizzate, 68 sono causali). Tuttavia, questo risultato va letto in relazione agli altri elementi che appaiono insieme alla 'e'. Gli studenti, infatti, sembrerebbero avere la tendenza a non lasciare sottospecificata la relazione discorsiva causale, ma a specificarla ulteriormente nella maggioranza dei casi (53%); gli esperti, invece, la specificano meno frequentemente (38% dei casi). Nella maggioranza dei casi osservati, quindi, essi usano unicamente la 'e' per segnalare la relazione discorsiva causale. Le strategie con cui la 'e' co-occorre in contesti di relazioni causali sono: altri connettivi (singole parole o espressioni multiparola morfologicamente invariabili) (1), espressioni multiparola (variabili o invariabili) che contengono incapsulatori che riprendono o l'intero contenuto proposizionale dell'unità discorsiva precedente (2a), o un singolo elemento dell'unità discorsiva precedente (2b); strategie lessicali (3); strategie referenziali e lessicali (4); e, infine, sintattiche (5).

- (1) a. *Si tratta di questioni troppo ampie per essere trattate qui e, dunque, non proverò neppure a rispondere.* (esperto)
b. *a distanza il professore non può avere il pieno controllo degli studenti, e quindi non può verificare se essi stiano copiando oppure no.* (studente)
- (2) a. *Il nostro futuro si concentra sulle decisioni che prendiamo in questo momento e per questo motivo dobbiamo dare una possibilità a tutti gli studenti di avere una formazione piena di conoscenza (...).* (studente)
b. *è lapalissiano anche solo intuire che in DAD i professori sommergano di compiti gli studenti e proprio a causa dei troppi compiti essi di tempo libero non ne avranno mai.* (studente)
- (3) *Che se i sordi provavano a entrare nel mondo degli udenti era spesso un fallimento, e il motivo è che non conoscevano bene l'italiano e gli udenti non li capivano e incontravano delle difficoltà.* (esperto)

- (4) a. *A differenza di altre specie di montagna, il camoscio appenninico non mostra adattamenti compensativi e questo avrà conseguenze nefaste in particolare per le popolazioni più di bassa quota (...).* (esperto)
b. *la partecipazione degli studenti cala notevolmente durante la Didattica Digitale Integrata e ciò ha, ancora una volta, un'influenza negativa sul rendimento degli studenti e sulla buona uscita dall'Esame di Stato.* (studente)
- (5) *In conclusione, la Didattica Digitale Integrata ha alcuni aspetti positivi ma molti negativi, e per evitare tali complicazioni credo che la scelta migliore sia quella di non estendere la DDI a partire dal prossimo anno.* (studente)

Il minore utilizzo di strategie esplicite per segnalare le relazioni discorsive da parte di scrittori più esperti è un risultato emerso anche in un altro studio condotto da Bienati & Frey (in stampa) che indaga le variazioni d'uso dei connettivi in generale e di connettivi causali in particolare in testi di studenti di italiano L1 e L2 nel passaggio dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado. I risultati dello studio mostrano una decrescita del numero di connettivi utilizzati tra i due cicli.¹⁰ Inquadrandolo il risultato nella vasta letteratura a disposizione sull'inglese, che mostra come ci sia un'effettiva crescita del numero di connettivi usati almeno fino al 7° anno di istruzione (cfr. Andreev & Uccelli 2023) e poi una graduale decrescita nei gradi successivi fino all'università (cfr. Crossley et al. 2011), le autrici concludono che il minore utilizzo di connettivi in generale e di connettivi causali in particolare nei testi da loro analizzati:

could mean that – until a certain grade – students use connectives as scaffolds to properly manage and structure the longer and more complex writing tasks, while contemporarily signaling explicitly to the assumed audience (the teacher) that the main function of this text genre is indeed performed. Then, right at the end of lower secondary education, around 8th grade, an inversion of the tendency might happen. Around 12th grade, i.e. after four more years of training, students have learned how to manage long and complex texts and gained experience in the subtleties of tailoring the information expressed for an assumed audience other than the teacher, thus starting to remove these scaffolding and ordering devices, probably replacing them by other, more advanced structures, such as alternative lexicalizations. (Bienati & Frey, in stampa).

Dunque, se non è la maggiore quantità di coesivi a fare la differenza tra scrittori con più o meno formazione alle spalle, quali sono gli altri assi entro cui si vede una variazione?

Dallo studio di Bienati & Frey (in stampa) si constata come la ricercatezza lessicale¹¹ dei connettivi causali utilizzati aumenti dalla scuola secondaria di primo a quella di secondo grado. Gli studenti più grandi userebbero quindi, in media, connettivi causali meno frequenti rispetto ai loro compagni più giovani. Questo abbassamento della media dei punteggi di frequenza, tuttavia, non si verifica perché gli studenti smettono di

¹⁰ Si ricorda che lo studio si configura come pseudolongitudinale: i testi raccolti alla secondaria di primo grado non sono stati scritti dagli stessi autori dei testi raccolti alla secondaria di secondo grado.

¹¹ Per rendere operativo il concetto di ricercatezza lessicale, nella letteratura anglofona *sophistication*, le autrici hanno innanzitutto determinato, per ogni connettivo presente nei testi degli studenti, la frequenza di quel connettivo in un corpus di riferimento (CORIS, Rossini Favretti et al. 2002). Successivamente hanno creato un punteggio medio di frequenza per ogni testo dividendo la somma di tutti i punteggi di frequenza per il numero di connettivi presenti nel testo.

utilizzare connettivi causali comuni, come ‘perché’, ma poiché, accanto ai connettivi causali frequenti, ormai pienamente acquisiti nel primo ciclo, essi affiancano connettivi molto meno frequenti, come ‘per via di’ o ‘siccome’.

Per avere un'idea più precisa dei connettivi che sono maggiormente associati a un certo gruppo di studenti, è stata impiegata la tecnica della *correspondence analysis* (Greenacre, 2010), che permette di ridurre la complessità del dataset di partenza a una rappresentazione bidimensionale della variazione interna dello stesso. Come mostrato nella figura 3, la variazione interna ai dati può essere spiegata in maniera soddisfacente e senza la perdita di troppe informazioni da sole due dimensioni, per un totale di 93.4% di variazione spiegata, rappresentate nel piano cartesiano dall'asse delle ascisse e delle ordinate. La dimensione rappresentata dall'asse delle ascisse spiega già una percentuale molto alta (76.4%) della variazione interna ai dati e separa le produzioni degli studenti di italiano L1 della scuola secondaria di secondo grado (etichetta *L1 upper*) dalle produzioni di studenti di italiano L2 dello stesso grado d'istruzione (etichetta *L2 upper*), così come dagli studenti della secondaria di primo grado (sia L1 sia L2, etichetta *L1 lower* e *L2 lower*). La seconda dimensione, sull'asse delle ordinate, spiega un ulteriore 17% di variazione e separa chiaramente le produzioni degli studenti della secondaria di primo grado da quelle della secondaria di secondo grado. La posizione dei connettivi è indicata dalle frecce che dipartono dall'origine: più i connettivi sono distanti dal centro del grafico, maggiore è il loro potere esplicativo in termini di differenziazione dei gruppi. Inoltre, più l'angolo che si forma tra la posizione del gruppo nel grafico e la posizione del connettivo è piccolo, più il gruppo e il connettivo risultano associati. Ad esempio, nonostante occorra molto frequentemente in tutti i gruppi all'interno del dataset, l'uso del connettivo ‘perché’ sembra essere particolarmente caratteristico degli studenti della scuola secondaria di primo grado; mentre i profili degli studenti di italiano L1 della scuola secondaria di secondo grado sono caratterizzati da una maggiore varietà di connettivi causali (piuttosto rari) che non sono utilizzati o lo sono solo marginalmente negli altri gruppi. Un limite importante di questa analisi risiede nel fatto che ogni gruppo di studenti ha scritto i testi oggetto dell'analisi a partire da task diversi, specificamente progettati per il livello di istruzione (primo/secondo ciclo) e la formazione linguistica (italiano L1/L2) di riferimento. Le differenze lessicali che si notano tra i gruppi, quindi, potrebbero anche essere dovute a specifici elementi lessicali presenti nei prompt, che potrebbero aver avuto un effetto di priming sulle scelte lessicali degli studenti dei diversi gruppi.

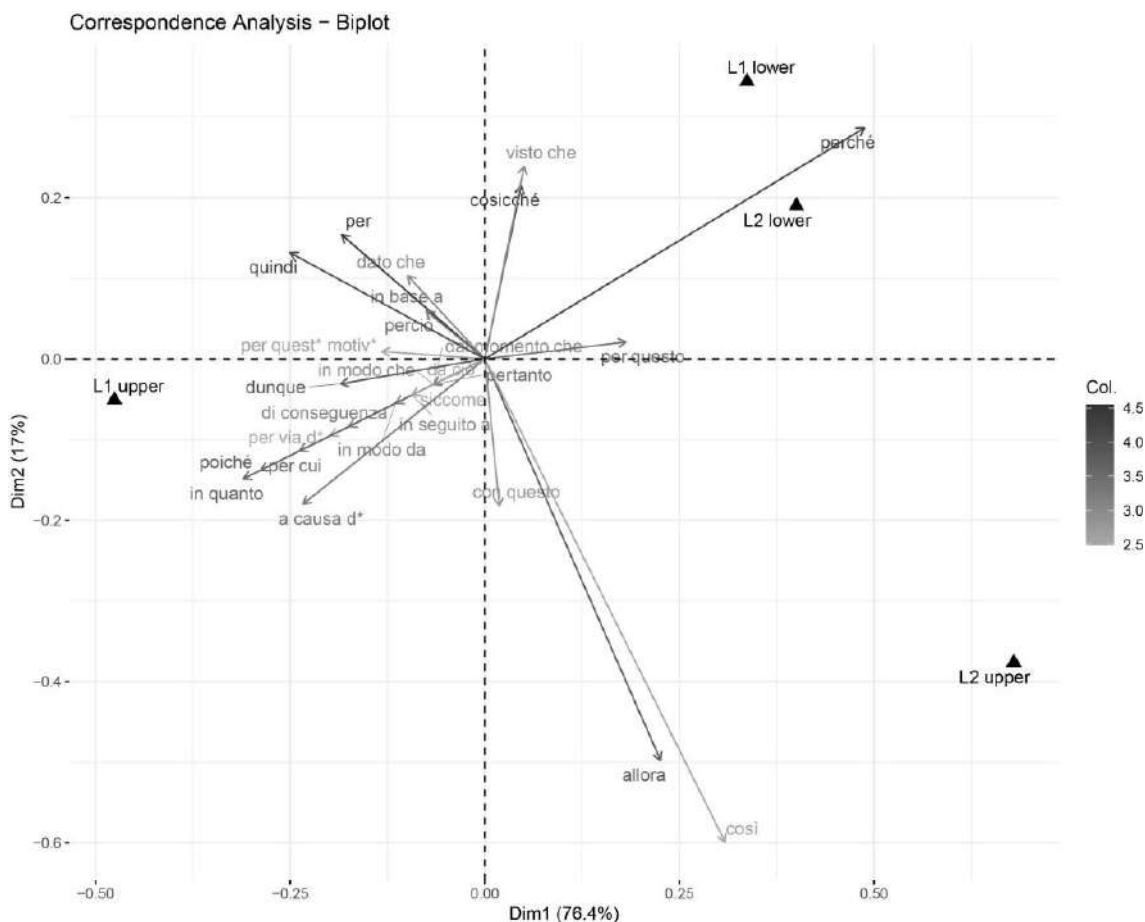


Figura 3. *Correspondence analysis* dei connettivi causali utilizzati nei diversi gruppi. I colori più scuri indicano i connettivi comuni, quelli più chiari quelli più infrequenti. (Tratto da Bienati & Frey, in stampa).

5. Conclusioni

All'interno della relazione tra le condizioni di coerenza, che definiscono un testo in quanto tale, e le procedure di coesione, che riguardano la sua struttura linguistica, le analisi qui presentate hanno esplorato i pattern di utilizzo di una specifica categoria di elementi coesivi: i connettivi. Il percorso formativo che gli studenti intraprendono a scuola, così come la formazione professionale successiva, sembrano avere un grande impatto sui modi in cui le procedure di coesione vengono realizzate, fermo restando che i testi analizzati obbediscono alle condizioni di coerenza che li rendono testi.

I risultati delle indagini svolte hanno permesso di comprendere che lo sviluppo delle procedure di coesione che riguardano i connettivi non è sempre lineare. Al contrario, esso segue traiettorie complesse che coinvolgono non solo la quantità, ma anche il tipo e la varietà dei coesivi. Emerge, infatti, che gli scriventi più esperti, siano essi studenti più maturi o professionisti della lingua, prediligono un equilibrio dinamico tra la segnalazione esplicita – che può assumere la forma di connettivo generico con ulteriori specificazioni oppure di connettivo funzionalmente più specializzato e meno frequente – che secondo studi psicolinguistici facilita il processo di comprensione, e la segnalazione

implicita delle relazioni discorsive, che lascia al lettore il compito di “trarre inferenze e costruire anelli mancanti” (cfr. Conte 1993) rendendo così la lettura sfidante.

Se le nostre ricerche hanno finora esplorato la variazione nel rapporto tra procedure di coesione e condizioni di coerenza lungo l’asse temporale, tenendo fisse queste ultime, una possibile direzione futura sarà quella di esaminare la variazione nelle procedure di coesione in testi con diversi gradi di coerenza all’interno dello stesso gruppo di studenti omogeneo per grado di istruzione. In tal senso, faremo affidamento sulle valutazioni prodotte per il corpus.

Bibliografia

- Andorno, Cecilia. 2003. *Linguistica testuale. Un’introduzione*. Roma: Carocci.
- Andreev, Linda & Uccelli, Paola. 2023. The secret life of connectives: A taxonomy to study individual differences in mid-adolescents’ use of connectives in writing to persuade. *Reading and Writing* 37(3). 1–32.
- ANP. 2018. *Raccomandazione del Consiglio dell’Unione Europea relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente. Approfondimenti e riflessioni*. (https://www.anp.it/wp-content/uploads/2018/10/2018_10_30-nuove-competenze-chiave-UE_2018_riflessioni-ANP.pdf) (Consultato il 24.01.2024.)
- Asquini, Giorgio. 2011. Dieci anni di PISA: Primi bilanci e nuove prospettive. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa* IV(7). 71–83.
- Balboni, Paolo. 2017. *Perché insegnare l’italiano ai ragazzi italiani. E come*. Venezia: Marsilio.
- Barbagli, Alessia & Lucisano, Pietro & Dell’Orletta, Felice & Montemagni, Simonetta & Venturi, Giulia. 2016. CIItA: An Italian learner corpus to study the development of writing competence. In Calzolari, Nicoletta & Choukri, Khalid & Declerck, Thierry & Goggi, Sara & Grobelnik, Marko & Maegaard, Bente & Mariani, Joseph & Mazo, Helene & Moreno, Asuncion & Odijk, Jan & Piperidis, Stelios (a cura di), *Proceedings of 10th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2016)*, 88–95. Portorose: European Language Resources Association (ELRA).
- Beaugrande, Robert-Alain de & Dressler, Wolfgang Ulrich. 1984. *Introduzione alla linguistica testuale*. Bologna: Il Mulino.
- Bienati, Arianna & Frey, Jennifer C. In stampa. Development of causal connectives in Italian L1 and L2 student writing: A comparison of argumentative texts from lower and upper secondary school. In Ackerley, Katherine & Castello, Erik (a cura di), *Continuing learner corpus research: Challenges and opportunities*. Louvain: Presses universitaires de Louvain.
- Bienati, Arianna & Frey, Jennifer-Carmen & Palmero Aprosio, Alessio & Facchinelli, Noemi. 2023. Applicazione delle risorse disponibili per l’italiano all’annotazione automatica delle relazioni discorsive in testi scolastici: alcune implicazioni teoriche. Presentazione al *LVI congresso internazionale della Società di Linguistica Italiana – WS3: Linguistica teorica e trattamento automatico delle lingue: verso nuove sinergie*, 15 settembre 2023, Torino.
- Bienati, Arianna, & Frey, Jennifer-Carmen. 2023. Defining a connective by the company it keeps: A corpus-based study on students’ (creative) ways of expressing causality using polyfunctional ‘e’. Presentazione al *45 Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Sprachwissenschaft*, 7 marzo 2023, Colonia.

- Bienati, Arianna & Vettori, Chiara & Zanasi, Lorenzo. 2022. In viaggio verso ITACA: La coerenza testuale come meta della scrittura scolastica. Proposta di una griglia di valutazione. *Italiano a scuola* 4(1). 55–70.
- Borghini, Carlotta Caterina. 2013. *Analisi di produzioni scritte. Valutazioni e misure automatizzate di elaborati scolastici*. Roma: Università di Roma La Sapienza. (Tesi di dottorato.)
- Boscolo, Pietro & Zuin, Elvira. 2015. *Come scrivono gli adolescenti. Un'indagine sulla scrittura scolastica e sulla didattica della scrittura*. Bologna: Il Mulino.
- Brown, Gillian & Yule, George. 1983. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calamai, Silvia. 2012. Per un'analisi quantitativa delle competenze negli studenti universitari. In Bernini, Giuliano & Lavinio, Cristina & Valentini, Ada & Voghera, Miriam (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell'11. Congresso dell'Associazione italiana di linguistica applicata*, 77–99. Perugia: Guerra Edizioni.
- Charolles, Michel. 1983. Coherence as a principle in the interpretation of discourse. *Text – Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse* 3(1). 71–98.
- Cisotto, Lerida & Novello, Nazzarena. 2012. La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria. *Italian Journal of Educational Research* 8. 41–57.
- Colombo, Adriano (a cura di). 1992. *I pro e i contro. Teoria e didattica dei testi argomentativi*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Conte, Maria Elisabeth. 1988. *Condizioni di coerenza. Ricerche di linguistica testuale*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Conte, Maria Elisabeth. 1993. Linguistica testuale. *Enciclopedia dell'italiano*. ([https://www.treccani.it/enciclopedia/linguistica-testuale_\(Enciclopedia-Italiana\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/linguistica-testuale_(Enciclopedia-Italiana)/)) (Consultato il 11.02.2024.)
- Corno, Dario. 2002. *Scrivere e comunicare. Teoria e pratica della scrittura in lingua italiana*. Milano: Mondadori.
- Crossley, Scott A. & McNamara, Danielle S. 2011. Text coherence and judgments of essay quality: models of quality and coherence. In Carlson, Laura & Hoelscher, Christoph & Shipley, Thomas F. (a cura di), *Proceedings of the 33th Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, 1236–1241. Boston, MA: Cognitive Science Society.
- Crossley, Scott A. & Weston, Jennifer L. & McLain Sullivan, Susan T. & McNamara, Danielle S. 2011. The development of writing proficiency as a function of grade level: A linguistic analysis. *Written Communication* 28(3). 282–311.
- Crossley, Scott A. & Kyle, Kristopher & McNamara, Danielle S. 2016. The development and use of cohesive devices in L2 writing and their relations to judgments of essay quality. *Journal of Second Language Writing* 32. 1–16.
- Daneš, Frantisek. 1974. Functional sentence perspective and the organization of the text. In Daneš, Frantisek (a cura di), *Papers on functional sentence perspective*, 106–128. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Das, Depobam & Taboada, Maite. 2014. *RST signalling corpus annotation manual*. Burnaby, BC: Simon Fraser University.
- De Mauro online = Il nuovo De Mauro (<https://dizionario.internazionale.it/>) (Consultato il 29.02.2024.)
- De Mauro, Tullio. 2010. Misurare e valutare le abilità linguistiche. In Lugarini, Edoardo (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, 17–22. Milano: Franco Angeli.

- De Santis, Cristiana & Gatta, Francesca. 2013. Notizie dalla scuola. Le competenze grammaticali e testuali degli studenti madrelingua all'uscita dalla scuola secondaria. I risultati di un'indagine. *Studi di Grammatica Italiana* XXXI-XXXII. 411–441.
- DISC online = *Dizionario Italiano Sabatini Coletti*. (https://dizionari.corriere.it/dizionario_italiano/Y) (Consultato il 28.02.2024.)
- Feltracco, Anna & Jezek, Elisabetta & Magnini, Bernardo & Stede, Manfred. 2016. LICO: A lexicon of Italian connectives. In Corazza, Anna & Montemagni, Simonetta & Semeraro, Giovanni (a cura di), *Proceedings of the Third Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-It 2016)*, 141–145. Napoli: Accademia University Press.
- Ferrari, Angela. 2010a. Connettivi. *Enciclopedia dell'italiano*. ([https://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)](https://www.treccani.it/enciclopedia/connettivi_(Enciclopedia-dell'Italiano))) (Consultato il 27.02.2024.)
- Ferrari, Angela. 2010b. Coesione, procedure di. *Enciclopedia dell'italiano*. ([https://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coesione_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/procedure-di-coesione_(Enciclopedia-dell'Italiano)/)) (Consultato il 11.02.24.)
- Ferrari, Angela. 2014. *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*. Roma: Carocci.
- Ferrari, Angela. 2021. Segnali discorsivi e connettivi. *Lingua e Stile* LVI(1). 143–150.
- Ferrari, Angela & Lala, Letizia & Zampese, Luciano. 2021. *Le strutture del testo scritto. Teoria e esercizi*. Roma: Carocci.
- Glaznieks, Aivars & Frey, Jennifer-Carmen & Stopfner, Maria & Zanasi, Lorenzo & Nicolas, Lionel. 2022. Leonide: A longitudinal trilingual corpus of young learners of Italian, German and English. *International Journal of Learner Corpus Research* 8(1). 97–120.
- Grassi, Roberta & Nuzzo, Elena. 2012. Analizzare le (in)competenze di scrittura all'università: Evidenze dai test di valutazione iniziale. In Bernini, Giuliano (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta. Atti dell'11° Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, 101–118. Perugia: Guerra Edizioni.
- Greenacre, Michael. J. 2010. Correspondence analysis. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Computational Statistics* 2(5). 613–619.
- Gruppo di Firenze. 2017. *Contro il declino dell'italiano a scuola*. (<https://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>) (Consultato il 28.02.2024.)
- Halliday, Michael & Hasan, Ruqaiya. 1976. *Cohesion in English*. Londra: Longman.
- Hodges, Tracey S. & Feng, Luxi & Kuo, Li Jen & McTigue, Erin. 2016. Discovering the literacy gap: A systematic review of reading and writing theories in research. *Cogent Education* 3. 1–13.
- Hoek, Jet & Zufferey, Sandrine & Evers-Vermeul, Jacqueline & Sanders, Ted J. M. 2019. The linguistic marking of coherence relations: Interactions between connectives and segment-internal elements. *Pragmatics & Cognition* 25(2). 276–309.
- Hörmann, Hans. 1976. *Psicolinguistica*. Bologna: il Mulino.
- INVALSI. 2012. Esame di stato conclusivo dei percorsi di istruzione secondaria superiore. Rilevazione degli errori più diffusi nella padronanza della lingua italiana nella prima prova di italiano. (https://www.invalsi.it/download/rapporti/es2_0312/RAPPORTO_ITALIANO_prov_e_2010.pdf) (Consultato il 24.01.2024.)

- Kehler, Andrew. 2002. *Coherence, reference, and the theory of grammar*. Stanford: CSLI Publications.
- Kintsch, Walter, & van Dijk, Teun A. 1978. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review* 85(5). 363–394.
- Kleijn, Suzanne & Pander Maat, Henk L. W. & Sanders, Ted J. M. 2019. Comprehension effects of connectives across texts, readers, and coherence relations. *Discourse Processes* 56. 447–464.
- Klie, Jan-Christoph & Bugert, Michael & Boullosa, Beto & Eckart de Castilho, Richard & Gurevych, Iryna. 2018. The INCEption platform: Machine-assisted and knowledge-oriented interactive annotation. In Zhao, Dongyan (a cura di), *Proceedings of System Demonstrations of the 27th International Conference on Computational Linguistics (COLING 2018)*, 5–9.
- Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke. 2017. Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale. *Language Testing* 34(3). 321–336.
- Lavinio, Cristina & Sobrero, Alberto (a cura di). 1991. *La lingua degli studenti universitari. Quaderni del Giscel* 7. Firenze: La Nuova Italia.
- Light, Richard. 2001. *Making the most of college*. Cambridge, MA: Harvard University press.
- Lin, Ziheng & Kann, Min-Yen & Ng, Hwee Tou. 2009. Recognizing implicit discourse relations in the Penn Discourse Treebank. In Koehn, Philipp & Mihalcea, Rada (a cura di), *Proceedings of the 2009 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*. 343–351.
- Lo Duca, Maria G. 2017. Lettera di M. G. Lo Duca in risposta alla “proposta dei Seicento” sul declino della lingua italiana. (http://www.societadilinguisticaitaliana.net/wp-content/uploads/2017/04/Testo-Lo-Duca-lungo-e-firme_28aprile.pdf) (Consultato il 28.02.2024.)
- McNamara, Danielle S. & Crossley, Scott A. & McCarthy Philip M. 2010. Linguistic features of writing quality. *Written Communication* 27(1). 57–86.
- Palermo, Massimo. 2013. *Linguistica testuale dell’italiano*. Bologna: il Mulino.
- Pallotti, Gabriele. 1998. I ragazzi di oggi non sanno pensare. Alcune riflessioni di antropologia della scrittura. *Riforma e Didattica* II(2). 1–38.
- Prasad, Rashmi & Dinesh, Nikhil & Lee, Alan & Miltsakaki, Eleni & Robaldo, Livio & Joshi, Aravind & Webber, Bonnie. 2008. The Penn Discourse Treebank 2.0. In *Proceedings of the 6th International Conference of Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*, 2961–2968.
- Reinhard, Tanya. 1980. Conditions for text coherence. *Poetics Today* 1(4). 161–180.
- Rossini Favretti, Rema & Tamburini, Fabio & De Santis, Cristiana. 2002. CORIS/CODIS: A corpus of written Italian based on a defined and a dynamic model. In Wilson, Andrew & Rayson, Paul & McEnery, Tony (a cura di), *A rainbow of corpora: Corpus linguistics and the languages of the world*, 27–38. Monaco: Lincom-Europa.
- Ruele, Michele & Zuin, Elvira. 2020. *Come cambia la scrittura a scuola*. Trento: IPRASE.
- Ruggiano, Fabio. 2011. *L’italiano scritto a scuola*. Roma: Aracne.
- Schutte, Nicola S. & Malouff, John M. 2007. Dimensions of reading motivation: Development of an adult reading motivation scale. *Reading Psychology: An International Quarterly* 28. 469–489.

- Shi, Wei & Yung, Frances & Rubino, Raphael & Demberg, Vera. 2017. Using explicit discourse connectives in translation for implicit discourse relation classification. In Kondrak, Greg & Watanabe, Taro (a cura di), *Proceedings of the Eighth International Joint Conference on Natural Language Processing*, 484–495.
- Sprugnoli, Rachele & Tonelli, Sara & Palmero Aprosio, Alessio & Moretti, Giovanni. 2018. Analysing the evolution of students' writing skills and the impact of neo-standard Italian with the help of computational linguistics. In Cabrio, Elena & Mazzei, Alessandro & Tamburini, Fabio (a cura di), *Proceedings of the Fifth Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it 2018)*, 354–359.
- Tarallo, Claudia. 2019. Distribuzione pentenaria e analisi della competenza testuale su gruppi differenziali di studenti. In Palermo, Massimo & Salvatore, Eugenio (a cura di), *Scrivere nella scuola oggi. Obiettivi, metodi, esperienze*, 81–91. Firenze: Cesati.
- Tonelli, Sara & Riccardi, Giuseppe & Prasad, Rashmi & Joshi, Aravind. 2010. Annotation of discourse relations for conversational spoken dialogs. *Proceedings of the Seventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2010)*, 2084–2090.
- Treccani online = Il vocabolario Treccani (<https://www.treccani.it/vocabolario/>) (Consultato il 28.02.2024.)
- Troia, Gary A. & Harbaugh, Allen G. & Shankland, Rebecca K. & Wolbers, Kimberly A. W & Lawrence, Ann M. 2012. Relationships between writing motivation, writing activity, and writing performance: effects of grade, sex, and ability. *Reading and Writing* 26(1). 7–44.
- Vettori, Chiara. 2021. La scuola come unico contesto di apprendimento della seconda lingua? Il caso dell'Alto Adige. In Favilla, Maria Elena & Machetti, Sabrina (a cura di), *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, 239–254. Milano: AItLA.
- Vettori, Chiara & Abel, Andrea. 2017. *KOLIPSI II: gli studenti altoatesini e la seconda lingua; indagine linguistica e psicosociale*. Bolzano: Eurac Research.
- Webber, Bonnie. 2004. D-LTAG: Extending lexicalized TAG to discourse. *Cognitive Science* 28(5). 751–779.
- Webber, Bonnie & Prasad, Rashmi & Lee, Alan & Joshi, Aravind. 2019. *The Penn Discourse Treebank 3.0 Annotation Manual*.
- Xue, Nianwen & Ng, Hewe Tou & Pradhan, Sameer & Rutherford, Attapol & Webber, Bonnie & Wang, Chuan & Wang, Hongmin. 2016. CoNLL 2016 shared task on multilingual shallow discourse parsing. In Xue, Nianwen (a cura di), *Proceedings of the CoNLL-16 shared task*, 1–19.
- Zanasi, Lorenzo (a cura di) 2021. Plurilinguismo: nuovi scenari teorici e didattici. *Lingua e Nuova Didattica – LEND 3* (numero monografico).
- Zanasi, Lorenzo & Bienati, Arianna & Vettori, Chiara. 2024. Sulla definizione di coerenza testuale. Dizionari e ricerca a confronto verso un modello operativo per le classi del ciclo superiore. *Ladinia XLVIII*.

Linguaggio e socializzazione: Interazioni quotidiane in famiglia e a scuola

Vittoria Colla

Università di Bologna

vittoria.colla2@unibo.it

Nicola Nasi

Università di Bologna

nicola.nasi3@unibo.it

Abstract

Questo contributo esplora il ruolo dell'interazione sociale mediata dal linguaggio (inteso nelle sue diverse componenti verbali, paraverbali e non verbali) nei processi di socializzazione a scuola e in famiglia. Nello specifico, l'articolo si concentra sulle interazioni ordinarie che avvengono nel gruppo dei pari a scuola e tra genitori e figli durante lo svolgimento dei compiti a casa. Lo studio si basa su due diversi corpora di dati videoregistrati, che vengono analizzati con una metodologia che combina l'approccio etnografico all'analisi della conversazione. L'analisi mostra che bambini e adulti utilizzano varie risorse di tipo linguistico (ad es., lessicali), ma anche intonazionali, corporee e materiali per socializzare i coetanei o i propri figli ai modi appropriati e attesi di comportarsi in un determinato contesto. Sulla base dell'analisi, l'articolo discute la rilevanza dell'interazione e degli usi interattivi del linguaggio per la costruzione del nostro mondo sociale e per i processi di socializzazione alle norme culturali di una specifica comunità.

1. Introduzione

Ormai da tempo un ricco e variegato filone di studi, trasversale ad ambiti quali la sociolinguistica, la pragmatica e l'antropologia del linguaggio, ha sottolineato il ruolo costitutivo del linguaggio nella costituzione del nostro mondo sociale e culturale (ad es., Duranti 2004). Questi studi hanno teorizzato e dimostrato empiricamente che il linguaggio (inteso qui nelle sue diverse componenti verbali, paraverbali e non verbali, ovvero come combinazione di lingua verbale, tratti paralinguistici, prossemica, gestualità e movimenti corporei) è una risorsa centrale per la nostra agentività e la nostra azione sociale (Ahearn 2001). Ben più che un mero codice per lo scambio di informazioni, il linguaggio è soprattutto una risorsa che “fa la differenza” tra le persone e rende possibile un particolare tipo di socialità, che caratterizza l'essere-nel-mondo dell'homo sapiens” (Duranti 2007: 13). Il linguaggio in uso nell'interazione sociale, in particolare, costituisce “il fondamento stesso della vita sociale [...] il mezzo principale attraverso il quale le culture vengono trasmesse, le relazioni vengono sostenute, le identità vengono costruite e le strutture sociali di ogni tipo vengono riprodotte” (Heritage & Clayman 2010: 7; cfr.

anche Schegloff 2006). Inoltre, l'interazione sociale mediata dal linguaggio è l'arena fondamentale in cui avvengono i processi profondamente interrelati di apprendimento, socializzazione e sviluppo (cfr. paragrafo 2). Attraverso le diverse risorse verbali, prosodiche, corporee e materiali utilizzate in interazione, gli adulti (o gli esperti) di una certa comunità introducono i bambini (o i novizi) all'insieme di conoscenze che permette loro di agire in modo competente nel contesto socioculturale di appartenenza (Goodwin 2018).

Il presente contributo si concentra appunto sulle interazioni sociali mediate dal linguaggio come contesti di socializzazione. In particolare, lo studio è incentrato sulle interazioni che avvengono in due contesti primari di socializzazione: la scuola e la famiglia. Questi due contesti sono caratterizzati da una molteplicità di situazioni comunicative in cui i partecipanti (ad es., genitori e bambini, o insegnanti e alunni) interagiscono tra loro. La letteratura precedente ha spesso analizzato gli eventi interattivi più 'visibili' e caratteristici della vita in questi contesti, come ad esempio le interazioni tra insegnanti e discenti durante una lezione frontale (ad es., Lee 2007; Margutti 2010). L'analisi in questo contributo è invece dedicata a due tipi di interazioni meno esplorati, e considerati forse marginali: le interazioni tra bambini e bambine nel gruppo dei pari e tra genitori e figli durante lo svolgimento dei compiti a casa. Analizzando nel dettaglio alcuni esempi emblematici di queste interazioni sociali, l'articolo mostra la rilevanza di questi eventi comunicativi per i processi di socializzazione e per la costruzione e riproduzione di norme, ideologie, valori e credenze morali e culturali che regolano la vita delle nostre comunità.

L'articolo è strutturato in sei paragrafi. Nei paragrafi 2 e 3 vengono presentati gli studi che costituiscono il quadro teorico in cui si iscrive l'analisi. Dopo questa disamina della letteratura, l'articolo presenta la metodologia di analisi e i due corpora di dati video da cui sono tratti gli estratti analizzati (paragrafo 4). I due paragrafi successivi sono incentrati sull'analisi di quattro estratti che illustrano in maniera emblematica i processi di socializzazione che avvengono attraverso interazioni situate e usi contingenti del linguaggio a scuola e in famiglia (rispettivamente, paragrafi 5 e 6). Infine, i risultati dell'analisi vengono discussi nel paragrafo conclusivo dell'articolo (paragrafi 7).

L'obiettivo del contributo è quello di illustrare e analizzare nel dettaglio alcuni esempi emblematici di interazioni attraverso le quali i bambini vengono socializzati agli orizzonti culturali e morali del contesto socioculturale di appartenenza. L'analisi è funzionale a una riflessione più ampia sul ruolo dell'interazione mediata dal linguaggio nella costruzione congiunta del nostro mondo sociale e nei processi di socializzazione alle aspettative culturali di una specifica comunità.

2. Linguaggio, apprendimento e socializzazione

Nel corso del XX secolo, numerose teorie hanno proposto una concezione delle interazioni sociali come elementi costitutivi dei processi di apprendimento, socializzazione e sviluppo. Ricerche in diversi ambiti, ad esempio in psicologia dello sviluppo (ad es., Vygotskij 1962[1934]; Rogoff 1990; Pontecorvo et al. 1991; Pontecorvo 1993), sociolinguistica ed etnografia della comunicazione (ad es., Bernstein 1964; Hymes 1964, 1974), antropologia del linguaggio (ad es., Heath 1983; Ochs & Schieffelin 1984) e analisi della conversazione (ad es., Wootton 1981; Goodwin & Cekaite 2018), hanno indagato le interazioni che coinvolgono i bambini mostrando empiricamente come la

cultura e i sistemi morali di riferimento influenzino le pratiche linguistiche e interattive, rendendole ‘vettori di socializzazione’.

Tra queste teorie, particolarmente rilevante è l’approccio socioculturale inaugurato da Lev Vygotskij (1962[1934]). In questa prospettiva, l’apprendimento e il successivo sviluppo cognitivo vengono considerati come prodotti dell’interazione sociale. Sarebbe l’uso situato del linguaggio – inteso come sistema semiotico che media tra individuo, cultura e società – ciò che rende possibile l’apprendimento co-prodotto dai partecipanti, che a sua volta dà forma al pensiero e alle strutture cognitive (Vygotskij 1962[1934]; Wertsch 1985). Ponendo il linguaggio-in-interazione all’origine dei processi di apprendimento e sviluppo, la teoria di Vygotskij ha legittimato lo studio delle interazioni sociali come eventi educativi, inaugurando un nutrito filone di ricerca volto a indagare come, attraverso la conversazione e specifici usi del linguaggio, i bambini imparano a pensare, parlare e comportarsi in modi culturalmente appropriati (Rogoff 1990; Lave & Wenger 1991; Pontecorvo et al. 1991; Pontecorvo 1993, 1999).

Nello studio della relazione tra linguaggio, interazione e apprendimento, un valido contributo viene dalle ricerche in sociolinguistica ed etnografia della comunicazione. In particolare, lo studio di Bernstein (1964) sui codici ristretto ed elaborato è stato tra i primi a rivolgere attenzione scientifica alle pratiche linguistiche utilizzate nel contesto familiare, evidenziandone gli effetti sulla socializzazione dei bambini. Secondo Bernstein, quando il bambino impara una lingua, apprende un ‘codice’ specifico che regola la sua condotta verbale. Tuttavia, i codici non sono neutrali o intercambiabili, bensì profondamente influenzati dalle strutture sociali: individui appartenenti a diverse classi sociali utilizzano codici diversi. Apprendere un codice linguistico significa quindi per il bambino non solo imparare a parlare ed esprimersi, ma anche e soprattutto sviluppare un modo di interagire, di comportarsi e persino di pensare tipico della sua classe sociale. In questa prospettiva, apprendere una lingua significa apprendere anche la cultura specifica della classe sociale di appartenenza.

In linea con questi approcci, l’etnografia della comunicazione ha posto al centro delle proprie riflessioni e ricerche l’idea che i processi di socializzazione e di acquisizione del linguaggio debbano essere indagati come fenomeni profondamente interconnessi. Criticando la nozione di ‘competenza linguistica’ di Chomsky (1965) e contrapponendovi il concetto di ‘competenza comunicativa’, Hymes (1972) ha sostenuto come essere competenti in una determinata lingua non consista semplicemente nel conoscerne le regole grammaticali ed essere in grado di applicarle nella produzione linguistica. Significa anche e soprattutto essere membro di una ‘comunità linguistica’ (Gumperz 1968), ovvero essere in grado di usare quella lingua in modo efficace, “fare cose” con essa (Austin 1962) e prendere parte ad attività socialmente e culturalmente organizzate in modo appropriato. In questo senso, parlare una lingua significa agire nel mondo ‘da dentro una cultura’ e imparare una lingua significa appropriarsi di tale cultura. Partendo da questo presupposto, gli studi di etnografia della comunicazione hanno mostrato empiricamente come l’uso di diversi repertori linguistici nell’interazione con i bambini promuova non solo l’acquisizione di forme, funzioni e usi linguistici specifici, ma anche l’appropriazione dei presupposti culturali e morali inscritti in tali pratiche linguistiche (per una rassegna si veda Saville-Troike 2003).

Basato sulle intuizioni di Vygotskij e dell’etnografia della comunicazione, e sviluppato grazie ad anni di ricerche etnografiche, il paradigma della socializzazione linguistica (Ochs & Schieffelin 1984; Duranti et al. 2012) ha contribuito a proporre una concezione delle interazioni sociali come arene di apprendimento e socializzazione.

Secondo questo paradigma, lo sviluppo delle competenze linguistiche e interattive avviene di pari passo con e attraverso l'acquisizione delle competenze culturali. In altre parole, i bambini interiorizzano le norme e le ideologie culturali della loro comunità di appartenenza mentre e nella misura in cui essi affinano le proprie capacità di prendere parte alle interazioni sociali. Allo stesso tempo, i bambini sviluppano competenze linguistiche e interattive mano a mano che fanno propria la cultura presupposta e veicolata dalla lingua. Le interazioni sociali, dunque, attivano e rendono possibili due processi contemporanei e profondamente interrelati: la socializzazione *al* linguaggio, ovvero lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, e la socializzazione *attraverso* il linguaggio, che comprende l'acquisizione di conoscenze e competenze di natura culturale.

3. Socializzazione morale in interazione

A partire dal paradigma della socializzazione linguistica e attraverso l'analisi di audio- o video-registrazioni di interazioni cosiddette 'naturali' (ovvero non elicitate dal ricercatore) tra adulti e bambini (o esperti e novizi), numerose ricerche empiriche hanno dimostrato la rilevanza di questi scambi comunicativi nel processo attraverso cui bambini e novizi diventano gradualmente soggetti competenti da un punto di vista culturale e morale (Ochs & Kremer-Sadlik 2007; Wainryb & Recchia 2014). In questa prospettiva, le interazioni quotidiane che coinvolgono adulti e bambini, o bambini più e meno esperti, costituiscono un'arena culturale e morale (Ochs & Shohet 2006), ovvero un'opportunità per (ri)affermare e trasmettere messaggi più o meno espliciti pertinenti alla sfera della 'moralità'.

La sfera della moralità viene qui intesa in senso ampio come l'insieme di definizioni di cosa è "giusto o sbagliato, meglio o peggio" in una determinata situazione sociale, e corrisponde pertanto alle "regole, norme, obblighi, doveri, etichetta, ragionamento morale, virtù [...] e altri aspetti che riguardano come condurre una vita morale" (Ochs & Kremer-Sadlik 2007: 5; cfr. anche Sterponi & Pontecorvo 2003). Partecipando alle interazioni che sostengono la vita di tutti i giorni, i bambini vengono socializzati a pratiche culturali, norme, valori, assunti, ideologie e credenze evocate, formulate esplicitamente o messe in atto in maniera tacita e implicita nell'interazione. Attraverso queste interazioni, i bambini acquisiscono gradualmente le competenze per comportarsi in modo 'moralmente accettabile' nella loro comunità socioculturale (Wootton 1986: 147; cfr. anche Pontecorvo et al. 2001).

Affermando il ruolo cruciale delle interazioni sociali nel processo di acquisizione e sviluppo di competenze interazionali, morali e socioculturali, le teorie e gli studi empirici che abbiamo illustrato hanno aperto la strada a ulteriori ricerche incentrate sulle conversazioni spontanee che coinvolgono i bambini nelle loro comunità 'naturali' di vita e sviluppo, in primis il gruppo dei pari e il nucleo familiare.

3.1 Socializzazione e moralità nell'interazione tra pari

A partire dagli anni Settanta, diverse autrici hanno iniziato ad analizzare l'uso del linguaggio nelle interazioni tra bambini e bambine, sottolineandone la rilevanza per i processi di apprendimento e sviluppo sociolinguistico (ad es., Ervin-Tripp & Mitchell-

Kernan 1977; Steinberg & Cazden 1979). Una parte significativa di questi studi ha preso in considerazione il contesto scolastico. Spostando il focus analitico dal parlato dell'insegnante alle attività più o meno 'clandestine' che si sviluppano nel gruppo dei pari (Sterponi 2007). Queste ricerche hanno evidenziato l'abilità dei bambini nel costruire spazi di apprendimento a margine delle attività guidate dall'insegnante (Kyratzis & Johnson 2017): attraverso varie pratiche discorsive (per es., la correzione o la valutazione negativa del comportamento inappropriato dei coetanei), i bambini si socializzano a vicenda ai modi attesi di agire in classe (si veda Kyratzis & Goodwin 2017 per una panoramica). Per esempio, ricerche precedenti hanno mostrato come i bambini introducano i compagni ai modi appropriati di usare la (seconda) lingua (Pallotti 2001; Cekaite & Björk-Willén 2012; Nasi 2022a), alle norme legate al monolinguisimo e plurilinguisimo in classe (Cekaite & Evaldsson 2008; Kyratzis et al. 2010), ai modi appropriati di leggere e scrivere (Poole 2008; Moore 2017; Johnson 2017) o alle norme sociali di comportamento in classe (Cobb-Moore et al. 2009; Nasi 2022b). Queste pratiche di socializzazione sono strettamente intrecciate all'identità sociale dei bambini e all'organizzazione (gerarchica) del gruppo dei pari: quando i bambini introducono i propri compagni alle norme e ideologie socioculturali della comunità, stanno anche costruendo e negoziando i rispettivi ruoli e le loro relazioni sociali nel gruppo (Blum-Kulka et al. 2004; Kyratzis 2004).

3.2 Socializzazione e moralità nell'interazione genitori-figli

Nel solco del paradigma della socializzazione linguistica, numerose ricerche hanno indagato in maniera dettagliata le interazioni quotidiane tra genitori e figli, mettendo in luce come il processo di socializzazione avvenga attraverso le varie attività discorsive che hanno luogo nel contesto familiare quotidiano, come i pasti (Ochs et al. 1996; Blum-Kulka 1997; Pontecorvo & Arcidiacono 2007; Galatolo & Caronia 2018; Caronia et al. 2021), le passeggiate (Goodwin 2007; Keisanen et al. 2017), l'uso dei media (Caronia 2012; Koniski 2018), le attività sportive (Kremer-Sadlik & Kim 2007) e di pulizia (Fasulo et al. 2007) e lo svolgimento dei compiti a casa (Wingard 2006; Colla 2022, 2023).

Oltre a individuare le diverse attività in cui si esplica il processo di socializzazione, la ricerca ha messo in luce anche le diverse azioni discorsive che rendono possibile questo processo. Analizzando nel dettaglio le interazioni spontanee tra genitori e figli, vari studi hanno mostrato come diverse azioni discorsive (ad es., direttivi, minacce, enunciazione della regola, valutazioni negative; cfr. Wootton 1986; Goodwin 2006; Hepburn & Potter 2011; Sterponi 2014; Goodwin & Cekaite 2018; Caronia et al. 2021) vengono usati nelle interazioni genitori-figli e hanno mostrato come ciascuna di queste azioni presupponga e veicoli specifici assunti, norme e aspettative di natura culturale. Tra questi, per esempio, la 'richiesta di account', ovvero una richiesta di spiegazioni o giustificazioni, tipicamente introdotta da *perché* o *come mai* (ad es., *perché tutto quel sale?*, cfr. Sterponi 2003: 87), svolge la funzione di problematizzare il comportamento a cui si riferisce, costruendolo come moralmente inappropriato. Allo stesso tempo, la richiesta di account dà all'interlocutore la possibilità di offrire una giustificazione. Quando utilizzato dai genitori nell'interazione con i bambini, dunque, questo tipo di richiesta promuove il ragionamento morale e socializza i più piccoli a una concezione della moralità e della colpa come dimensioni relativamente negoziabili (Sterponi 2003). Al contrario, l'uso di semplici direttivi (ad es., ordini alla forma imperativa, cfr. Craven & Potter 2010; Kent 2012)

presuppone e veicola una concezione delle regole e degli orizzonti morali come non negoziabili (Craven & Potter 2010).

Rivolgendo un'inedita attenzione all'uso del linguaggio in situazione, questi studi hanno mostrato che ciò che i genitori dicono o non dicono, il modo in cui parlano, le parole che pronunciano, la loro intonazione, i silenzi e persino i gesti, presuppongono, ratificano e trasmettono ideologie culturali e aspettative morali, socializzando i bambini alla loro validità.

Il presente contributo si colloca in continuità con le teorie, gli approcci e le linee di indagine sopra descritte. In particolare, contribuisce alla ricerca nell'ambito della socializzazione linguistica illustrando come le interazioni quotidiane tra pari e tra genitori e figli costituiscano un'arena in cui i bambini diventano "parlanti di culture" (Ochs 2002).

4. Dati e metodologia

4.1 Dati

L'analisi si basa su dati tratti da due diversi corpora di videoregistrazioni raccolte nel contesto italiano tra il 2018 e il 2020. Il primo corpus è costituito da 30 ore videoregistrate in due classi terze di due scuole primarie ad alta presenza migratoria e "complessità linguistico-culturale" (Zoletto 2023) in Emilia-Romagna, nel corso di un'etnografia durata nove mesi. L'uso di vari dispositivi di registrazione (una videocamera fissa, un microfono direzionale, un piccolo microfono posizionato su un banco) ha consentito di documentare le pratiche interattive adottate tanto nell'interazione alunno-insegnante quanto nelle interazioni tra pari. Il secondo corpus è stato videoregistrato in 19 famiglie residenti in Emilia-Romagna e Veneto, e consiste in 40 ore di sessioni di compiti a casa che hanno coinvolto bambini della scuola primaria (dalla classe prima alla classe quinta) e i loro genitori. Per ridurre al minimo il potenziale impatto degli strumenti di registrazione nello spazio privato familiare, la videoregistrazione è stata gestita dai genitori sulla base delle indicazioni fornite dalla ricercatrice (cfr. Colla 2023).

Oltre alle video-registrazioni, non sono stati raccolti altri dati, ad esempio di tipo socioeconomico o demografico, in quanto lo studio si pone l'obiettivo di analizzare le interazioni tra pari o tra genitori e figli senza ricondurre le azioni discorsive e gli usi del linguaggio a dimensioni demografiche o socioeconomiche (cfr. paragrafo 4.2.). Per entrambi i corpora, il consenso dei partecipanti è stato ottenuto in ottemperanza alle leggi italiane ed europee che regolano il trattamento dei dati personali e sensibili.

Nonostante siano stati raccolti in contesti differenti, questi due corpora presentano somiglianze significative che li rendono comparabili per quanto riguarda le pratiche linguistiche e interattive messe in atto dai partecipanti. Entrambi i corpora, infatti, includono bambini della scuola primaria. Inoltre, entrambi i corpora sono strettamente legati al contesto scolastico. Mentre il primo corpus è stato raccolto all'interno della istituzione scolastica, il secondo si concentra su un'attività che – pur svolgendosi in ambito domestico – è per definizione legata alla scuola (i compiti). Entrambi i corpora consentono dunque di indagare le interazioni 'naturali' che coinvolgono i bambini nella loro vita quotidiana, esplorando il ruolo che questi scambi ordinari svolgono nel processo di socializzazione.

4.2 Procedure analitiche

L'analisi si è svolta in maniera induttiva. Nella fase iniziale di osservazione dei dati, abbiamo cercato di mantenere uno 'sguardo neutrale' (quello che in analisi della conversazione viene chiamato *unmotivated look*, Schegloff 1996: 172), esaminando i dati videoregistrati senza obiettivi analitici prestabiliti. Attraverso l'osservazione ripetuta dei dati, svolta sia individualmente sia in maniera congiunta, abbiamo individuato una serie di sequenze interattive in cui i partecipanti fanno riferimento a regole, aspettative, abitudini, norme, modi 'giusti o sbagliati', 'appropriati o inappropriati' di agire. Queste sequenze si caratterizzano per l'uso di azioni discorsive precedentemente descritte in letteratura (cfr. paragrafo 3.2.), come direttivi, valutazioni negative, enunciazioni della regola, richieste di spiegazioni/giustificazioni e rimproveri, ovvero formati linguistici che mostrano e 'mettono in parola' l'orientamento dei partecipanti a orizzonti culturali e morali condivisi.

Queste sequenze sono poi state trascritte (sulla base di Jefferson 2004; cfr. simboli di trascrizione in Appendice) e analizzate con gli strumenti micro-analitici dell'analisi della conversazione (AC) nei suoi approcci multimodali (Sacks et al. 1974; Galatolo & Pallotti 1999; Goodwin 2000; Sidnell & Stivers 2013). Nata negli Stati Uniti nei primi anni '70 del secolo scorso, l'AC è un approccio qualitativo allo studio del linguaggio in uso e dell'interazione sociale. Focalizzandosi su sequenze spontanee di 'parlato in interazione', l'AC dimostra che l'interazione sociale, lungi dall'essere casuale e caotica, è ordinata e governata da regole (come ad es., il sistema di alternanza dei turni, cfr. Sacks et al. 1974) che possono essere individuate e descritte attraverso la microanalisi delle registrazioni audio e/o video e dei trascritti. Attraverso l'analisi dei dettagli (non solo verbali) delle interazioni sociali, l'AC consente di mostrare come i partecipanti costruiscono l'intelligibilità delle azioni sociali realizzate nei loro turni di parola (Rossi 2021). Un aspetto centrale dell'AC riguarda le risorse utilizzate dai ricercatori per analizzare lo svolgimento dell'interazione sociale e l'uso del linguaggio in situazione. I ricercatori che adottano l'AC come prospettiva metodologica non partono da variabili sociali, economiche o demografiche prestabilite, esterne all'interazione (ad es., condizioni socioeconomiche, paese d'origine, repertorio linguistico dei partecipanti), ed evitano di considerare possibili variabili 'interne' e attinenti alla sfera psichica dei partecipanti (ad es., intenzioni, desideri, paure, atteggiamenti e stili interattivi). Piuttosto, i ricercatori cercano di individuare e assumere l'orientamento dei partecipanti stessi (la cosiddetta 'prospettiva emica', Pike 1966) per come viene mostrato nell'interazione, attenendosi cioè al significato che i partecipanti stessi mostrano di attribuire all'interazione in corso, alle azioni sociali realizzate attraverso il linguaggio in uso e alle categorie (ad es., socioeconomiche, linguistiche, demografiche) che essi esibiscono – eventualmente – nel parlato (Schegloff 1992). Le affermazioni analitiche sono quindi basate sull'interazione stessa e, nello specifico, sui turni di parola dei partecipanti, considerati come risorse attraverso le quali i partecipanti mostrano vicendevolmente la propria comprensione dei turni precedenti e co-costruiscono una comprensione condivisa dell'interazione in corso (cfr. la nozione di "next turn proof procedure", Sacks et al. 1974: 729). Basare le affermazioni analitiche sui turni di parola dell'interazione stessa è un criterio chiave di validazione in AC. Seguendo lo sviluppo turno per turno dell'interazione è infatti possibile verificare se l'interpretazione del ricercatore corrisponde all'interpretazione dei partecipanti. In questo senso, la validità delle affermazioni analitiche è concepita in

termini di allineamento dei ricercatori alla prospettiva dei partecipanti, per come viene resa ‘pubblica’, visibile e accessibile, nell’interazione.

Come vedremo nei prossimi paragrafi (5 e 6), in questo studio l’uso dell’AC consente di mettere in luce i modi situati in cui, attraverso il linguaggio e l’interazione sociale, adulti e bambini mostrano il proprio orientamento agli orizzonti culturali e morali che danno per scontati, ratificandoli e trasmettendoli in questo modo alle nuove generazioni. Attraverso queste interazioni sociali ordinarie, i bambini vengono dunque socializzati a modi di pensare, sentire, parlare e comportarsi culturalmente attesi e moralmente appropriati (Ochs & Kremer-Sadlik 2007).

Gli estratti che presentiamo nei paragrafi successivi costituiscono esempi emblematici di sequenze di socializzazione che avvengono tra pari nel contesto scolastico (paragrafo 5) e tra genitori e figli durante lo svolgimento dei compiti nel contesto domestico (paragrafo 6). Gli estratti sono quindi funzionali a offrire un’illustrazione empirica di alcuni dei possibili modi, situati e contingenti, in cui si realizza un fenomeno di portata più ampia e generale, ovvero il processo di (ri)costruzione dei sistemi culturali e morali e di socializzazione delle nuove generazioni a tali sistemi attraverso l’interazione sociale mediata dal linguaggio.

5. Interazioni quotidiane a scuola: socializzazione alle norme e alle ideologie istituzionali

In classe, bambini e bambine usano varie risorse verbali e non-verbali per introdurre i propri compagni alle aspettative sociali e morali della comunità. Questo paragrafo presenta due esempi emblematici di queste pratiche di socializzazione tra pari. Il primo esempio è stato registrato in una classe ordinaria durante un lavoro di gruppo. Quattro bambini sono seduti intorno a un tavolo e lavorano a un progetto condiviso. Un bambino, Yassin, si distrae dal compito assegnato e viene sanzionato da una compagna, Melek.

(1) *Devi lavorare*

Insegnante, Dario, Yassin, Melek (classe terza, scuola primaria)

- 1 Dario questo dove va?
2 ((mostra un evidenziatore alzando il braccio))
3 Ins. questo nella plastica,
4 Yassin questo nella: nella (pupù)
5 ((guarda Melek))
6 **Melek** **ma la smetti?!**
7 (0.2)
8 Yassin oh ma cos’ ti ho detto?
9 **Melek** **^devi ^^lavorare.**
10 **^((scuote la testa))**
11 **^^((indica il quaderno di Yassin))**
12 Yassin ((abbassa la testa e guarda il suo quaderno))

All’inizio della sequenza, l’insegnante si trova a un paio di metri di distanza dai bambini, e Dario le chiede in quale contenitore debba buttare l’evidenziatore che tiene in mano

(righe 1, 2). La risposta dell'insegnante (*questo nella plastica*, riga 3) viene immediatamente riciclata da Yassin, che ne sostituisce un elemento con un riferimento scatologico (*questo nella: nella (pupù)*, riga 4). L'insegnante non sembra accorgersi delle parole di Yassin, che con lo sguardo seleziona Melek come destinataria (riga 5). In risposta (riga 6), Melek utilizza una domanda retorica (*ma la smetti?!)*, che in questo contesto sequenziale agisce come un direttivo che problematizza il comportamento del compagno e ne esorta la cessazione.

Yassin resiste al direttivo di Melek, difendendo l'appropriatezza del proprio turno precedente in termini di contenuto (*oh ma cos' ti ho detto?*, riga 8) e di destinatario, mettendo in dubbio il coinvolgimento della compagna nella questione (*ma cos' ti ho detto?*, riga 8). A questo punto, Melek chiarisce il proprio contributo precedente, sottraendosi alla disputa che Yassin andava delineando (ovvero una disputa su cosa si può e non si può dire in classe) e riaffermando il proprio coinvolgimento nella questione. Mobilizzando una regola istituzionale in modalità deontica (*devi lavorare*, riga 9; cfr. Nasi 2022b), Melek sottolinea quella che è la condotta socialmente e moralmente appropriata in quella specifica situazione: tutti i bambini devono lavorare per completare il progetto di gruppo che stanno portando avanti.

L'urgenza del direttivo è rafforzata dall'uso di risorse non verbali: Melek scuote la testa indicando la propria disapprovazione (riga 10) e poi indica il quaderno di Yassin con un gesto della mano, sottolineando il focus verso cui l'attenzione di Yassin dovrebbe dirigersi (riga 11). Il turno di Melek sembra essere efficace, in quanto Yassin china la testa e inizia a guardare il proprio quaderno, cessando di resistere al rimprovero della compagna (riga 12).

L'estratto 1 è un primo esempio di come i bambini possano socializzare i compagni ai modi socialmente e moralmente appropriati di comportarsi in classe. Nel corpus raccolto a scuola, i tentativi di socializzare i compagni a specifiche norme istituzionali non si concludono sempre con un allineamento alla normatività scolastica. In diversi casi, i bambini resistono attivamente alle regole e ideologie scolastiche promosse dai compagni di classe (cfr. Nasi 2022c). L'estratto 2 mostra un esempio di questa resistenza. La sequenza coinvolge di nuovo Yassin e il suo compagno Carlo. I bambini stanno dipingendo in piccoli gruppi con i colori acrilici. Sui banchi ci sono alcuni bicchieri d'acqua per pulire i pennelli. Da alcuni minuti Yassin sta giocando con l'acqua in un bicchiere, aggiungendo vari colori per cambiarne gradualmente il colore. Carlo sanziona questo comportamento facendo riferimento all'ideologia morale dell'istituzione, ma viene attaccato ripetutamente da Yassin.

(2) *Sprechi solo acqua per niente*

Carlo, Yassin (classe terza, scuola primaria)

- 1 (*Yassin aggiunge vari colori all'acqua in un bicchiere*)
2 **Carlo** **ma scusa yassin, hai un lavoro da finire**
3 **e te fai i giochi con l'acqua!**
4 Yassin prima mi ()
5 **Carlo** **ma poi guarda che yassin- yassin, (.) guarda che non va**
6 **bene poi perché te sprechi solo acqua per niente,**
7 **solo per fare acqua colorata!**
8 (0.5)
9 **Carlo** **ma guarda che sprechi dell'acqua che serve eh?**
10 Yassin prima mi hai aiutato poi ()
11 **Carlo** **sì ma è acqua che [serve!]**

12 Yassin [ma vattene!
13 Carlo ma è acqua che [serve!
14 Yassin [ma vattene via!
15 Carlo è acqua che serve a [tutti!
16 Yassin [ma no:, vattene. (0.2)
17 te l'ho detto stai zitto, (.) stai zitto.
18 Carlo è acqua che serve a tutti!
19 Yassin sì serve a tutti:, (.) e prima mi hai aiutato
20 e dopo mi dici devi- no no, bla bla, stai zitto.

Yassin sta aggiungendo colori all'acqua da alcuni minuti quando Carlo inizia a problematizzare il suo comportamento. Prima attira la sua attenzione (*ma scusa Yassin*, riga 2) e poi lo rimprovera facendo riferimento al compito da finire e descrivendo le sue azioni come un gioco (*hai un lavoro da finire e te fai i giochi con l'acqua!*, righe 2 e 3). Con questo turno, Carlo rende rilevante una regola sociale e morale della classe: se un bambino ha un compito da finire, non deve giocare. Di fronte alla resistenza di Yassin a questa prima sanzione (riga 4), Carlo cambia argomentazione. Dopo aver ripetuto due volte il nome di Yassin, sottolineando così la sua responsabilità individuale (riga 5; sull'uso del nome proprio nelle sequenze direttive, cfr. Galeano & Fasulo 2009), Carlo evoca un'ulteriore regola morale legata alle ideologie istituzionali di risparmio delle risorse (*non va bene poi perché te sprechi solo acqua per niente*, righe 5 e 6). Sulla base dell'etnografia condotta nel contesto oggetto di analisi, possiamo affermare che *sprecare* è una parola moralmente carica a scuola, dal momento che gli insegnanti promuovono spesso un uso limitato e consapevole delle risorse (solitamente nella cornice di un discorso più ampio sulle sfide del cambiamento climatico). In questo caso, l'acqua è costruita come un bene prezioso che non dovrebbe essere sprecato *solo per fare acqua colorata* (riga 7). Dal momento che Yassin non risponde (riga 8), Carlo ribadisce la propria tesi, aggiungendo che Yassin sta sprecando un bene *che serve* (riga 9).

Con questi turni, Carlo socializza il compagno alle norme e alle ideologie morali della classe. Tuttavia, Yassin continua a resistere: prima ricorda a Carlo il suo coinvolgimento nell'attività (*prima mi hai aiutato*, riga 10), sottolineando la sua ipocrisia nel sanzionare un comportamento a cui lui stesso ha preso parte. Poi, rispondendo alla ripetizione della formulazione precedente di Carlo (*è acqua che serve!*, righe 11 e 13), Yassin usa due direttivi all'imperativo (*vattene via!*, righe 12 e 14) per far cessare il rimprovero del compagno. Nonostante questi direttivi, Carlo cerca ulteriormente di far rispettare l'ordine morale dell'istituzione. Alla riga 15, aggiunge un ulteriore elemento che inquadra l'acqua come un bene collettivo, mobilizzando l'intera comunità come potenziale beneficiario dell'acqua che Yassin starebbe sprecando (*è acqua che serve a tutti!*, riga 15). L'uso del pronome indefinito *tutti* evoca la comunità più ampia della classe e i vincoli che questa pone alla libertà individuale. Questa evocazione della presenza dell'altro esercita una certa pressione morale e sociale all'uso responsabile di una risorsa che viene qui costruita come bene comune (si veda Caronia et al. 2021 per un caso simile nelle interazioni familiari). Osservando la traiettoria dei contributi di Carlo (righe da 5 a 18), si nota il climax nell'uso incrementale di risorse verbali e prosodiche per ottenere l'allineamento di Yassin alle regole e all'ideologia dell'istituzione (ad esempio, un'intonazione esclamativa). Tuttavia, anche quest'ultima argomentazione (i.e., l'acqua non va sprecata in quanto è un bene comune) si rivela insufficiente, poiché Yassin reitera i direttivi precedenti (*te l'ho detto stai zitto, stai zitto*, riga 17), dimostrando così il proprio orientamento a continuare l'attività problematizzata da Carlo.

Nella parte conclusiva della sequenza, Carlo ripete nuovamente il suo turno precedente (*è acqua che serve a tutti!*, riga 18), che viene riciclato polemicamente da Yassin (*si serve a tutti:*, riga 19). Questa appropriazione e riproduzione del discorso istituzionale è molto diversa da quella di Carlo, in quanto Yassin riprende l'ideologia dell'istituzione in chiave derisoria, come emerge chiaramente dal prosieguo del turno: Yassin riprende la sua linea argomentativa precedente e accusa Carlo di ipocrisia per averlo prima aiutato e poi rimproverato (*prima mi hai aiutato e dopo mi dici devi- no no, bla bla*, righe 19 e 20). Le parole di Carlo sono riportate direttamente, con una glossa iniziale (*mi dici*; sulle pratiche di glossa, cfr. Orletti 1983) e una riformulazione quasi parodistica del suo contenuto (*devi- no no, bla bla*, riga 20). Yassin conclude il suo turno con un ulteriore direttivo che pone fine allo scambio (*stai zitto*, riga 20).

L'estratto mostra un secondo esempio di socializzazione tra pari, che in questo caso incontra una forte resistenza. Carlo dà voce alle ideologie istituzionali, agendo come una sorta di portavoce dell'insegnante e cercando di socializzare il compagno alle aspettative sociali e morali della classe: l'acqua è un bene prezioso di per sé e come bene collettivo. Yassin resiste apertamente all'ordine morale dell'istituzione, basandosi principalmente sul rifiuto del suo 'portavoce': Carlo viene accusato di ipocrisia e costruito come privo del diritto morale di sanzionare il compagno. Pertanto, al di là del potenziale di socializzazione, in questa sequenza i bambini stanno anche negoziando la loro relazione sociale tra pari. Carlo tenta di costruire Yassin come moralmente riprovevole, ascrivendogli l'identità problematica di un bambino che non rispetta le regole e le ideologie della comunità. Allo stesso tempo, Carlo si pone nella posizione moralmente superiore del 'bravo studente' che conosce e rispetta le regole. Yassin resiste a questa gerarchia sociale sottolineando il coinvolgimento di Carlo nel comportamento che ora considera problematico.

Nel prossimo paragrafo, vedremo come simili sequenze di socializzazione morale avvengono anche in un altro tipo di interazioni ordinarie, quelle tra genitori e figli durante un'attività quotidiana come lo svolgimento dei compiti a casa.

6. Interazioni quotidiane in famiglia: socializzazione morale durante i compiti a casa

Gli esempi in questo paragrafo illuminano un'altra importante arena di socializzazione: le conversazioni tra genitori e figli, in particolare durante i compiti a casa. Come vedremo, quando coinvolgono i genitori e vengono realizzati attraverso l'interazione, i compiti non costituiscono soltanto un'attività didattica finalizzata all'apprendimento formale (relativo cioè ai contenuti scolastici), ma anche un'occasione di socializzazione, in cui genitori e figli formulano, negoziano e fanno propri gli ordini morali della loro comunità culturale di appartenenza (Colla 2023).

Il prossimo estratto mostra un esempio. In questo caso, madre e figlia (Carolina) stanno svolgendo insieme un esercizio di matematica che consiste in una serie di operazioni. Trovandosi in difficoltà, la madre guarda le operazioni che Carolina ha svolto correttamente nel pomeriggio e le chiede come le abbia fatte. A partire da questa richiesta ha origine una lunga sequenza in cui la condotta di Carolina diviene oggetto di valutazione morale e la bambina viene socializzata a precise aspettative e norme culturali.

(3) Allora c'è l'imbroglione

Mamma, Papà, Carolina (otto anni)

- 1 Mamma come le hai fatte?
2 Carolina eh:: ((guardando le operazioni))
3 Mamma le hai ↑COPIATE?
4 Carolina no:↓:: ((guardando la mamma))
5 l'inizio l'ho fatto i:o=
6 Mamma =l'inizio, e la fine?
7 Carolina °mi ha aiutato un po' la Sara° ((sorridente))
8 Mamma ah sì? ah::: ecco dicevo che brava
9 le ha fatte tutte bene oggi [quelle lì ((sorridente))
10 Papà [allora c'è
l'imbroglione ((sorridente))
11 Mamma c'è l'imbroglione ((ridendo))

Nel turno alla riga 1, la madre chiede a Carolina come abbia fatto a fare le operazioni in maniera corretta. Poiché Carolina non fornisce una risposta (riga 2), la madre insinua, tramite una richiesta di informazioni, che la bambina possa averle copiate (*le hai ↑ COPIATE?*, riga 3). L'enfasi con cui la madre pronuncia la parola *copiate* (si veda l'alto volume e tono della voce) contribuiscono a veicolare la natura problematica di questa azione, costruendo discorsivamente i compiti come un'attività che il bambino deve svolgere in autonomia. L'idea che copiare sia un comportamento sbagliato emerge anche dal modo in cui Carolina risponde alla richiesta della mamma: attraverso una negazione prosodicamente marcata (*no: ↓ ::*, riga 4), Carolina rifiuta apertamente l'insinuazione della madre. A sostegno di tale risposta, nella continuazione del turno, Carolina specifica di aver svolto l'inizio delle operazioni (riga 5). Incalzata dall'ulteriore richiesta della madre (riga 6), Carolina ammette infine che Sara (un'amica di famiglia) l'ha aiutata *un po'* nella realizzazione dell'esercizio. È interessante notare come, nell'ammettere di aver ricevuto aiuto con i compiti, Carolina dimostri in vari modi il proprio orientamento alla problematicità di tale condotta. Innanzitutto, la bambina enfatizza discorsivamente il proprio contributo, specificando di aver fatto da sola *l'inizio* delle operazioni (riga 5). Inoltre, Carolina non ammette subito di essere stata aiutata, omettendo questa informazione fino a quando non viene esplicitamente richiesta dalla madre. Infine, quando finalmente dichiara di aver ricevuto aiuto, Carolina minimizza il sostegno ricevuto da Sara (*°mi ha aiutato un po' la Sara°*, riga 7) e accompagna questa confessione con una leggera risata, che veicola l'imbarazzo della bambina per l'ammissione. Attraverso questi turni e la loro struttura (righe 5 e 7), Carolina rende visibile il proprio orientamento all'idea che i compiti devono essere svolti autonomamente e ricevere aiuto costituisce una condotta problematica dal punto di vista morale.

Nella sua risposta, la madre accoglie con sorpresa l'informazione fornita da Carolina (si veda la richiesta di conferma *ah sì?* seguita dall'occorrenza marcata di "change-of-state token" *ah:::*, riga 8; Heritage 1984), mostrando allo stesso tempo la propria comprensione e affiliazione attraverso la voce sorridente (Haakana 2010). Riconoscendo che Sara, non Carolina, è responsabile delle operazioni corrette, il padre interviene nell'interazione descrivendo la condotta della figlia come un *imbroglione* (riga 10). La madre si allinea a questa definizione ripetendo l'affermazione del padre (*c'è l'imbroglione*, riga 11). Nonostante i sorrisi e le risate che accompagnano le affermazioni dei genitori (versi 10 e 11), la parola *imbroglione* caratterizza il comportamento di Carolina come

fortemente negativo e moralmente riprovevole. Ricevere aiuto e non essere autonomi nello svolgimento dei compiti viene così unanimemente trattato dai genitori (ma anche dalla stessa Carolina, cfr. righe 4-5 e 7) come un comportamento moralmente scorretto. Come abbiamo illustrato, questo scambio del tutto contingente che avviene mentre madre e figlia sono intente a svolgere gli esercizi di matematica è estremamente ricco da un punto di vista etico. In questa conversazione, Carolina e i suoi genitori sospendono momentaneamente lo svolgimento dell'esercizio per valutare la condotta della bambina e negoziare l'adeguatezza di azioni come 'copiare', 'imbrogliare' e 'ricevere aiuto'. In questo modo, i membri della famiglia affermano – seppur indirettamente – il valore dell'autonomia nello svolgimento dei compiti, costruendolo discorsivamente come un principio morale indiscutibile.

Il prossimo estratto mostra un'altra sequenza di socializzazione morale. In questo caso, la madre rifiuta la lamentela della figlia (Benedetta) riguardo ai compiti, costruendoli come un vero e proprio *dovere* della bambina.

(4) *È il tuo dovere*

Mamma, Benedetta (sette anni)

- 1 Benedetta ɔ:h:: dobbiam colora:re anche le MA::>schere< ma
 2 perché la maestra ci ha dato così tanti co:mpiti::,
 ((piagnucolando))
 3 Mamma ma dha::i che non è ve:ro.=
 4 Benedetta =son tanti:ssimi::hh ((piagnucolando))
 5 Mamma ma va là (.) tu non hai visto (quanti) sono tanti
 compiti
 6 (1.8)
 7 Benedetta C'HO DA FARE QUARANTAMILA OPERAZ:IO::NI >CIOÈ:< ((con
 tono irritato))
 8 (2.8)
 9 **Mamma** °è° **il tuo dovere** eh,
 10 (3.6)
 11 **Mamma** **mica lamentarti.**
 12 (0.6)
 13 Benedetta scherza:↓:vo. ((prendendo l'astuccio))
 14 **Mamma** **eh:: sarà meglio.**
 15 Benedetta ((apre l'astuccio, prende una biro e inizia a fare l'esercizio))

L'estratto si apre nel momento in cui Benedetta ricorda improvvisamente (si veda il "change-of-state token" *oh* alla riga 1; Heritage 1984) di avere un altro compito da svolgere (*dobbiam colora:re anche le MA::>schere<*, riga 1). A questo punto, Benedetta problematizza la condotta dell'insegnante attraverso una richiesta di account (*ma perché la maestra ci ha dato così tanti co:mpiti::*, ((piagnucolando)), riga 2; cfr. Sterponi 2003). Con questo turno, Benedetta fa varie cose. Innanzitutto, attraverso la congiunzione avversativa *ma*, comunica che le sue aspettative riguardo ai compiti sono state deluse, veicolando il proprio disappunto (cfr. Sterponi 2003). In secondo luogo, attraverso il formato della richiesta di account, la bambina presenta il comportamento dell'insegnante come incomprensibile, mettendone in dubbio l'adeguatezza morale (cfr. Sterponi 2003;

Bolden & Robinson 2011). Inoltre, descrivendo i compiti come *tanti* (riga 2), Benedetta veicola la quantità di compiti come esagerata. Si noti, infine, che nel suo turno Benedetta si riferisce esplicitamente all'insegnante, ponendola come soggetto della frase e attribuendole quindi la responsabilità per l'azione problematizzata, ovvero aver assegnato *tanti compiti* (Duranti & Ochs 1990; Duranti 1994, 1997). In questo modo, e ricorrendo a un tono piagnucoloso (riga 2), Benedetta costituisce il proprio turno come una lamentela relativa alla quantità di compiti assegnati dall'insegnante, rendendo attesa l'affiliazione da parte della mamma (Drew 1998).

Invece di mostrare affiliazione, però, la mamma rifiuta tale lamentela, negando la descrizione dei compiti come *tanti* (*ma dha::i che non è ve:ro.*, riga 3). Nonostante ciò, Benedetta continua nella propria traiettoria di lamentela: mantenendo un tono lamentoso, la bambina problematizza di nuovo la quantità dei compiti, descrivendoli come *tantissimi* (riga 4). Attraverso questa descrizione che enfatizza ulteriormente la quantità di compiti, Benedetta giustifica la propria lamentela, rendendo ancora più rilevante l'affiliazione della mamma. Tuttavia, la mamma rifiuta ancora una volta la lamentela, stavolta negando i diritti di Benedetta di lamentarsi sulla base della sua scarsa esperienza scolastica (*tu non hai visto (quanti) sono tanti compiti*, riga 5).

Dopo una breve pausa (riga 6), Benedetta riprende la traiettoria della lamentela, questa volta in tono irritato (riga 7) e descrivendo i compiti attraverso una "extreme case formulation" (Pomerantz 1986) che ne enfatizza la quantità (*QUARANTAMILA OPERAZ:IO::NI*, riga 7). Sostituendo i precedenti descrittori indefiniti (*tanti*, riga 2; *tantissimi*, riga 4) con un descrittore numerico – seppur esagerato –, Benedetta rende maggiormente esplicito l'oggetto della lamentela, rendendo così ancora più rilevante l'affiliazione della madre (Drew & Holt 1988; Drew 1998). A questa ulteriore lamentela, la mamma risponde definendo i compiti a casa come un *dovere* della bambina (*è il tuo dovere eh.*, riga 9) e producendo un direttivo che problematizza la lamentela (*mica lamentarti.*, riga 11). Con questi turni (righe 9 e 11), la mamma abbandona la discussione sulla quantità di compiti, trattandola come irrilevante. Allo stesso tempo, la madre veicola l'idea che fare i compiti sia un dovere per la bambina, indipendentemente dalla loro quantità.

Definendo retrospettivamente la sua lamentela come uno scherzo (riga 13), Benedetta riconosce l'inappropriatezza del proprio comportamento. Inoltre, si allinea al direttivo della mamma attraverso la condotta corporea, ricominciando cioè a fare i compiti (righe 13 e 15). In risposta, la mamma mantiene però un atteggiamento serio. Attraverso una minaccia velata (*eh:: sarà meglio.*, riga 14; Hepburn & Potter 2011), la mamma problematizza ancora una volta la lamentela di Benedetta e veicola l'importanza dei valori morali emersi in interazione: i compiti sono un dovere e devono essere svolti senza lamentarsi. Prendendo parte a questa breve interazione, Benedetta viene quindi socializzata allo specifico obbligo di svolgere i compiti, ma anche al significato più generale di un concetto moralmente denso come quello di *dovere*, nonché all'inappropriatezza di un'azione discorsiva come la lamentela.

7. Discussione conclusiva

L'articolo ha preso in considerazione due contesti fondamentali e primari di socializzazione delle nostre società: la scuola e la famiglia. Nello specifico, le analisi si sono focalizzate sul ruolo dell'interazione sociale mediata dal linguaggio nei processi di

apprendimento e sviluppo, mostrando alcuni esempi di interazioni attraverso cui i bambini vengono socializzati alle norme e alle ideologie culturali delle loro comunità di appartenenza. Tra tutte le interazioni possibili che avvengono a scuola e in famiglia, l'articolo ha analizzato due momenti relativamente poco investigati negli studi precedenti: le interazioni tra pari e durante lo svolgimento dei compiti a casa.

Per quanto riguarda le interazioni tra pari, l'analisi ha mostrato come i bambini riproducano regole e aspettative dell'istituzione scolastica nelle interazioni con i compagni, socializzandoli ai modi appropriati di agire (es. 1-2) e usare il linguaggio (es. 1) in classe. In risposta a un comportamento che viene costruito come trasgressivo rispetto all'ordine sociale e morale della comunità, i bambini mobilizzano norme e ideologie dell'istituzione per sanzionare il 'trasgressore' e riallineare il suo comportamento alle aspettative del gruppo. Per esempio, i bambini possono esortare un compagno a dedicarsi all'attività didattica in corso (*devi lavorare*, es. 1) oppure valutare negativamente il suo comportamento sulla base delle ideologie morali dell'istituzione (*sprechi acqua per niente*, es. 2). Al di là della loro valenza in ottica di socializzazione, sequenze come queste sono anche funzionali alla negoziazione dell'organizzazione sociale del gruppo dei pari. Nello specifico, i bambini che sanzionano i compagni si pongono in una posizione superiore nella gerarchia del gruppo, mostrandosi come 'bravi alunni' e costruendo al contempo i trasgressori come moralmente riprovevoli. Dal canto loro, i bambini sotto accusa possono resistere in vari modi a questa ascrizione di una posizione subordinata nel gruppo (es. 2).

Per quanto riguarda le interazioni tra genitori e figli, l'analisi si è concentrata sui compiti a casa e ha messo in luce come siano molto più di un'attività dedicata all'istruzione e alla memorizzazione delle nozioni delle materie scolastiche. Come gli estratti hanno mostrato, le interazioni durante i compiti sono estremamente rilevanti dal punto di vista della socializzazione agli ordini morali. A partire da un comportamento dei bambini (costruito come) deviante, i genitori interrompono lo svolgimento dell'attività didattica in corso (ad es., gli esercizi di matematica) e si dedicano a un lavoro di socializzazione morale che consiste nella valutazione del comportamento del bambino in base alla categoria di giusto/sbagliato, nel riferimento a ideologie riguardanti concetti morali come *dovere* (es. 4), *autonomia*, *imbroglio* (es. 3), e infine nell'esplicitazione di doveri morali come non lamentarsi (es. 4), non copiare, non ricevere aiuto, non imbrogliare ed essere autonomi (es. 3).

Pur presentando soltanto due esempi per ciascuna delle due situazioni prese in considerazione, il contributo ha messo in luce un fenomeno generale, di portata più ampia, che è particolarmente visibile negli esempi presentati ma che riguarda potenzialmente ogni interazione della vita quotidiana, ovvero il processo di socializzazione che avviene attraverso gli usi situati del linguaggio. Nel complesso, gli esempi mostrano infatti come le interazioni quotidiane siano arene di socializzazione in cui i sistemi morali e socioculturali che regolano la vita delle nostre comunità vengono negoziati, ri-prodotti e trasmessi attraverso il linguaggio nelle sue dimensioni verbali, para-verbali e non verbali. Interagendo quotidianamente nelle situazioni ordinarie, bambini e adulti veicolano (più o meno consapevolmente, e in maniera più o meno esplicita) una visione del mondo costituita da norme, ideologie e credenze che contribuiscono a veicolare una serie di aspettative sulla cui base il comportamento dei singoli individui viene valutato come appropriato o inappropriato. Queste interazioni ordinarie mediate dal linguaggio sono costitutive dei processi di socializzazione, dal momento che introducono i partecipanti ai modi appropriati e attesi di comportarsi in un determinato contesto socioculturale, che sia

la classe, il gruppo dei pari o la famiglia. In linea con la ricerca che adotta l'AC, i risultati di questo studio sono generalizzabili come 'possibilità' (Peräkylä 2004). In altre parole, questo studio non produce verità statistiche o conclusioni deterministiche (del tipo, 'se X, allora Y'), ma piuttosto illustrazioni dei modi contingenti e situati in cui il fenomeno, in questo caso la socializzazione in e attraverso l'interazione sociale, è avvenuto e può quindi avvenire in situazioni analoghe. Tratti da interazioni reali e spontanee nel loro contesto naturale, gli esempi che abbiamo proposto si avvicinano notevolmente all'esperienza ordinaria di ciascuno di noi (cfr. la nozione di 'naturalistic generalizations', Stake 1978) e il loro valore euristico risiede proprio nella capacità di mostrare, in maniera dettagliata ed evidente, un fenomeno che avviene in maniera pervasiva – ma poco visibile – nella vita quotidiana. Ulteriori studi potranno aggiungersi a questo lavoro e alla ricca letteratura precedente (cfr. paragrafi 2 e 3) per dimostrare la rilevanza anche quantitativa di questi fenomeni, illustrando per esempio la frequenza di particolari azioni discorsive in uno specifico contesto socioculturale (ad es., in classi di scuola primaria).

In generale, la rilevanza delle interazioni ordinarie nella costruzione del nostro mondo sociale e nei processi di socializzazione ci interroga sulla nostra capacità di usare il linguaggio e le altre risorse semiotiche a nostra disposizione in modo consapevole. Nello specifico, la centralità delle nostre scelte locali circa gli usi del linguaggio sottolinea la nostra responsabilità rispetto agli orizzonti sociali, culturali e morali che evochiamo, ratifichiamo e trasmettiamo quotidianamente in interazione.

Appendice: simboli di trascrizione

Simbolo	Significato
°parola°	Parlato a voce bassa
PAROLA	Parlato a voce alta
[parola]	Parlato in sovrapposizione
(.)	Pausa inferiore a 0.2 secondi
(1.5)	Pausa misurata in secondi e decimi di secondo
=	Parole o turni pronunciati senza pause tra loro
paro-	Parola troncata
>parola<	Parlato pronunciato velocemente
<parola>	Parlato pronunciato lentamente
(parola)	Parola incerta
()	Parlato incomprensibile
((parola))	Descrizione di aspetti non verbali (ad es., gesti, direzione dello sguardo)
paro:la	Prolungamento del suono
<u>parola</u>	Parlato pronunciato con enfasi
,	Intonazione leggermente ascendente
?	Intonazione marcatamente ascendente (tipica delle domande)
.	Intonazione discendente
↑	Intonazione marcatamente più alta

↓	Intonazione marcatamente più bassa
^	Momento in cui la componente non verbale si inserisce nel parlato
parola	Parlato su cui gli autori desiderano attirare l'attenzione del lettore

Bibliografia

- Ahearn, Laura M. 2001. Language and agency. *Annual Review of Anthropology* 30(1). 109–137.
- Austin, John L. 1962. *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bernstein, Basil. 1964. Elaborated and restricted codes: Their social origins and some consequences. *American Anthropologist* 66(6). 55–69.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1997. *Dinner talk. Cultural patterns of sociability and socialization in family discourse*. New York: Routledge.
- Blum-Kulka, Shoshana & Huck-Taglicht, Deborah & Avni, Hanna. 2004. The social and discursive spectrum of peer talk. *Discourse Studies* 6(3). 307–28.
- Bolden, Galina & Robinson, Jeffrey D. 2011. Soliciting accounts with why-interrogatives in conversation. *Journal of Communication* 61. 94–119.
- Caronia, Letizia. 2012. Texts-in-dialogue. The communicative constitution of media ideologies through family ordinary talk. *Language and Dialogue* 2(3). 427–448.
- Caronia, Letizia, & Colla, Vittoria & Galatolo, Renata. 2021. Making unquestionable worlds: Morality building practices in family dinner dialogues. In Caronia, Letizia (a cura di), *Language and interaction at home and school*, 87–120. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cekaite, Asta & Evaldsson, Ann-Carita. 2008. Staging linguistic identities and negotiating monolingual norms in multiethnic school settings. *International Journal of Multilingualism* 5(3). 177-196.
- Cekaite, Asta & Björk-Willén, Polly. 2012. Peer group interactions in multilingual educational settings: Co-constructing social order and norms for language use. *International Journal of Bilingualism* 17(2SI). 174–188.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cobb-Moore, Charlotte & Danby, Susan & Farrell, Ann. 2009. Young children as rule makers. *Journal of Pragmatics* 41. 1477–1492.
- Colla, Vittoria. 2022. “Don’t complain and do it properly”: ‘Pedagogicalized parents’ and the morality of doing homework. *Rivista Italiana di Educazione Familiare* 20. 211–228.
- Colla, Vittoria. 2023. *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions*. Pisa: Edizioni ETS.
- Craven, Alexandra & Potter, Jonathan. 2010. Directives: Entitlement and contingency in action. *Discourse Studies* 12(4). 419–442.
- Drew, Paul. 1998. Complaints about transgressions and misconduct. *Research on Language and Social Interaction* 31(3-4). 295–325.
- Drew, Paul & Holt, Elizabeth. 1988. Complainable matters: The use of idiomatic expressions in making complaints. *Social Problems* 35(4). 398–417.
- Duranti, Alessandro. 1994. *From grammar to politics: Linguistic anthropology in a Western Samoan village*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.

- Duranti, Alessandro. 1997. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duranti, Alessandro. 2004. Agency in language. In Duranti, Alessandro (a cura di), *A companion to linguistic anthropology*, 451–473. Malden, MA: Blackwell.
- Duranti, Alessandro. 2007. *Etnopragmatica. La forza nel parlare*. Roma: Carocci.
- Duranti, Alessandro & Ochs, Elinor. 1990. Genitive constructions and agency in Samoan discourse. *Studies in Language* 14(1). 1–23.
- Duranti, Alessandro & Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi (a cura di). 2012. *The Handbook of language socialization*. Malden, MA: Blackwell.
- Ervin-Tripp, Susan & Mitchell-Kernan, Claudia. 1977. *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Fasulo, Alessandra & Loyd, Heather & Padiglione, Vincenzo. 2007. Children's socialization into cleaning practices: A cross-cultural perspective. *Discourse and Society* 18(1). 11–33.
- Galatolo, Renata & Pallotti, Gabriele (a cura di). 1999. *La conversazione: Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Cortina.
- Galatolo, Renata & Caronia, Letizia. 2018. Morality at dinnertime: The sense of the Other as a practical accomplishment in family interaction. *Discourse & Society* 29. 43–62.
- Galeano, Giorgia & Fasulo, Alessandra. 2009. Sequenze direttive tra genitori e figli. In Giorgi, Sabina & Pontecorvo, Clotilde (a cura di), *Culture familiari tra pratiche quotidiane e rappresentazioni. Etnografia e ricerca qualitativa*, 261–278. Bologna: Il Mulino.
- Goodwin, Charles. 2000. Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of Pragmatics* 32. 1489–1522.
- Goodwin, Charles. 2018. *Co-operative action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Goodwin, Marjorie H. 2006. Participation, affect, and trajectory in family directive/response sequences. *Text & Talk* 26(4-5). 515–543.
- Goodwin, Marjorie H. 2007. Occasioned knowledge exploration in family interaction. *Discourse & Society* 18(1). 93–110.
- Goodwin, Marjorie H. & Cekaite, Asta. 2018. *Embodied family choreography. Practices of control, care and mundane creativity*. New York: Routledge.
- Gumperz, John J. 1968. The speech community. In *International encyclopedia of the social sciences*, 381–386. New York: Macmillan.
- Haakana, Markku. 2010. Laughter and smiling: Notes on co-occurrences. *Journal of Pragmatics* 42. 1499–1512.
- Heath, Shirley B. 1983. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hepburn, Alexa & Potter, Jonathan. 2011. Threats: Power, family mealtimes, and social influence. *British Journal of Social Psychology* 50(1). 99–120.
- Heritage, John. 1984. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In Atkinson, Maxwell & Heritage, John (a cura di), *Structures of social action: Studies in conversation analysis*, 299–345. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John & Clayman, Stephen. 2010. *Talk in action: Interactions, identities, and institutions*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Hymes, Dell. 1964. Introduction: Toward ethnographies of communication. *American Anthropologist* 66(6). 1–34.
- Hymes, Dell. 1972. On communicative competence. In Pride, J. B. & Holmes, Janet (a cura di), *Sociolinguistics*, 269–285. Harmondsworth: Penguin.

- Hymes, Dell. 1974. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene (a cura di), *Conversation analysis. Studies from the first generation*, 13–31. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Johnson, Sarah J. 2017. Multimodality and footing in peer correction in reading picture books. *Linguistics and Education* 41. 20–34.
- Keisanen, Tiina & Rauniomaa, Mirka & Siitonen, Pauliina. 2017. Transitions as sites of socialization in family interaction outdoors. *Learning, Culture and Social Interaction* 14. 24–37.
- Kent, Alexandra. 2012. Compliance, Resistance and incipient compliance when responding to directives. *Discourse & Society* 14(6). 711–730.
- Koniski, Elisa. 2018. ‘Please turn it off’: Negotiations and morality around children’s media use at home. *Discourse & Society* 29(2). 142–159.
- Kremer-Sadlik, Tamar & Kim, Jeemin Lydia. 2007. Lessons from sports: Children’s socialization to values through family interaction during sports activities. *Discourse & Society* 18(1). 35–52.
- Kyratzis, Amy & Goodwin, Marjorie. 2017. Language socialization in children’s peer and sibling-kin group interactions. In Duff, Patricia & May, Stephen (a cura di), *Language socialization*, 123–138. New York: Springer.
- Kyratzis, Amy & Johnson, Sarah (a cura di) 2017. *Linguistics and Education* 41: Multimodal and multilingual resources in children’s framing of situated learning activities.
- Kyratzis, Amy. 2004. Talk and interaction among children and the co-construction of peer groups and peer culture. *Annual Review of Anthropology* 33. 625–649.
- Kyratzis, Amy & Reynolds, Jennifer & Evaldsson, Ann-Carita. 2010. Introduction: Heteroglossia and language ideologies in children’s peer play interactions. *Pragmatics* 20(4). 457–466.
- Lave, Jean & Wenger, Etienne. 1991. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, Yo-An. 2007. Third turn position in teacher talk: Contingency and the work of teaching. *Journal of Pragmatics* 39. 180–206.
- Margutti, Piera. 2010. On designedly incomplete utterances: What counts as learning for teachers and students in primary classroom interaction. *Research on Language and Social Interaction* 43(4). 315–345.
- Moore, Ekaterina. 2017. Managing classroom transgressions: Use of directives in a reading practice. *Linguistics and Education* 41. 35–46.
- Nasi, Nicola. 2022a. Practices of inclusion/exclusion in the classroom: Children’s peer socialization to institutional norms of literacy and language use. *Language and Dialogue* 12. 306–331.
- Nasi, Nicola. 2022b. Classroom norms as resources: Deontic rule formulations and children’s local enactment of authority in the peer group. *Linguistics and Education* 69. 101059.
- Nasi, Nicola. 2022c. *Pratiche di inclusione ed esclusione in classe. Socializzazione e organizzazione sociale nel gruppo dei pari*. Roma: Armando.
- Ochs, Elinor. 2002. Becoming a speaker of culture. In Kramsch, Claire (a cura di), *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*, 99–120. Londra: Continuum Press.

- Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi B. 1984. Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In Shweder, Richard & LeVine, Robert (a cura di), *Culture theory: Essays on mind, self and emotion*, 276–320. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ochs, Elinor & Shohet, Merav. 2006. The cultural structuring of mealtime socialization. *New Directions for Child and Adolescent Development* 11. 35–50.
- Ochs, Elinor & Kremer-Sadlik, Tamar. 2007. Introduction: Morality as a family practice. *Discourse and Society* 18(1). 5–10.
- Ochs, Elinor & Pontecorvo, Clotilde & Fasulo, Alessandra. 1996. Socializing taste. *Ethnos* 61. 7–46.
- Orletti, Franca. 1983. Pratiche di glossa. In Orletti, Franca (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, 77–103. Bologna: Il Mulino.
- Pallotti, Gabriele. 2001. External appropriations as a strategy for participating in multi-party intercultural conversations. In Di Luzio, Aldo & Guenther, Susanne & Orletti, Franca (a cura di), *Culture in communication*, 295–334. Amsterdam: John Benjamin.
- Peräkylä, Anssi. 2004. Reliability and validity in research based on tapes and transcripts. In Silverman, David (a cura di), *Qualitative research: Theory, method and practice*, 283–304. Londra: Sage.
- Pike, Kenneth L. 1966. Etic and emic standpoints for the description of behavior. In Smith, Alfred G. (a cura di), *Communication and culture: Readings in the codes of human behavior*, 152–163. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Pomerantz, Anita. 1986. Extreme case formulations: A way of legitimizing claims. *Human Studies* 9(2-3). 219–230.
- Pontecorvo, Clotilde. 1993. *La condivisione della conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, Clotilde. 1999. *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Pontecorvo, Clotilde & Ajello, Anna Maria & Zucchermaglio, Cristina. 1991. *Discutendo si impara. Interazione sociale e conoscenza a scuola*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Pontecorvo, Clotilde & Arcidiacono, Francesco. 2007. *Famiglie all'italiana. Parlare a tavola*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pontecorvo, Clotilde & Fasulo, Alessandra & Sterponi, Laura. 2001. Mutual apprentices: The making of parenthood and childhood in family dinner conversations. *Human Development* 44. 342–363.
- Poole, Deborah. 2008. The messiness of language socialization in reading groups: Participation in and resistance to the values of essayist literacy. *Linguistics and Education* 19. 378–403.
- Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rossi, Giovanni. 2021. Conversation analysis (CA). In Stanlaw, James (a cura di), *The International Encyclopedia of Linguistic Anthropology*, 1–13. New Jersey: Wiley-Blackwell.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. 1974. A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50(4). 696–735.
- Saville-Troike, Muriel. 2003. *The ethnography of communication. An introduction*. Malden, MA: Wiley Blackwell.
- Schegloff, Emanuel A. 1992. In another context. In Duranti, Alessandro & Goodwin, Charles (a cura di), *Rethinking context: Language as an interactive phenomenon*, 193–227. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schegloff, Emanuel A. 1996. Confirming allusions: Toward an empirical account of action. *American Journal of Sociology* 102(1). 161–216.
- Schegloff, Emanuel A. 2006. Interaction: the infrastructure for social institutions, the natural ecological niche for language and the arena in which culture is enacted. In Enfield, Nick & Levinson, Stephen (a cura di), *The roots of human sociality: Culture, cognition and interaction*, 70–96. New York: Berg.
- Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (a cura di). 2013. *The handbook of conversation analysis*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Stake, Robert E. 1978. The case study method in social inquiry. *Educational Researcher* 7(2). 5–8.
- Steinberg, Zina & Cazden, Courtney. 1979. Children as teachers of peers and ourselves. *Theory Into Practice* 18. 258–266.
- Sterponi, Laura. 2003. Account episodes in family discourse: The making of morality in everyday interaction. *Discourse Studies* 5(1). 79–100.
- Sterponi, Laura. 2007. Clandestine interactional reading: Intertextuality and double-voicing under the desk. *Linguistics and Education* 18. 1–23.
- Sterponi, Laura. 2014. Caught red-handed: How Italian parents engage children in moral discourse and action. In Wainryb, Cecilia & Recchia, Holly E. (a cura di), *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development*, 122–143. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sterponi, Laura & Pontecorvo, Clotilde. 2003. Morale situata: costruzione discorsiva delle norme e del posizionamento morale attraverso l'attività del “render conto”. *Rivista di Psicolinguistica Applicata* III(1). 139–158.
- Vygotsky, Lev S. 1962[1934]. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT University Press.
- Wainryb, Cecilia & Recchia, Holly E. (a cura di). 2014. *Talking about right and wrong: Parent-child conversations as contexts for moral development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wertsch, James. 1985. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wingard, Leah. 2006. Parents' inquiries about homework: The first mention. *Text & Talk* 26. 573–596.
- Wootton, Anthony J. 1981. The management of grantings and rejections by parents in request sequences. *Semiotica* 37(1-2). 59–89.
- Wootton, Anthony J. 1986. Rules in action: Orderly features of action that formulate rules. In Cook-Gumperz, Jenny & Corsaro, William A. & Streeck, Jürgen (a cura di), *Children's worlds and children's language*, 147–168. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Zoletto, D. (2023). Riflessività postcoloniale e ricerca pedagogica nei contesti ad alta complessità socioculturale. *Educational Reflective Practices - Open Access* 1/2023.

Acquisizione linguistica in italiano L2: L'apporto delle neuroscienze nell'osservazione dei processi di comprensione orale

Monica Masperi

Laboratoire LiDiLEM UGA

monica.masperi@univ-
grenoble-alpes.fr

Triscia Biagiotti

Laboratoire LiDiLEM UGA

triscia.biagiotti@univ-
grenoble-alpes.fr

Abstract

Il presente contributo intende illustrare i processi in atto durante l'ascolto e la comprensione orale interrogandosi su questa abilità linguistica da un punto di vista didattico e neuroscientifico. Dopo aver passato in rassegna le operazioni cognitive di decodifica di un testo orale localizzandone le sedi a livello neuroanatomico, ci si soffermerà sulle principali caratteristiche dell'ascolto in L2; si cercherà inoltre di metterne in luce le potenziali difficoltà, con una focale sulla situazione di ascolto in italiano L2 da parte di apprendenti francofoni. Sulla base di tale quadro teorico, si presenterà in seguito il progetto COraIL (*Compréhension de l'Oral Interdisciplinaire en Langues*), che nell'ambito della dinamica interdisciplinare promossa all'Università Grenoble Alpes si propone di far dialogare in modo mirato la glottodidattica e le neuroscienze cognitive. Si cercherà in particolare di mettere in evidenza il modo in cui si è approdati alla definizione di una metodologia e di protocolli sperimentali interdisciplinari strettamente interconnessi, tramite la collaborazione di diverse figure professionali e di diversi enti di ricerca.

1. Introduzione

Intento della glottodidattica – campo di studi tradizionalmente inserito nell'alveo delle scienze del linguaggio – è capire cosa sia una lingua in costruzione e agire per rendere più efficace il suo processo di acquisizione. L'obiettivo prasseologico della disciplina, cioè gli orientamenti e gli interventi concreti che essa propone nella costruzione di conoscenze, saperi e competenze linguistiche, appare come una componente fondamentale del suo posizionamento epistemologico. Questo posizionamento implica

per lo studioso di glottodidattica di porre il soggetto che apprende – nelle sue dimensioni sociali, psicologiche e cognitive – al centro delle problematiche che si trova ad affrontare.

Nucleo centrale di riferimento di questo ambito disciplinare è dunque l'umano che apprende una seconda lingua, il discente in tutta la sua complessità, portatore di un retaggio di conoscenze, competenze, attitudini e inclinazioni. Ne consegue una variabilità nella definizione della geometria della disciplina, dettata dalle condizioni, dal contesto, dagli obiettivi e dai protocolli delle ricerche svolte. Il dialogo che la glottodidattica intrattiene con campi limitrofi delle scienze umane e sociali – in particolare con la sociologia, la pedagogia, la psicologia – fa pertanto parte della cultura scientifica della disciplina, e non è di certo cosa nuova (Pothier 2003; Chini & Bosisio 2014).

Di conseguenza, propendiamo, come altri prima di noi (Porcelli 2006, 2013; Degache 2006; Bosisio 2014), a configurare la glottodidattica come una disciplina integratrice, in quanto è in grado di situarsi al crocevia di altre discipline dette tradizionalmente "fondamentali", dotate di strumenti concettuali e metodologici mutuabili dal glottodidatta a profitto della finalità che si prefigge.

In linea con questo assunto, oggetto del presente contributo è l'illustrazione di un progetto di ricerca attualmente condotto dall'Università Grenoble Alpes che nasce dalla volontà di far dialogare quadri teorici di riferimento e approcci sperimentali propri alla glottodidattica e alle neuroscienze cognitive.

Nello specifico, il progetto COraIL (*Compréhension de l'Oral Interdisciplinaire en Langues*)¹ ha come obiettivo lo studio del processo di comprensione orale in italiano L2 attraverso una prospettiva interdisciplinare. La prima parte dell'articolo è incentrata sul processo di ascolto e comprensione orale, in L1 e in L2 (paragrafo 2). Il contributo si concentra poi sulle specificità di tale processo in L2 (paragrafo 3), con un *focus* sulle difficoltà – ancora ipotetiche a questo stadio della ricerca – degli apprendenti francofoni confrontati a fonti audio in lingua italiana (paragrafo 3.2). Nella seconda parte dell'articolo (paragrafo 4) si esporranno la metodologia di ricerca nonché i protocolli sperimentali sui quali si basa la raccolta dei dati attualmente in corso.

A discapito di proporre risultati concreti, il nostro intento nell'esporre una ricerca da poco avviata è di far luce sulla ridefinizione dei nostri strumenti di lavoro e sul modo di rinnovare il nostro pensiero ponendo come di consueto al centro dei nostri interrogativi il discente, nelle sue dimensioni cognitive, psicologiche e sociali.

2. Comprendere una lingua nella sua forma orale: presupposti teorici

Comprendere una lingua nella sua forma orale, e nella fattispecie la nostra lingua materna (o L1), occupa ogni giorno gran parte del nostro tempo. Sebbene siano oramai numerosi gli strumenti che la letteratura specializzata offre in merito a questa abilità primaria, ci si può chiedere fino a che punto le conoscenze sui processi di ascolto e su come avvenga a livello neurofisiologico la decodifica di un messaggio orale vengano reinvestite in ambito educativo.

Se vogliamo ridurre la questione all'osso, e nello stesso tempo abbracciarne tutta la complessità, occorre tener presente che per capire un messaggio orale si devono in sostanza fare due cose: identificare le parole all'interno di un flusso sonoro e capire l'intenzione illocutoria di chi parla. Questa operazione di decodifica presuppone di

¹ In italiano, Comprensione Orale Interdisciplinare in Lingue.

procedere a una analisi fonosintattica e lessicale dell'enunciato e alla sua interpretazione a livello pragmatico. In L1 l'apprendimento della comprensione orale si mette in atto sin dalla nascita mediante le interazioni che il neonato stabilisce con l'ambiente che lo circonda. È un apprendimento che richiede tempi lunghi, che si sviluppa in modo inconsapevole nelle più svariate condizioni di ascolto, e che di conseguenza si struttura in maniera molto solida e del tutto automatizzata. Nel paragrafo 2.1. vediamo brevemente come.

2.1 Un insieme di processi complessi

La comprensione di un messaggio verbale all'orale in L1 comporta l'attivazione di processi cognitivi complessi che operano in maniera interattiva (Cutler & Clifton 1999; Cutler 2012; Zoghiani & Hilton 2021; Marini 2021).

Prima di procedere all'illustrazione dei processi coinvolti, è opportuno sottolineare che l'ascolto e la comprensione implicano la compresenza di elementi che esulano dalla sfera delle competenze linguistiche dell'ascoltatore. Si tratta nello specifico di fattori che possiamo ricondurre a tre macrocategorie:

- Fattori neuro- e psico-cognitivi: questi fattori rimandano da un lato alle configurazioni neuroanatomiche del sistema uditivo periferico (orecchio esterno, medio e interno) e centrale (porzioni del sistema nervoso centrale) e dall'altro ai submoduli del sistema cognitivo del linguaggio specializzati nell'esecuzione di compiti specifici (i.e., memoria di lavoro, memoria a lungo termine, lessico mentale, attenzione);
- Fattori emozionali/psicologici: l'ascolto suscita delle emozioni che dipendono dallo stato emotivo in cui si trovano locutore e ascoltatore, dal grado di empatia o dall'interesse per la tematica affrontata;
- Fattori ambientali/contestuali: ascolto e comprensione vengono influenzati anche da fattori quali il contesto sonoro (presenza/assenza di rumori di fondo), le caratteristiche fisiche dell'input (qualità dell'input sonoro), dalla presenza/assenza dell'interlocutore o della dimensione multimodale della parola.

Tali fattori si interfacciano con la dimensione prettamente linguistica del messaggio, riconducibile alle caratteristiche del testo² nonché all'insieme delle competenze linguistiche (pragmatiche, discorsive) dell'ascoltatore. L'insieme di questi elementi intrattiene un rapporto di stretta interattività, tale da rendere la scomposizione dei processi in atto durante la comprensione orale un'impresa pressoché impossibile (Roussel 2014). Tuttavia, quest'operazione rimane necessaria dal punto di vista teorico, qualora si intenda indagare a fondo le ragioni delle difficoltà che possono impedire di comprendere in maniera efficace e completa un messaggio verbale.

² Per "testo" intendiamo una "qualsiasi unità di produzione verbale che trasmette un messaggio linguisticamente organizzato e tendente a produrre un effetto coerente sul destinatario (Bronckart 1997: 74, nostra traduzione). Tale definizione rimanda a un modello di funzionamento del linguaggio che pone la *pratica sociale* al centro di ogni osservazione (Bronckart 1997: 74) e che pertanto include nell'osservazione i fattori extralinguistici che si presume abbiano un'influenza osservabile sulla produzione linguistica (Bronckart et al. 1985).

2.2 Processi cognitivi, localizzazione neuroanatomica e temporale della comprensione orale

Nei prossimi paragrafi proponiamo un'illustrazione della comprensione orale a tutto tondo, con l'intento di cogliere non solo la natura e il modo in cui si manifestano i principali processi cognitivi coinvolti (*cosa?*, *come?*) ma anche di localizzarli a livello neuroanatomico e temporale (*dove?*, *quando?*). A tal fine, ci riferiremo segnatamente alle rassegne degli studi in psicolinguistica e neuroscienze cognitive di Marini (2018) e di Gazzaniga et al. (2015), nonché al modello suggerito da Zoghlami & Hilton (2021).³

2.2.1 Decodifica acustica e fonologica

L'origine del processo di comprensione orale di una lingua è un *input uditivo* che transita attraverso l'orecchio dell'ascoltatore per poi essere elaborato da un sistema di analisi a livello neurale che ne decodifica le caratteristiche acustiche.

L'orecchio è l'organo che trasforma in energia elettrica l'energia meccanica (o cinetica) generata dalla vibrazione delle molecole d'aria. Nella fattispecie, questo compito di trasformazione è affidato all'orecchio interno, e in particolare alla coclea, che provvede a tradurre l'informazione acustica in impulso nervoso e quindi a stabilire il passaggio verso il trattamento neurale del suono a livello del sistema nervoso centrale.

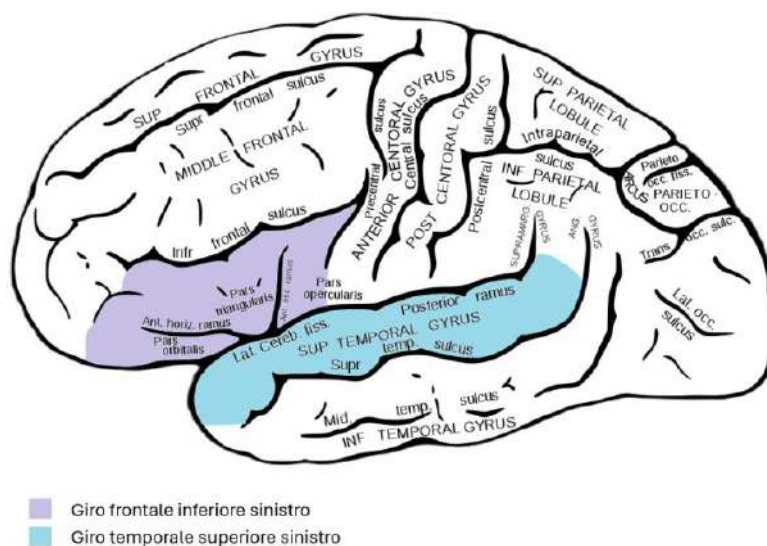


Figura 1. Visualizzazione dei giri frontale inferiore e temporale superiore dell'emisfero cerebrale sinistro.⁴

In questa primissima fase di decodifica acustica vi è un'attivazione bilaterale della corteccia uditiva, preposta all'elaborazione di suoni linguistici e non linguistici (Gazzaniga et al. 2015); i suoni verbali vengono dunque separati dagli altri suoni percepiti (decodifica acustica) e le caratteristiche acustiche identificate vengono tradotte in formato

³ Tale modello sintetizza e integra i modelli elaborati da Cutler & Clifton (1999), Field (2008) e Imhof (2010).

⁴ Immagine di dominio pubblico modificata, tratta da: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Gray726.svg>

fonologico (decodifica fonologica): in altre parole l'ascoltatore inizia a costruirsi una rappresentazione astratta dei fonemi che gli consentirà di effettuare le operazioni di segmentazione e di accesso al lessico immagazzinato in memoria (cfr. paragrafo 1.2.2).

Sul piano temporale la fase di decodifica fonologica avviene nello stesso momento della fase di percezione uditiva. A livello neuroanatomico, dopo circa 200 millisecondi dalla percezione dello stimolo il segnale viene elaborato in maniera lateralizzata⁵ nel giro temporale superiore e nel giro frontale inferiore dell'emisfero sinistro (Gazzaniga et al. 2015; Marini 2018).

A differenza della tappa di percezione uditiva, nella quale si registra un'attività della corteccia uditiva primaria di entrambi gli emisferi, l'operazione di decodifica fonologica viene svolta principalmente dalle aree dell'emisfero cerebrale sinistro, specializzate nell'elaborazione del linguaggio, ma non solo. Gli studi di neuroimaging rivelano infatti che questa delicata operazione preveda anche il coinvolgimento di strutture sottocorticali come i gangli della base e il cervelletto (Gazzaniga et al. 2015; Marini 2018).

La decodifica fonologica è un'operazione più complessa rispetto a quella acustica, in quanto chi ascolta deve far fronte a varie difficoltà legate *in primis* alla variabilità del segnale, che può essere riconducibile a caratteristiche proprie del locutore oppure del contesto fonico. Com'è noto, infatti, i suoni che vengono effettivamente prodotti (foni) non coincidono con la rappresentazione astratta (fonemi) che un parlante ha di una determinata lingua e ciò può essere dovuto a ragioni di natura sociolinguistica (in particolare alla marcatezza diatopica e diastratica), psicologica, comunicativa o ambientale (Marini 2018). Il processo di articolazione avviene inoltre in tempi brevissimi, il che implica il trattamento di fenomeni sistematici di riduzione e di coarticolazione, particolarmente evidenti nel parlato spontaneo, sovente ipoarticolato, ma comunque inerenti anche al parlato curato e sorvegliato. Si aggiunga a ciò il necessario accomodamento nei riguardi della voce percepita, della velocità d'eloquio, dei tratti prosodici e dell'andamento ritmico del parlato. L'altra difficoltà è imputabile alla natura intrinseca dell'orale: il messaggio viene percepito come un flusso sonoro continuo che a differenza di un testo scritto non presenta confini netti tra parole. Per costruirsi una rappresentazione della forma uditiva l'ascoltatore deve dunque inevitabilmente procedere alla segmentazione della catena sonora e questa operazione è fortemente condizionata dalla lingua di riferimento. Locutori di lingue diverse applicano infatti procedure di segmentazione diverse a seconda della struttura fonologica e prosodica della loro L1 (cfr. Cutler 2000; Zoghliani & Hilton 2021; Broersma 2025).

2.2.2 Comprensione lessicale, analisi morfosintattica e semantica e comprensione concettuale

Una volta ottenuta una prima rappresentazione a livello fonologico e una segmentazione parziale del segnale acustico, è possibile procedere alla consultazione del lessico mentale e quindi all'analisi morfosintattica e semantica. Si tratta di operazioni che prevedono l'interazione costante tra memoria sensoriale (uditiva o ecoica), memoria di lavoro e memoria a lungo termine e che consentono all'ascoltatore di confermare o invalidare le ipotesi effettuate nelle precedenti fasi analitiche. Ancora una volta è importante tenere a mente che non si tratta di tappe successive, bensì di processi ciclici che si attivano al fine

⁵ Ciò significa che l'operazione di decodifica fonologica viene svolta unicamente dall'emisfero sinistro.

di elaborare e decodificare il flusso sonoro in entrata, e che sono peraltro altamente influenzati da elementi contestuali. Capire un messaggio orale prevede infatti inevitabilmente un trattamento di tipo ascendente (*bottom-up*) per quanto riguarda la percezione e la decodifica delle unità fonologiche ma è grazie all'intervento costante dei trattamenti di tipo discendente (*top-down*) e alla loro reciproca interazione che l'ascoltatore riesce a costruire, o meglio ricostruire, il significato nella sua interezza (Jouannaud 2020).

- *Selezione lessicale*

Durante le fasi di apprendimento di una lingua, il processo di ascolto partecipa a costruire, progressivamente, il *lessico mentale* dell'individuo, ovvero il sistema semantico-concettuale in cui sono immagazzinate le informazioni relative al significato e alla forma – ossia alle configurazioni acustiche – delle parole che, via via, vengono acquisite. Pertanto, quando il sistema di analisi uditiva identifica suoni con caratteristiche linguistiche, questi vengono confrontati con le entrate lessicali presenti in memoria e processati.

Nel corso del tempo sono stati proposti diversi modelli di lessico mentale e di attivazione lessicale al fine di definire in che modo si acceda alle informazioni contenute nella memoria a lungo termine durante la fase di selezione lessicale. Benché il dibattito sia ancora aperto (Gazzaniga et al. 2015), i modelli elaborati in ambito psicolinguistico prevedono un processo di selezione tra le diverse entrate lessicali potenzialmente attivabili secondo modalità differenti (Dufour & Frauenfelder 2007).⁶ Sul versante neuroanatomico, non è possibile localizzare con certezza le operazioni di selezione lessicale; tuttavia, a partire da 200 ms dalla percezione dello stimolo si assiste ad un'attivazione del giro temporale superiore sinistro, esattamente lo stesso lasso temporale nel quale avviene la decodifica fonologica (Marini 2018).

- *Analisi morfosintattica e semantica*

Il riconoscimento e la selezione lessicale consentono a questo punto all'ascoltatore di recuperare anche altre informazioni relative all'entrata lessicale, di natura morfologica, sintattica e semantica, e dunque di ricostruire le relazioni che le singole parole intrattengono tra loro all'interno di un enunciato. Sul piano neuroanatomico gli studi rivelano a questo riguardo che intorno ai 150-200 ms vengano coinvolte la porzione anteriore del giro temporale superiore sinistro e la porzione inferiore della *pars opercularis* del giro frontale inferiore sinistro (Marini 2018). L'accesso alle informazioni semantico-lessicali si verifica invece entro 300-500 ms e coinvolge anch'essa il giro frontale inferiore sinistro, la porzione posteriore del giro temporale superiore sinistro e le porzioni posteriori dei giri temporali (medio e superiore) bilaterali. Dopo 600 ms si procede all'integrazione sintattica che prevede il reclutamento di una vasta rete neurale, principalmente lateralizzata nell'emisfero cerebrale sinistro composta da regioni frontali, temporali e nuclei sottocorticali (Marini 2018).

⁶ Le teorie divergono infatti sul fatto che le rappresentazioni lessicali possano variare a seconda del ruolo che assumono tre fattori in particolare: l'unità rappresentativa considerata (tratti distintivi, fonemi o sillabe); la corrispondenza tra segnale acustico e ipotesi di selezione lessicale; le porzioni del segnale considerate (primi fonemi, prima sillaba). Per una rassegna esaustiva si rimanda a Dufour & Frauenfelder (2007).

- *(Ri)costruzione del discorso, comprensione concettuale*

In questa fase del processo, l'insieme delle informazioni disponibili, la loro qualità, la loro completezza sul piano acustico e concettuale, e i collegamenti che risulta possibile stabilire con la realtà extralinguistica, determinano la competenza di comprensione dell'individuo.

Si tratta in particolare dell'elaborazione di modelli mentali (Johnson-Laird 1983), situazionali (van Dijk & Kintsch 1983) o scenari (Hassabis & Maguire 2007) che corrispondono a “una rappresentazione mentale coerente e non linguistica degli stati di cose descritti nel testo” (Bucciarelli 2019: 11). La costruzione del modello o dello scenario viene effettuata contemporaneamente al fluire del discorso orale, ha un andamento ciclico e implica un uso importante della memoria di lavoro dato che le porzioni del testo precedentemente analizzate e decodificate vengono mantenute in memoria proprio per permettere a chi ascolta di (ri)costruire il discorso nella sua interezza. L'afflusso costante di nuovi elementi obbliga infatti l'ascoltatore ad aggiornare continuamente i modelli costituiti e a effettuare inferenze per colmare le eventuali lacune informative del testo. È importante sottolineare che la costruzione di modelli mentali, situazionali o di scenari prevede l'integrazione di informazioni di varia natura riconducibili alla sfera concettuale piuttosto che linguistica (Marini 2018; Bucciarelli 2019).

A livello di correlati neuroanatomici, non siamo ancora in grado di localizzare con certezza la fase di comprensione discorsiva e testuale ma grazie alle ricerche condotte con protocolli di neuroimaging è possibile ottenerne una visione parziale (Marini 2018). Ciò consente attualmente di ipotizzare che durante l'elaborazione delle inferenze vengano coinvolte non soltanto le aree dell'emisfero sinistro ma anche il lobo temporale dell'emisfero destro (ipotesi dell'elaborazione semantica generalizzata, Marini 2018). Il mantenimento e l'integrazione degli elementi precedentemente analizzati nel modello mentale, situazionale o nello scenario viene assicurata da una rete neurale che comprende le porzioni anteriori del solco temporale dell'emisfero sinistro e il polo temporale (Marini 2018); all'aggiornamento del modello mentale contribuirebbero poi anche porzioni dell'emisfero destro (Marini et al. 2005; Marini 2012).

3. Specificità dell'ascolto in L2

Benché a livello cognitivo i processi in atto nella comprensione orale di una L2⁷ coincidano con quelli della L1 (Cutler 2012; Zoghiani & Hilton 2021; Hilton 2022), l'ascolto in L2 procede su binari sostanzialmente diversi. Se in L1 i processi di decodifica sono estremamente automatizzati, in L2, a seconda del livello di padronanza, lo sforzo cognitivo può risultare di gran lunga maggiore, tanto da produrre talvolta un effetto di saturazione (Gaonac'h 1990; Gaonac'h & Fayol 2003; Roussel 2014, 2021). Inoltre, l'ascolto in L2 può generare ansia e stress (Vogely 1998; Hasan 2000; Zhang 2013; Torresan & Fasura 2020), in particolare in contesto di valutazione, nonché frustrazione quando sorgono difficoltà che impediscono di concludere in modo efficace il processo di comprensione.

⁷ Si intende qui per L2 una lingua appresa a livello formale in ambito esogeno (comunemente chiamata “lingua straniera”) o acquisita in contesto informale, sia in ambito endogeno che esogeno (altresì denominata “lingua seconda”).

I processi che entrano in gioco nell'ascolto di un sistema linguistico in corso di costruzione sono inoltre condizionati da abitudini di decodifica saldamente acquisite in L1, e si rivelano di fatto molto più labili. È noto infatti che l'ascolto in L2 è costellato di ostacoli di varia natura che interferiscono nel processo di comprensione anche a livelli avanzati di competenza linguistica (cfr. paragrafo 2.1). In particolare, per un ascoltatore in L2 la sfida non è solo quella di *conoscere* gli elementi linguistici ai quali è esposto (parole piene, parole funzionali, riempitivi) – e di averli dunque integrati nel suo lessico mentale – ma anche di *riconoscerli*, ovvero di identificarli nel flusso del discorso (Field 2000).

Ciò che caratterizza in effetti dal punto di vista acustico la lingua parlata, e in particolare l'eloquio di tipo conversazionale, è la riduzione di molte strutture foniche, dovuta alla sovrapposizione o all'incompletezza dei gesti articolatori e all'alto grado di coarticolazione dei suoni. Per effetto di contiguità, infatti, i suoni prodotti in rapida successione generano naturali processi di assimilazione. Se questo da un lato contribuisce alla fluidità dell'eloquio, dall'altro ciò incide notevolmente sulla percezione della catena parlata e sulla sua corretta segmentazione: per un orecchio poco allenato, infatti, le parole percepite nella forma parlata possono risultare molto diverse rispetto alla loro forma fonologica canonica, nonché alla loro resa grafica. Se ci spostiamo sul piano soprasegmentale, è noto inoltre che le variazioni prosodiche degli enunciati e la collocazione di pause secondo schemi propri alla dinamica del parlato influiscono anch'esse, in modo rilevante, sulla percezione del parlato (Grosman et al. 2018; Isaacs et al. 2018).

Questi fenomeni tipici del parlato sono specifici per ogni lingua: i locutori di L1 hanno appreso a compensare i fenomeni di variabilità, cosa che per la L2 richiede un apprendimento mirato. Di conseguenza il trattamento fonologico dell'oralità, interiorizzato in maniera spontanea per la L1, non sarà necessariamente d'aiuto per un ascolto efficace in L2. In particolare, i fenomeni di riduzione spesso non coscientizzati in L1 e il più delle volte non coincidenti in L2, possono destare l'impressione di trovarsi esposti a un'alta velocità di eloquio, spontaneamente riconducibile al "parlato nativo". In realtà, la velocità di eloquio percepita soggettivamente da chi ascolta una L2 non corrisponde necessariamente alla velocità misurata in modo oggettivo, tramite strumentazione acustica (Schwab & Grosjean 2005; Bosker & Reinisch 2017). La difficoltà è dunque quella di riuscire a isolare in un flusso continuo dei segnali acustici complessi che non corrispondono alle entrate lessicali memorizzate singolarmente nella loro resa fonica (e grafica). Per tracciare le giuste frontiere tra le parole, chi apprende una L2 deve dunque esercitarsi ad interpretare la variabilità acustica del parlato, facendo leva sul contesto e convocando opportunamente tutti i tasselli semantici forniti dal cotesto (Broersma 2025).

3.1 Ostacoli alla comprensione orale in L2: considerazioni didattiche

Gli studi sui processi di comprensione orale in L2 sono relativamente scarsi se paragonati con quelli che si interessano di produzione orale, verosimilmente a causa della difficoltà ad accedere direttamente ai meccanismi psicocognitivi coinvolti, considerati unanimemente molto complessi (Marini 2021).

Se interrogato sugli ostacoli che incontra in fase di ascolto in L2, un discente è di rado in grado di andare oltre risposte vaghe, del tipo *ho capito ben poco, mi mancano molte*

parole o parlano troppo veloce (Goh 2023). In realtà, questi riscontri sommari rivelano varie difficoltà proprie alla comprensione orale che, a prescindere dal profilo psicolinguistico dell'ascoltatore⁸ e in linea con il suo livello di acquisizione della L2, possiamo considerare *trasversali* in riferimento a un testo orale giudicato di buona qualità sul piano formale, a livello sonoro,⁹ ma non unicamente. Agli apprezzamenti riguardanti il versante fisico del materiale proposto all'ascolto, si aggiungono inoltre considerazioni riguardo i generi dei testi selezionati, la struttura del discorso¹⁰ e i relativi parametri prosodici che li caratterizzano, che andranno potenzialmente ad incidere sul piano percettivo.

Le difficoltà identificate nei paragrafi seguenti sono peraltro riscontrabili negli studi riguardanti le L2 presenti in maniera diffusa nei percorsi scolastici e accademici a livello internazionale (Martin 2011; Chang et al. 2013; Zhu 2021; Marcoccia 2022). Vediamo in sostanza di cosa si tratta nel paragrafo che segue.

- *Linearità e impermanenza del flusso verbale*

Come già accennato, un messaggio orale si sviluppa secondo una linea temporale in un *continuum* lineare che l'ascoltatore deve essere in grado di segmentare mentalmente e correttamente. Questo scoglio – che consiste nello scomporre gli elementi discreti che compongono l'enunciato – è superabile solo a partire da un certo grado di padronanza dell'abilità ricettiva in L2. Per orientarsi in modo efficace nella comprensione di un flusso di parole ininterrotto, chi ascolta deve poter cogliere un gran numero di elementi di significato (parole-chiave, agganci di varia natura: lessicali, prosodici, pragmatici) e farli interagire con elementi di livello superiore (superstruttura testuale e discorsiva, schemi di contenuto, elementi contestuali e cotestuali) privilegiando strategie di anticipazione del significato anche in base delle proprie conoscenze extralinguistiche e verificando costantemente le proprie ipotesi tramite una dinamica di interazione tra processi e strategie ascendenti (*bottom-up* o semasiologici) o discendenti (*top-down* o omasiologici). Solo capacità di ascolto pienamente consolidate possono permettere al soggetto di alternare e combinare le proprie procedure metacognitive di decodifica e di pervenire a una gestione flessibile e autonoma dell'ascolto. Per chi invece debutta nel processo di apprendimento della L2, o è quantomeno ancora in fase largamente evolutiva, la difficoltà consiste invece precisamente nel ricostruire parole a partire da catene di suoni dai confini incerti, e di associare ciò che si pensa di avere identificato a un livello più alto

⁸ Ci riferiamo qui alle caratteristiche individuali inerenti a chi ascolta, tra cui, principalmente: capacità della memoria di lavoro, uso di strategie cognitive e metacognitive, livello di attenzione, grado di sviluppo dell'abilità di ascolto in L2, grado di padronanza lessicale in L1, livello di ansia (cfr. Bloomfield et al. 2010).

⁹ Si postula in questo caso di trovarci esposti a una fonte sonora non inquinata da fattori ambientali (rumori di sottofondo, scarsa qualità del suono) e a una qualità della voce esente da disfonie.

¹⁰ Gli studi sui generi e le forme dell'orale in L2 sono relativamente recenti e la quantità e la qualità degli strumenti teorici a disposizione sono correlate allo statuto e alla rilevanza della L2 nei *curricula* istituzionali. La materia osservata va dal parlato spontaneo allo scritto oralizzato e rimanda a diverse modalità di interazione, monologali o polilogali. Se l'intento didattico è quello di costruire una progressione nell'abilità di ascolto presso un pubblico non specializzato nel settore linguistico, si opterà generalmente per una selezione di testi appartenenti ai generi di larga diffusione (interviste, dibattiti e tavole rotonde, conferenze divulgative, estratti di documentari audiovisivi, scambi informali e formali, colti in svariate situazioni comunicative). Si tenderà inoltre a privilegiare testi poco marcati sul piano diatopico e diastratico, con poche rotture sintattiche, poche disfluenze (interruzioni, falsi avvisi, autocorrezioni, ripetizioni, blocchi del flusso respiratorio, pause piene, pause vocalizzate) e con un buon grado di coerenza e coesione a livello discorsivo.

di comprensione dell'enunciato. Il grado di esposizione alla lingua orale incide chiaramente sulle competenze in atto: si stima infatti che un discente sia esposto all'ascolto di una L2 per circa 150 ore l'anno in contesto formale, a fronte di una media di 4000 ore l'anno per la L1 (Zoghiami & Hilton 2021).

Queste considerazioni devono infine essere completate tenendo conto di due altri parametri che, per quanto ovvi, non sempre vengono considerati appieno in sede teorica o sperimentale: in primo luogo occorre tener presente che il riconoscimento degli elementi linguistici del parlato è strettamente legato alla dimensione multimodale della parola, e quindi all'uso di molteplici modalità d'interazione, verbali e paraverbali, che fanno leva su più canali percettivi (udito, vista e olfatto). Sicché, il più delle volte, i suoni sono prodotti e colti in un contesto visuale, oltreché uditivo. Di conseguenza, l'interpretazione di un messaggio orale è in larga parte condizionata da indici cinesici di natura co-verbale (movimenti del corpo, gesti, sguardi, mimiche facciali), tendenzialmente codificati all'interno delle varie lingue-culture, i quali partecipano pienamente alla costruzione complessiva del significato veicolato dalla parola.

Infine, è opportuno apprezzare la possibilità che è data a chi ascolta di intervenire nel flusso del discorso che sta ascoltando, ossia di interromperlo (nel caso di un'interazione verbale che preveda una possibilità di reazione immediata) oppure di tornare indietro e riascoltarlo (Martin 2011; Bloomfield et al. 2010) o ancora di prendere appunti, a sostegno della memoria di lavoro. È noto, infatti, che l'elaborazione cognitiva di un flusso di parola continuo dipende in gran parte da questo tipo di memoria e dai suoi limiti neuropsicologici (Bonvino & Caddéo 2007).

- *Complessità e organizzazione del testo e del discorso*

A prescindere dalle divergenze che emergono dai diversi quadri di riferimento teorici disciplinari,¹¹ i concetti di “testo” e di “discorso” si riferiscono a un uso della lingua orientato verso uno scopo comunicativo, sotto forma orale o scritta. Gli strumenti linguistici e pragmatici adottati per l'elaborazione di questi mezzi di espressione sono definiti dalle esigenze poste dal tipo di interazione sociale in atto. Se nella selezione di un testo da proporre all'ascolto per un dato tipo di pubblico si può tentare di privilegiare una struttura coerente e coesa, che sia riconducibile a schemi formali canonici (pensiamo ad esempio a una struttura narrativa prototipica, largamente prevedibile), alcuni elementi possono tuttavia inficiare la comprensione: tra questi pensiamo, in primo luogo, alla densità informativa del testo, alla complessità delle strutture sintattiche (ipotassi), alle specificità tematiche e lessicali (lessico astratto vs. lessico concreto) e culturali, nonché alle possibili inferenze sul piano pragmatico. A livello prosodico, inoltre, non è affatto da sottovalutare l'influenza: *i*) degli intenti discorsivi, che possiamo trovare associati a specifiche strutture intonative in L2 (sospensive, conclusive, interrogative, etc.); *ii*) degli strumenti retorici convocati (ironia, enfasi, domande retoriche); *iii*) della struttura sintattica, in particolare riguardo agli incisi, caratterizzati da un abbassamento generale della tonalità e generalmente da un aumento della velocità di emissione (Canepari 1992). A questo riguardo, una ricerca attualmente in corso (Bidenti 2024) tende a mostrare che una delle difficoltà riscontrate nell'ascolto in L2 risiede per l'appunto nella mancata gerarchizzazione dell'informazione veicolata da un enunciato lungo che include un inciso, per cui si tenderà ad attribuire alla parentetica un ruolo informativo pari al resto

¹¹ Come già accennato (cfr. nota 2), in merito alle nozioni di “testo” e di “discorso” le autrici rimandano agli strumenti teorici proposti da Bronckart et al. (1985), Bronckart (1997, 2008) e da Adam (1992, 2005).

dell'enunciato, andando potenzialmente a saturare la memoria di lavoro e a compromettere la soglia dell'attenzione.

- *Rappresentazioni sonore, interferenze grafiche e motorie*

Il riconoscimento delle parole, nella loro forma scritta o orale, non si basa esclusivamente sulle informazioni sensoriali specifiche della modalità di ingresso dell'input grafico o sonoro. Da tempo, infatti, gli studi in psicologia cognitiva affermano che la lettura detta "silenziosa" del tutto silenziosa non è, poiché fa appello alle informazioni fonologiche delle parole immagazzinate in memoria (Peereman 1991, 1992; Ferrand 1995). Secondo la teoria della *mediazione fonologica*, oramai saldamente attestata (Ferrand 2001), l'identificazione visiva delle parole suppone un'attivazione fonologica che precede l'accesso alla rappresentazione lessicale. Più di recente, gli studiosi contemplanò inoltre l'ipotesi che l'informazione ortografica sia dal canto suo coinvolta nel riconoscimento delle parole nel parlato (Spinelli & Ferrand 2005). In altri termini, le rappresentazioni ortografiche sarebbero messe a profitto nel riconoscimento di un input sonoro. Ad avvalorare questa ipotesi, al di là dei risultati ottenuti a livello sperimentale,¹² vi è un dato che rimanda al processo di sviluppo intellettuale dell'individuo in L1: è solo dopo aver appreso a leggere infatti – quindi a convertire i fonemi in grafemi – che il bambino è in grado di concepire il flusso continuo della parola come un flusso di fonemi (Spinelli & Ferrand 2005: 207).

Se la resa grafica di una parola può incidere sul suo trattamento uditivo in L1, a maggior ragione si può ipotizzare l'attivazione delle rappresentazioni grafiche durante l'ascolto di una L2, lingua che, se appresa in contesto formale, è stata veicolata principalmente attraverso la sua forma scritta. L'interlingua fonologica in fase di costruzione, e attivata in situazione di comprensione e di produzione scritta, potrebbe dunque fortemente interferire nella decodifica dell'input orale. Le difficoltà di comprensione sono in tal caso evidenti, poiché udiamo e riconosciamo solo ciò che ci aspettiamo di udire e di riconoscere.

Il riconoscimento di un'entrata lessicale implicherebbe inoltre l'attivazione dei comandi motori che controllano i gesti articolatori. Secondo la "Teoria motoria della comprensione dell'eloquio" (Lieberman et al. 1967; Lieberman & Mattingly 1985), infatti, l'ascoltatore sarebbe in grado di riconoscere una parola imitando inconsapevolmente i movimenti necessari per riprodurla. L'*input* uditivo chiamerebbe dunque in causa anche una capacità di ricostruzione dei gesti articolatori (Greco 2017). Se si postula dunque l'esistenza di un legame forte tra percezione e produzione di una sequenza lessicale, si può ipotizzare che in L2 il suo riconoscimento sia dipendente dal confronto tra le caratteristiche acustiche del segnale percepito e le caratteristiche articolatorie necessarie a produrre tale segnale immagazzinate in memoria. Ora, come abbiamo appena visto, le caratteristiche articolatorie in memoria possono essere alterate da una codifica mediata dalla grafia. Di conseguenza, se l'interfaccia con il lessico mentale non permette di aggiornare la giusta articolazione fonetica, il processo di riconoscimento della parola ne risulterà compromesso.

¹² Per una panoramica sugli studi condotti, si rimanda a Spinelli & Ferrand (2005: 207–209).

3.2 Quando la L2 è l'italiano e il francese la L1: quali difficoltà presupporre?

Come è noto, il parlato in L1 viene prodotto con diversi livelli di accuratezza, su un continuum segnato da gradi diversi di marcatezza: diatopica, diafasica, diastratica e diamesica. Quando ci troviamo a insegnare l'ascolto in italiano L2, è opportuno tener presente alcune linee guida da tracciare in funzione di caratteristiche testuali e discorsive della fonte orale (tipo di testo, genere di discorso) e della situazione di interazione testo-discenti (tipo di pubblico, L1 e contesto didattico).

Nello specifico, il pubblico che abbiamo sollecitato per prendere parte allo studio interdisciplinare oggetto di questo contributo (cfr. paragrafo 4) è un pubblico di discenti adulti, che ha il francese come L1 e che studia l'italiano come L2 in ambito accademico (in Francia), e in modo estensivo (di norma, 2 ore alla settimana, per uno o due semestri l'anno). Ne consegue che ci troviamo al cospetto di due lingue tipologicamente affini, che condividono origini comuni e di conseguenza un alto numero di parole con un certo grado di trasparenza, il che agevola il processo di intercomprensione sin dai primi livelli di apprendimento (Jamet 2009).

L'italiano orale al quale questo tipo di pubblico è solitamente esposto durante le attività di ascolto-comprensione è un italiano "dell'uso medio" (Sabatini 1985) o neostandard (Berruto 2001), con livelli minimi di marcatezza sul piano diastratico e diafasico (italiano informale trascurato), ma inevitabilmente lievemente più marcato sul piano diatopico. Per i livelli elementari di insegnamento della lingua (A1-A2) le fonti selezionate presentano in genere un tipo di parlato iperarticolato (scandito, posato), caratterizzato da tratti fonologici accuratamente ponderati, prodotti a uso didattico e di rado riscontrabili nel parlato spontaneo (Torresan & Fasura 2020). Quando ci si addentra invece nei livelli intermedi-avanzati (> B1), si è soliti cominciare ad esporre gli studenti anche a forme di parlato ipoarticolato ('allegro', sciolto). Questo parlato è caratterizzato da processi di alterazione fonica e di incompletezza dei gesti articolatori che possono risultare molto invasivi per un orecchio non nativo. Si citano in genere a riguardo i processi allofonici di coarticolazione – peraltro riscontrabili anche in un parlato sorvegliato e non sistematicamente riconducibili da un alto ritmo di elocuzione – e i fenomeni di riduzione di strutture foniche (Moneglia & Cresti 2021). È il caso, ad esempio, dell'afèresi e dell'apocope sillabica o vocalica la cui alta frequenza in italiano fa sì che la materia fonica percepita si discosti di molto da quelle che sono le attese dell'uditore in L2 (Baque et al. 2003).

A questi primi elementi di potenziale difficoltà, e sempre prescindendo dalla variazione diatopica e diastratica, si possono aggiungere, su un continuum che va dal piano segmentale al piano prosodico, lessicale e pragmatico:

- le *varianti libere*, in particolare gli allofoni [v] (con articolazione approssimante labiodentale) e [ʀ]/[ʁ] (con un'articolazione uvulare) del fonema canonico vibrante apicoalveolare /r/; queste realizzazioni tendenzialmente stabili, non determinate dal contesto fonico, sono tutt'altro che rare in italiano. Oltre ad essere definite come varianti individuali, proprie di singoli parlanti, possono inoltre assumere una connotazione "stilistica" (è il caso di [ʀ], marcata sociolinguisticamente come tratto tipico di una certa élite, Serianni 1989: 5) o avvertite come una variante regionale ([ʀ] è tipica della Valle d'Aosta e dell'Alto Adige e frequente anche in Piemonte e in Emilia Romagna). Senza che ci siano, a nostra conoscenza, studi ai quali riferirsi, pare plausibile ipotizzare che il discente

che si imbatta in un testo che attualizzi una di queste varianti possa incontrare delle difficoltà di decodifica;

- *accento di parola*: l'italiano è una lingua ad accento mobile con rilevanza fonologica. Ciò significa che la prominza sillabica non è prevedibile (l'accento non ha sede fissa, può cadere su sillabe diverse) e che la sua posizione può avere funzione distintiva, permettere cioè di distinguere due omografi (*càpitano* vs. *capitàno*).¹³ Stabilire la prominza di una sillaba non è però cosa scontata per un parlante non nativo (e neppure per un italofono nativo, d'altronde, cfr. Canepari 1992: 149), tanto più se l'orecchio del non-nativo è stato esposto in L1 a una diversa modalità di messa in rilievo sillabica (Cutler 2000). Questo è precisamente ciò che avviene per un francofono: a differenza dell'italiano e delle altre lingue romanze, infatti, l'accento in francese occupa una posizione prestabilita nell'unità pertinente, che in questo caso non coincide propriamente con la parola, bensì con il sintagma prosodico (Beccaria 1994: 6). Per questo il francese è considerato una lingua ad accento fisso, non lessicale (Vaissière & Michaud 2006; Di Cristo 1998). Alla prominza sillabica è dunque associata in francese una specifica funzione demarcativa che allena l'orecchio nativo a segmentare gli enunciati all'interno del flusso sonoro in base all'unità su cui cadrà l'accento principale. Ne risulta che, per un francofono, isolare e distinguere le diverse unità nel succedersi del discorso in italiano L2 si rivelerà un'operazione complessa, poiché dovrà adeguatamente abituarsi a una diversa struttura ritmica dell'enunciato e a cogliere l'accento di parola come un punto di riferimento nella catena sonora (Caddéo & Jamet 2013: 93);
- *scarsa prominza fonetica degli elementi morfologici* (Moneglia & Cresti 2021): la difficoltà di percezione del rilievo sillabico all'interno della parola – definita da alcuni “sordità accentuale” (Dupoux et al. 1997) – può rivelarsi inoltre un fattore limitante nella percezione di elementi morfologici non accentati, con evidenti ricadute sul piano semantico (Caddéo & Jamet 2013). Non è raro, infatti, che si riscontrino difficoltà dei francofoni nel discriminare i timbri delle vocali finali (Baque et al. 2003), i pronomi clitici e le flessioni di genere e numero espresse in particolare dalle vocali anteriori /i/ e /e/. E questo, a discapito del fatto che anche le sillabe più deboli in italiano, a differenza di altre lingue, come l'inglese, contengono vocali che hanno generalmente timbri chiari (non centralizzati, periferici nel quadrilatero fonetico, cfr. Canepari 1992);
- *anglicismi, nomi propri e toponimi*: numerosi sono gli anglicismi entrati a far parte, in questi ultimi decenni, tanto nell'italiano comune quanto nel linguaggio settoriale proprio di alcune discipline scientifiche. Sicché è del tutto improbabile oggi non percepirne la presenza in qualunque tipo di comunicazione orale indotta dai *media*. Si tratta per la maggioranza di prestiti integrali, che conservano la morfologia della lingua da cui sono mutuati, ma la cui articolazione è fortemente interferita dal sistema fonologico dell'italiano.¹⁴ Questa peculiare impronta fonologica, associata

¹³ L'accento in italiano può cadere sull'ultima sillaba (parole tronche, *virtù*), sulla penultima sillaba (parole piane, si tratta del caso più comune, *giornàle*), sulla terzultima sillaba (parole sdrucciole, *fàcile*) o, più raramente, sulla quartultima sillaba (parole bisdrucchiole, *prèstamelo*). In casi ancora più rari, e solo con voci verbali che includano clitici, può cadere anche sulla quintultima e sestultima sillaba (parole trisdrucchiole e quadrisdrucchiole, del tipo *comunicamelo* e *àguraglielo*).

¹⁴ Va notato che alcuni dizionari digitali che consentono di ascoltare la pronuncia delle parole, come il Devoto Oli (<https://dizionario.devoto-oli.it/>), riportano nel caso dei forestierismi una doppia dizione, nella

talvolta a una particolare ambientazione semantica e all'adozione di derivati del lessema (*mobbizzare, linkare, bannare*), può rendere questi termini difficilmente riconoscibili. Parimenti, risulta difficile l'identificazione nel flusso del discorso di nomi propri e toponimi, talvolta anche in riferimento a figure e luoghi storicamente e culturalmente molto noti.

- *Componente sociopragmatica*: allargare il proprio repertorio linguistico di riferimento a una nuova lingua-cultura significa confrontarsi con nuove abitudini sociopragmatiche (Bettoni 2006; Nuzzo & Gauci 2012). La difficoltà di calarsi nella dimensione pragmatica di una lingua – che consiste nell'identificare e nel comprendere le scelte linguistiche adatte a gestire un determinato atto comunicativo in un determinato contesto – è una difficoltà che investe tutti i livelli di padronanza della L2. Non di rado accade infatti che anche apprendenti di livello linguistico avanzato non siano in grado di reperire, oltre che di applicare, le consuetudini pragmatiche proprie alla L2. Oltre a far incappare il discente in fraintendimenti culturali (Ottaviani & Vedder 2017), la mancata consapevolezza della distanza pramalinguistica che può intercorrere tra la due lingue-culture può creare ostacoli nell'attivazione dei processi inferenziali sottesi alla comprensione del discorso. Lunghi dall'essere interpretabili in modo stabile, le forme linguistiche vanno dunque dinamicamente colte sul piano pragmatico nel discorso che le genera, e questo è tutt'altro che scontato.¹⁵

4. Il progetto COraIL – Comprensione Orale Interdisciplinare in Lingue

Il progetto COraIL è un progetto interdisciplinare che si prefigge di osservare, interrogare e comprendere il funzionamento neurofisiologico (sistema nervoso autonomo e reti neurali) in comprensione orale in L2 (Biagiotti 2023). Questo studio intende capitalizzare e riunire diversi strumenti e risultati di ricerca ottenuti in anni recenti all'Università Grenoble Alpes (UGA) nell'ambito della valutazione formativa e della comprensione orale (Masperi et al. 2020, 2022; Cervini & Masperi 2021).¹⁶

4.1 Obiettivi

L'obiettivo del progetto è l'indagine del processo di comprensione orale in L2 (italiano lingua target) presso un pubblico di apprendenti francofoni adulti (in una fascia di età compresa tra i 18 e i 35 anni) di livello elementare e avanzato (A2 e B2 del QCER). Come già menzionato, la comprensione orale innesca una serie di operazioni cognitive complesse e presuppone un'interazione tra variabili di natura linguistica e

lingua originale e secondo l'uso corrente in lingua italiana. Per esempio, per le finali in *-ing*, dove in italiano è d'uso sentire il suono [g] a fronte di [ŋ].

¹⁵ Gli esempi a questo livello sono innumerevoli, ma scarse rimangono le iniziative didattiche mirate alla acquisizione della competenza pragmatica in L2. Per l'italiano, un progetto che funse da precursore in questo settore fu il progetto LIRA (*Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento*, Zanoni 2013), lanciato e condotto dall'Università di Bologna.

¹⁶ Il progetto fa formalmente capo a due laboratori dell'Ateneo grenoblese, il LiDiLEM (*Laboratoire de Linguistique et de Didactique des Langues Étrangères e Maternelles*) e il GIN (*Grenoble Institut de Neurosciences*) ed è sostenuto finanziariamente dal programma di ricerca IRGA (*Initiatives de Recherche Grenoble Alpes*).

neurofisiologica (cfr. paragrafo 3.3). Per ottenere una visione completa dei processi in atto durante l'ascolto e la comprensione orale in L2, ci è sembrato pertanto opportuno adottare un approccio di tipo interdisciplinare. Tale approccio ci consente di raccogliere dati verbali, in base a procedure metodologiche proprie alle scienze del linguaggio, e di acquisire dati neurofisiologici applicando i protocolli delle neuroscienze cognitive. In tal modo si intende effettuare un'analisi che tenga conto dell'insieme delle variabili linguistiche, cognitive e neurofisiologiche in gioco durante il processo di comprensione.

Come abbiamo visto, le ricerche condotte negli ultimi trent'anni fanno costantemente riferimento alla complessità dei processi cognitivi coinvolti in questo tipo di attività, e numerosi sono gli studi condotti in glottodidattica sulle strategie in atto durante l'ascolto e la comprensione in L2, a diversi livelli di acquisizione, in diversi contesti e presso diversi tipi di pubblico, in termini di età e di profili linguistici (per es., O'Malley & Chamot 1990; Cornaire & Germain 1998; Nunan 1999; Goh 2000; Hilton 2000, 2005, 2019; Buck 2001; Vandergrift 2002, 2003; Field 2000, 2008, 2019; Bloomfield et al. 2010; Vandergrift & Goh 2012; Roussel 2014; Roussel & Tricot 2015; Zoghلامي 2016). I dati raccolti si basano per lo più su protocolli di tipo qualitativo che prevedono strumenti d'indagine come questionari, interviste semi-direttive o protocolli *think aloud*.¹⁷ Se questi studi hanno indubbiamente consentito di far luce sulle strategie e sui processi metacognitivi all'opera, la ricerca sulla comprensione orale, in L1 come in L2, lascia tuttavia ancora spazio a diversi interrogativi (De Pietro et al. 2017), in particolare riguardo alla natura delle difficoltà riscontrate e alle risposte neurofisiologiche che si manifestano quando il processo di comprensione risulta essere ostacolato. Questo ambito è infatti carente di studi di natura interdisciplinare, il che limita notevolmente il confronto tra i dati empirici raccolti durante o dopo l'ascolto di testi orali e i dati neurofisiologici associati a questo tipo di operazione complessa.

Nei paragrafi che seguono, vedremo come il progetto COraIL tenterà di alimentare precisamente questa dimensione interdisciplinare, instaurando un fitto dialogo metodologico e concettuale tra la glottodidattica e le neuroscienze cognitive.

4.2 Metodologia

Sul piano metodologico, COraIL prevede la raccolta e l'analisi delle risposte dichiarative e neurofisiologiche durante tre momenti-chiave del processo di ascolto e comprensione orale in L2:

- comprensione fluida del flusso sonoro: l'ascoltatore non incontra difficoltà nella decodifica del messaggio verbale;
- comprensione ostacolata dall'insorgere di difficoltà: il processo di comprensione viene compromesso da ostacoli di varia natura;
- riflessione metacognitiva sugli ostacoli riscontrati: dopo aver identificato gli ostacoli direttamente sulla forma d'onda dell'audio, l'apprendente ne esplicita la natura e le cause tramite l'utilizzo di uno strumento digitale.

¹⁷ Un protocollo *think aloud* (Ericsson & Simon 1993) è un protocollo di acquisizione di dati verbali in cui viene chiesto all'informante di esprimersi ad alta voce mentre interagisce con un oggetto di studio, con lo scopo di mettere in luce problemi e cercare soluzioni.

Le risposte dichiarative e neurofisiologiche vengono entrambe misurate durante attività di ascolto e comprensione di una serie di audio proposti interamente all'orale, senza cioè la mediazione dello scritto.¹⁸ A tale scopo sono stati progettati e realizzati diversi strumenti digitali che consentono al discente di calarsi pienamente all'interno della situazione di ascolto e di assumere un ruolo attivo nel processo di comprensione.¹⁹ Uno di questi strumenti in particolare, denominato *Bornage Audio* in modalità libera (vd. Figura 2), permette all'apprendente di evidenziare direttamente sulla forma d'onda dell'audio presentato uno o più segmenti che ostacolano la sua comprensione. Questi ha, inoltre, la possibilità di aggiungere, per ogni segmento, un commento nel quale esplicita la natura degli ostacoli in questione (Masperi et al. 2020, 2022). Lo strumento dà quindi modo di osservare l'elaborazione del processo di decodifica *in itinere* e di accedere alle riflessioni metacognitive prodotte da chi ascolta durante la fase di ascolto (*che cosa (non) sto capendo?*), e non *ex post* (*che cosa (non) ho capito?*).



Figura 2. Strumento *Bornage*.

4.3 Studi sperimentali

COrail prevede la messa in opera di due studi sperimentali volti a raccogliere dati dichiarativi e neurofisiologici di apprendenti di italiano L2 nel corso di attività di ascolto. Si tratta nello specifico di:

1. uno studio sulle risposte dichiarative e sulle risposte del Sistema Nervoso Autonomo (SNA) prodotte durante le tre fasi precedentemente esplicitate (cfr. paragrafo 3.2.);

¹⁸ La scelta del 'tutto all'orale' deriva da osservazioni e ricerche sulle attività di ascolto e comprensione effettuate in tempi recenti nell'ambito di un progetto francese di portata nazionale (Progetto Innovalangues, ANR-11-IDFI-0024, Masperi 2011).

¹⁹ Per un approfondimento su questi strumenti, si rimanda a: <https://innovalangues.univ-grenoble-alpes.fr/former-et-se-former/enpa/outils-innovants-pour-la-comprehension-de-l-oral/outils-innovants-d-assistance-a-la-comprehension-de-l-oral--645577.kjsp?RH=1590501562506>

2. uno studio sulle risposte del Sistema Nervoso Centrale (SNC) e SNA durante le medesime tre fasi.

Al fine di disporre di un corpus di testi orali in italiano da utilizzare come stimoli, in linea con gli obiettivi della ricerca, questi studi sperimentali sono stati preceduti da uno studio preliminare. Come vedremo, si tratta di tre studi distinti ma complementari che permettono di ottenere una visione ampia del processo di comprensione. L'analisi interpretativa si basa in effetti sulla stretta relazione che i diversi dati raccolti intrattengono tra di loro. La visione speculare che si creerà nel collegamento e nel confronto tra i dati dovrebbe ipoteticamente allargare l'orizzonte della comprensione dei fenomeni osservati.

4.3.1 Studio preliminare

Nella prima fase di realizzazione del progetto COraIL abbiamo proceduto alla costituzione di un corpus annotato di estratti audio in italiano. Gli estratti sono stati selezionati sulla base di alcuni criteri determinati in gran parte dai protocolli dei due studi successivi. Si è innanzitutto scelto di selezionare solo risorse audio tratte da trasmissioni radiofoniche o da podcast, privilegiando dunque l'autenticità di un orale trasmesso per essere unicamente ascoltato. Inoltre, per ragioni imposte dai protocolli dei due studi successivi (cfr. studio sulle risposte del SNA e del SNC) è stata stabilita per gli estratti una durata compresa tra uno e due minuti e mezzo.

Come già esplicitato, la ricerca si propone di osservare le risposte dichiarative (desunte da verbalizzazioni) e neurofisiologiche dei soggetti durante la fase di comprensione fluida ma anche e soprattutto durante la fase in cui si manifestano degli ostacoli. Abbiamo scelto, a tale proposito, di orientare lo studio verso testi audio calibrati²⁰ nei livelli del QCER immediatamente superiori a quelli del pubblico target: estratti B1 per il gruppo A2 ed estratti C1 per il gruppo B2, in modo da ottenere un numero cospicuo di risposte da parte degli informanti. I testi selezionati per i due livelli target dovevano poter essere inoltre comparabili sul piano del genere e della tipologia testuale.

Oltre a presentare un'ottima qualità sonora – indispensabile non solo per evitare di incorrere in ostacoli dovuti alla scarsa qualità dei file, ma anche per ragioni che, come vedremo più avanti, riguardano in maniera specifica il terzo protocollo sperimentale (cfr. studio sulle risposte del SNC) – gli audio selezionati dovevano inoltre essere esenti da bias potenziali, ossia:

- tematiche o argomenti che potessero suscitare forti emozioni, positive o negative, in quanto il dato avrebbe potuto compromettere la misura delle risposte fisiologiche (cfr. studio sulle risposte del SNA);
- contenere implicite socio-culturali e pragmatiche;
- essere caratterizzati da variazioni diatopiche, diafasiche e diastratiche marcate.

²⁰ Per l'attribuzione del livello abbiamo fatto riferimento ai seguenti strumenti: Profilo della lingua italiana (Spinelli & Parizzi 2010), Sillabo di italiano per stranieri (Benucci 2007), MALT_IT2 (<https://lol.unistrapg.it/malt/>) elaborato dall'Università per Stranieri di Perugia (Forti et al. 2020).

Sulla base di questi criteri abbiamo selezionato 15 testi di livello B1 e 15 di livello C1. Si è quindi proceduto ad una prima annotazione linguistica del corpus²¹ effettuata tramite i programmi ELAN²² e Praat²³ (Boersma 2001; Boersma & Weenick 2024). Per la trascrizione e l'allineamento del file audio abbiamo fatto ricorso al sistema di ASR (*Automatic Speech Recognition*) IBM WatsonTM;²⁴ l'annotazione linguistica automatica è stata ottenuta tramite spaCy²⁵ che ha permesso di suddividere il testo in token, di effettuare la lemmatizzazione, l'analisi in parti del discorso (PoS – Part of Speech) e l'analisi morfosintattica.

Gli audio sono stati inizialmente testati in un campione ridotto di apprendenti iscritti a corsi di italiano L2 all'Università Grenoble Alpes. I dati ottenuti a seguito di questa sperimentazione pilota, condotta utilizzando lo strumento *Bornage*, ci hanno permesso di stabilizzare il corpus di testi audio e di eliminare gli estratti che presentavano ancora alcuni dei bias precedentemente menzionati, o che si sono rivelati poco significativi in termini di ostacoli emersi. Abbiamo proceduto quindi a integrare ulteriori estratti, tra i quali degli audio che non supponessero ostacoli. A tal proposito ci siamo orientati verso audio non autentici, creati *ad hoc* per i livelli A1 e A2 del QCER e particolarmente intelligibili, contenuti in manuali e certificazioni di italiano L2. Si è trattato di una scelta dovuta ai protocolli sperimentali dei due studi successivi, nei quali è necessario, come vedremo, ottenere un confronto tra la comprensione fluida in L1 e la comprensione fluida in L2.

I 38 audio selezionati (19 di livello B1 e 19 di livello C1) sono stati utilizzati come stimolo per lo studio preliminare, condotto in quattro università francesi²⁶ su un campione di 80 apprendenti di italiano L2 (34 di livello A2 e 46 di livello B2). Anche in questo caso abbiamo utilizzato lo strumento *Bornage* che ha permesso di ottenere una localizzazione degli ostacoli sul piano temporale di ogni estratto e un'esplicitazione sulla natura di ogni ostacolo, sotto forma di commento scritto. Da queste verbalizzazioni, frutto della riflessione metacognitiva di ogni apprendente, sono state in un primo tempo estrapolate alcune macrocategorie di ostacoli (i.e., fonetica, prosodia, morfosintassi, semantica, pragmatica, dimensione extralinguistica, ecc.) che andranno successivamente confrontate con i dati oggettivi ricavati dall'annotazione del corpus e dall'analisi linguistica di ogni estratto, quindi affinate e stabilizzate.

4.3.2 Studio sul sistema nervoso autonomo (SNA)

L'obiettivo di questo studio è la raccolta di dati verbali (ottenuti tramite lo strumento *Bornage* e tramite interviste semi-direttive condotte dopo l'ascolto di ogni audio) e fisiologici (misura dell'attività elettrodermica e della variabilità del ritmo cardiaco)

²¹ Ciò ci consente di disporre di diversi livelli di descrizione dei testi audio direttamente accessibili durante la fase di analisi delle selezioni e dei commenti degli informanti ottenuti tramite *Bornage*.

²² ELAN (Version 6.7) [Software]. (2023). Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, The Language Archive, <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

²³ Praat, Version 6.4.06, <http://www.praat.org/> (consultato il 25/02/2024).

²⁴ Il servizio è stato utilizzato tramite ricorso ai BAS Web Services (Version 3.14) dell'Università di Monaco di Baviera, <https://clarin.phonetik.uni-muenchen.de/BASWebServices/interface/WebMAUSBasic>.

²⁵ Libreria Python NLP, <https://spacy.io/>

²⁶ Questa seconda sperimentazione è stata condotta tra ottobre e novembre del 2023 presso l'Université Grenoble Alpes, l'Université Savoie Mont Blanc, l'Université Lyon3 e l'Université Côte d'Azur (Nizza).

durante l'ascolto di 7 testi audio (1 in L1 e 6 in L2)²⁷ presso un campione di 70 apprendenti di italiano L2 (35 per ogni livello target).

Prima di svolgere le attività di ascolto e comprensione, i soggetti vengono sottoposti a una serie di test al fine di tracciarne il profilo linguistico e cognitivo, per sondare la memoria di lavoro che, come abbiamo già sottolineato, rappresenta un fattore determinante nel processo di comprensione orale (cfr. paragrafo 1.1). Il livello di comprensione orale è ottenuto tramite il test di posizionamento SELF italiano (Cervini & Masperi 2021), il profilo linguistico viene poi completato da un questionario sulla biografia linguistica,²⁸ nonché da test di fluenza lessicale in L1 e in L2 (Cardebat et al. 1990). Il profilo cognitivo viene invece determinato tramite il Trail Making Test A e B²⁹ (Reitan 1955, 1958) e tramite il subtest WAIS-IV memoria di cifre (diretta e inversa) (Wechsler 1997).

Il *Bornage* in modalità libera resta lo strumento di riferimento per la raccolta dei dati dichiarativi relativi agli ostacoli riscontrati. In aggiunta, dopo l'ascolto di ogni audio vengono svolte delle brevi interviste semi-direttive (protocollo *Think Aloud*) in modo da disporre di ulteriori informazioni sul processo di comprensione e sulle difficoltà di ciascun apprendente.

Riguardo ai dati fisiologici, si intendono misurare due risposte del SNA, ossia l'attività del sistema simpatico tramite la misurazione dell'attività elettrodermica (EDA) e l'attività del sistema simpatico e parasimpatico valutata attraverso la variabilità del ritmo cardiaco (VRC). È emerso infatti da un certo numero di studi (Hot & Delplanque 2013; Sequeira & D'Hondt 2013; Pellissier 2013) che determinati stimoli possono avere un impatto sull'attività del SNA e ciò si riflette sull'EDA e sulla VRC. Sul piano delle risposte elettrodermiche, si dispone di un'ampia letteratura su diversi oggetti di studio (Sequeira & D'Hondt 2013) come la presa di decisione (Damasio et al. 1990), il carico cognitivo (Salvia et al. 2012) o ancora la dimensione emotiva (Greenwald et al. 1989; D'Hondt et al. 2013). Riguardo alla VRC le ricerche concordano nell'affermare che si tratta di un marcatore somatico legato ai processi di tipo cognitivo e emozionale (Pellissier 2013); la misurazione contemporanea di VRC e EDA costituirebbe un indicatore della "regolazione neurovegetativa collegata alle funzioni cognitive" (Pellissier 2013, nostra traduzione). Gli studi che prevedono la misura di queste due risposte fisiologiche nel corso di attività in L2 si concentrano principalmente sullo stress generato dalla produzione orale (Caldwell-Harris & Aycıçeği-Dinn 2009; Gregersen et al. 2014; Kaplan-Rakowski & Gruber 2023), l'ascolto di parole tabù (Rastovic et al. 2019) o ancora la gestione di diverse emozioni (Harris 2004; García-Palacios et al. 2017). In merito al nostro oggetto di studio (osservazione dello stato funzionale di un ascoltatore durante un'attività di comprensione orale in L2) si tratta del primo caso di applicazione di questo tipo di misure fisiologiche.

²⁷ Gli audio sono stati selezionati in seguito a una prima analisi dei dati raccolti nello studio preliminare (condotto su 19 testi orali in L2 per ogni livello target), in base a un'osservazione sulla frequenza e sulla localizzazione degli ostacoli dichiarati dagli informanti. La selezione finale contiene unicamente audio che presentino un certo grado di uniformità a livello degli ostacoli potenzialmente riscontrabili.

²⁸ Il questionario elaborato prevede domande relative alla/alle L1, alle altre lingue di riferimento, alle lingue apprese in contesto formale (contesto di apprendimento e di esposizione, durata, età di acquisizione), ai contatti con la lingua italiana.

²⁹ Il test prevede due parti distinte (A e B): in un primo tempo il soggetto testato deve collegare in ordine crescente e nel minor tempo possibile i numeri da 1 a 25 presenti in ordine sparso su un foglio A4; nella seconda parte del test si procede con la stessa operazione, alternando un numero con una lettera dell'alfabeto.

L'analisi dei dati ci consentirà in un primo tempo di comparare le risposte SNA registrate durante l'ascolto di un estratto in L1 (francese) e quelle misurate durante l'ascolto di un audio in L2 (italiano) in cui non sono stati riscontrati ostacoli presso un campione analogo di soggetti (cfr. studio preliminare). In un secondo momento si procederà al confronto tra le variazioni più significative dei due segnali generati da EDA e VRC e i momenti di ostacolo identificati tramite l'uso del *Bornage*. L'ipotesi è che la comprensione fluida e la comprensione ostacolata siano fondamentalmente diverse a livello del funzionamento cognitivo: in effetti la detezione di un non-senso (dovuta all'insorgere di un ostacolo) è assimilabile alla detezione di un errore, che, com'è noto, può generare delle risposte elettrodermiche e delle variazioni del ritmo cardiaco (Hajcak et al. 2003; Ullsperger et al. 2010; Łukowska et al. 2018; Bury et al. 2019).

4.3.3 Studio sul sistema nervoso centrale (SNC)

Questo terzo e ultimo studio prevede la misurazione delle risposte a livello cerebrale durante l'ascolto e la comprensione di 19 estratti audio brevi (5 in L1 e 14 in L2) presso una parte del campione precedentemente selezionato per lo studio SNA (14 soggetti per ogni livello target).³⁰ La tecnica d'indagine utilizzata è la risonanza magnetica funzionale (fMRI); contemporaneamente all'acquisizione delle immagini dell'attività cerebrale vengono registrate anche in questo caso le risposte del SNA (EDA e VRC, cfr. Studio sul SNA).

Gli studi condotti nel corso degli ultimi quarant'anni tramite diverse tecniche di imaging cerebrale³¹ mirati all'analisi dell'elaborazione del linguaggio in due o più sistemi linguistici hanno tendenzialmente privilegiato i soggetti bilingui, generalmente equilibrati (Perani et al. 1996; Fabbro 2001; Hasegawa et al. 2002; Pallier & Argenti 2003; Perani & Abutalebi 2005; Pallier 2006, 2009; van Heuven & Dijkstra 2010; Collerone 2011; Liu & Cao 2016). Obiettivo principale di queste ricerche è stato lo studio comparativo dell'attivazione delle aree cerebrali durante l'esecuzione di una determinata attività linguistica (di comprensione e/o produzione) in L1 e in L2. L'integrazione o la separazione cerebrale delle due lingue è stata in particolare studiata prendendo in considerazione diverse dimensioni quali il livello di competenza in L2, l'età di acquisizione della L2 o ancora la prossimità linguistica tra L1 e L2 (Hasegawa et al. 2002; van Heuven & Dijkstra 2010.). I risultati ottenuti sono talvolta contraddittori e dipendono fortemente dai protocolli utilizzati durante le sperimentazioni o ancora dalla natura degli stimoli presentati. Le varie meta-analisi condotte sulla base degli studi sul cervello bilingue tendono tuttavia a convergere su un punto: il fattore determinante sarebbe il livello di competenza in L2 (Perani et al. 1998; Hernandez et al. 2000; Rinne et al. 2000; Pallier & Argenti 2003; Sebastian et al. 2011; Hesling et al. 2012). I risultati e le ricerche condotte tramite fMRI tendono in effetti a mostrare che quando si raggiunge un alto livello di competenza in entrambe le lingue i pattern di attivazione cerebrale risultano essere molto simili. In altre parole, più la competenza in L2 è elevata, più si assiste a una condivisione del medesimo network cerebrale per L1 e L2 durante lo svolgimento di

³⁰ A questo proposito è bene sottolineare che non si tratta degli stessi audio utilizzati per lo Studio SNA dato che ciò potrebbe influenzare in maniera evidente le risposte dei soggetti.

³¹ In particolare, l'elettroencefalogramma (EEG), la tomografia a emissione di positroni (PET, *Positron Emission Tomography*), la risonanza magnetica funzionale (fMRI, *Functional Magnetic Resonance Imaging*) e la magnetoencefalografia (MEG).

un'attività linguistica comparabile (Grimaldi 2019). Al contrario, nei soggetti con un livello di competenza in L2 inferiore, si assisterebbe al reclutamento di aree cerebrali maggiormente distribuite in entrambi gli emisferi (Sebastian et al. 2011; Hesling et al. 2012). Una distribuzione di questo tipo potrebbe dunque indicare che l'elaborazione di una L2 implichi un costo maggiore in termini cognitivi rispetto alla L1, con una conseguente attivazione meno focalizzata sulle aree tradizionalmente associate all'elaborazione del linguaggio (Hasegawa et al. 2002).

Anche in questo caso, gli studi condotti tramite fMRI con un focus sulla comprensione orale in L2 rimangono, allo stato attuale, piuttosto esigui.³² Per di più, negli studi disponibili in letteratura vengono spesso utilizzati stimoli costituiti unicamente da parole o enunciati isolati. Ciò significa che non vengono osservati contemporaneamente tutti i livelli di elaborazione linguistica in azione durante una attività di questo tipo: comprendere o produrre delle frasi complesse presuppone in effetti la mobilitazione di un alto numero risorse linguistiche e cognitive.

Le risposte cerebrali verranno misurate tramite il segnale BOLD (*blood-oxygen-level dependent*) ottenuto in fMRI. Tale tecnica di indagine necessita la definizione di due condizioni, di attivazione e di controllo, dalla cui differenza si evince la misura di ciò che si intende indagare. Nel nostro caso, le analisi si concentreranno sulle seguenti condizioni di attivazione e controllo:

- 1) comprensione fluida in L1 (controllo), comprensione fluida in L2 (attivazione);
- 2) comprensione fluida in L2 (controllo), comprensione ostacolata in L2 (attivazione).

Queste analisi, che prevedono anche il raffronto con le misure fisiologiche dell'EDA e della VRC, dovrebbero permetterci di identificare le differenti reti neurali coinvolte nei diversi momenti di comprensione osservati in ciascun soggetto nonché di confrontare i dati osservati in ciascun sottogruppo: livello elementare (A2) e livello intermedio superiore in italiano L2 (B2).

4.4 Messa in opera

La conduzione di un progetto di ricerca interdisciplinare di tale portata necessita inevitabilmente che ci si avvalga dell'apporto di figure professionali qualificate nei vari ambiti disciplinari coinvolti, oltre alla collaborazione di servizi specializzati presenti a livello universitario e ospedaliero sul sito grenoblese.

CORaIL può contare sulla partecipazione di diversi collaboratori e sul sostegno di più servizi ed enti dedicati alla ricerca. Come già accennato, il progetto fa formalmente riferimento a due laboratori, il LiDiLEM (*Linguistique e Didactique des Langues Etrangères et Maternelles*) e il GIN (*Grenoble Institut des Neurosciences*) ma prevede inoltre la collaborazione di ingegneri di ricerca appartenenti al Laboratorio di Psicologia e Neurocognizione (LPNC) nonché all'unità di ricerca GIPSA-lab (*Grenoble Images Paroles Signal Automatique*) che interviene nella messa a punto dei protocolli sperimentali e del trattamento acustico degli stimoli presentati ai soggetti volontari.

³² Tra gli studi più recenti citiamo Hesling et al. (2012), Andrews et al. (2013), Kajiura et al. (2021).

COraIL può dunque in sostanza fare affidamento su una serie di figure professionali che operano nei vari ambiti coinvolti: la linguistica e la glottodidattica, le neuroscienze e la psicologia cognitiva, l'ingegneria dei segnali (acustici e fisiologici).

I due studi sul sistema nervoso vengono realizzati in due strutture distinte: lo studio SNA presso la piattaforma SCREEN (*Service Commun de Ressources pour l'Expérimentation et l'Équipement Numérique*) lo studio SNC presso l'IRMaGe. Entrambi prevedono la raccolta di dati sensibili e relativi alla salute dei soggetti volontari, per la quale è d'obbligo l'autorizzazione da parte di un comitato etico (*CPP – Comité de Protection des Personnes*),³³ concessa in seguito alla disamina di tutti gli aspetti della ricerca (protocolli di indagine, criteri di selezione dei soggetti volontari, modalità di trattamento dei dati sensibili). Tutti gli investigatori della ricerca devono altresì attestare una qualifica in materia di pratiche cliniche (*BPC, Bonnes Pratiques Cliniques*).

La ricerca condotta per il progetto COraIL ha ottenuto il *placet* del CPP a inizio novembre 2023, l'inclusione dei soggetti è iniziata ufficialmente durante il mese di febbraio 2024. La raccolta dei primi dati relativi al profilo linguistico e cognitivo e alle risposte dichiarative e fisiologiche (cfr. Studio SNA) è attualmente in corso e sarà ultimata entro l'autunno 2024. Seguirà la raccolta dei dati neurofisiologici che si protrarrà fino a giugno 2025. I risultati dei tre studi saranno disponibili entro la fine del 2025. I dati anonimizzati verranno depositati su archivi tematici nel rispetto dei principi dell'*Open Science*.

5. Per concludere

Comprendere un testo orale in L2 necessita, come abbiamo visto, di una complessa serie di elaborazioni a più livelli e coinvolge l'ascoltatore in tutta la sua persona.

La ricerca a cui ha dato vita il progetto COraIL all'università Grenoble Alpes si propone di investigare i processi legati all'ascolto in italiano L2 e di osservare le risposte che questa attività linguistica comporta sul piano cognitivo e neurofisiologico, con l'intento di ampliare e affinare le conoscenze teoriche sulla comprensione orale, proponendone una visione sempre più completa.

La scelta di condurre gli studi esposti in questo contributo in una prospettiva interdisciplinare, che coniughi cioè approcci didattici, linguistici e neuroscientifici, è mossa dalla convinzione che per costruire una conoscenza esaustiva dei meccanismi neuropsicologici che stanno alla base delle modalità di apprendimento di una L2 sia opportuno tener conto dell'apporto delle ricerche in neuroscienze e in particolare dall'accurata descrizione del funzionamento del cervello umano impegnato in diverse abilità cognitive, messa in luce negli ultimi anni grazie alle tecniche di neuroimaging. Tuttavia, sul piano operativo, ci si può chiedere quale ausilio potranno fornire questi studi a chi insegna e a chi impara le lingue. E, nello specifico, in che modo i risultati ai quali si approderà potranno contribuire a migliorare la didattica dell'italiano L2.

³³ In Francia, le ricerche cliniche realizzate sull'essere umano (*RIPH – Recherches Impliquant la Personne Humaine*), pazienti o soggetti volontari sani, sono inquadrate dalla Legge Jardé (Article L1121-1 - Code de la santé publique - https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000032722870/2017-06-14) che le distingue in tre tipologie: ricerche di tipo interventistico, interventistiche con rischi e vincoli minimi, ricerche non interventistiche (cf. *Inserm – Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale*, cf <https://www.inserm.fr/nos-recherches/recherche-clinique/la-recherche-clinique/>)

Idealmente, la finalità di studi interdisciplinari di questo genere è di agevolare gli insegnanti nelle fasi di programmazione didattica e di valutazione diagnostica e formativa, nonché di accompagnare gli apprendenti nella presa di coscienza del funzionamento e della struttura della lingua orale e del loro modo di porsi all'ascolto della L2, garantendo in tal modo un apprendimento più efficace e acquisizioni salde e durature in ambito linguistico. In tal senso, le prime analisi condotte nell'ambito di COraIL tendono a confermare le ipotesi proposte in merito alle specificità dell'ascolto in italiano L2 e alle potenziali fonti di difficoltà riscontrabili presso un pubblico di francofoni (cfr. paragrafo 3.2). I primi dati raccolti ci esortano inoltre ad ampliare le domande di ricerca relative alle risposte neurofisiologiche, che sembrerebbero solo parzialmente correlate alle porzioni di testo identificate come problematiche.

L'impostazione metodologica del lavoro è di certo impegnativa, poiché richiede che le discipline coinvolte aggregino conoscenze e competenze per costruire uno spazio condiviso di riflessione e di indagine, dove avanzare congiuntamente in maniera coerente e rigorosa. L'esperienza che stiamo vivendo ci insegna tuttavia che un tale posizionamento genera interrogativi in grado di stimolare la ricerca in entrambi i settori disciplinari coinvolti. Analogamente si presuppone che i risultati generati andranno potenzialmente ad alimentare l'apparato teorico e applicativo di entrambe le discipline. In definitiva, in qualità di linguiste e glottodidatte, ci auguriamo di contribuire a promuovere modelli e teorie di educazione linguistica a tutto campo, che irrighino con nuove ipotesi, domande di ricerca e sperimentazioni anche il terreno della lingua nativa.

Bibliografia

- Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes types et prototypes. Récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Parigi: Armand Colin.
- Adam, Jean-Michel. 2005. *La linguistique textuelle: Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Parigi: Armand Colin.
- Andrews, Edna & Frigau, Luca & Voyvodic-Casabo, Clara & Voyvodic, James & Wright, John. 2013. Multilingualism and fMRI: Longitudinal study of second language acquisition. *Brain Sciences* 3. 849–876.
- Baqué, Lorraine & Le Besnerais, Martine & Masperi, Monica. 2003. Entraînement à la compréhension orale des langues romanes. Quelques repères pour faciliter la prise en compte de la matière phonique. *LIDIL* 28. 137–152.
- Beccaria, Gian Luigi (a cura di). 1994. *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi.
- Benucci, Antonella. 2007. *Sillabo di italiano per stranieri: Una proposta del Centro Linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra.
- Berruto, Gaetano. 2001. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carocci (ed. or. 1987. La Nuova Italia Scientifica).
- Bettoni, Camilla. 2006. *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Bari: Laterza.
- Biagiotti, Triscia. 2023. Catégorisation des obstacles à la compréhension de l'oral en italien L2: Une étude préliminaire. (Poster presentato a Journées d'études du Réseau d'acquisition des langues secondes – Grammaire(s) et acquisition des L2: Approches, trajectoires, interfaces, Grenoble, 19-20 ottobre 2023).

- Bidenti, Gaetano. 2024. L'obstacle prosodique en compréhension de l'oral. Une étude de cas sur les insertions parenthétiques en italien L2. (Poster presentato a 13ème édition du colloque étudiantin des Sciences du langage, Université Bordeaux Montaigne, Bordeaux, 19 aprile 2024).
- Bloomfield, Amber & Wayland, Sarah & Rhoades, Elizabeth & Blodgett, Allison & Linck, Jared A. & Ross, Steven. 2010. *What makes listening difficult? Factors affecting second language listening comprehension*. College Park: University of Maryland Center for Advanced Study of Language.
- Boersma, Peter. 2001. Praat, a system for doing phonetics by computer. *Glott International* 5. 341–345.
- Boersma, Peter & Weenick, David J. 2024. Praat: Doing phonetics by computer [Software]. Versione 6.4.06. (<http://www.praat.org/>) (Consultato il 25/02/2024)
- Bonvino Elisabetta & Caddéo, Sandrine. 2007. Intercompréhension à l'oral: Où en est la recherche? In Capucho, Filomena & Martins, Adriana & Degache, Christian & Tost, Manuel (a cura di), *Diálogos em intercompreensão*, 386–394. Lisbona: Universidade Católica Editora.
- Bosisio, Cristina. 2014. La glottodidattica oggi: Scienza (interdisciplinare) dell'educazione (pluri)linguistica. In Chini, Marina & Bosisio, Cristina (a cura di), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, 33–45. Roma: Carocci.
- Bosker, Hans Rutger & Reinisch, Eva. 2017. Foreign languages sounds fast: Evidence from implicit rate normalization. *Frontiers in Psychology* 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01063>
- Broersma, Mirjam. 2025. Differences between L2 and L1 listening. In Wagner, Elvis & Batty, Aaron Olaf & Galaczi, Evelina (a cura di), *The Routledge handbook of second language acquisition and listening*, 101–115. New York: Routledge.
- Bronckart, Jean-Paul. 1997. *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Parigi: Delachaux & Niestlé.
- Bronckart, Jean-Paul. 2008. Genres de textes, types de discours et «degrés» de langue. *Texto!* 13(1).
- Bronckart, Jean-Paul & Bain, Daniel Emile & Schneuwly, Bernard & Davaud, Coline & Pasquier, Auguste. 1985. *Le fonctionnement des discours. Un modèle psychologique et une méthode d'analyse*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Bucciarelli, Monica. 2019. Imparare a ragionare... e continuare a farlo. *Giornale Italiano di Psicologia* 4. 743–759.
- Buck, Gary. 2001. *Assessing listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bury, Gabriela & García-Huésca, Marta & Bhattacharya, Joydeep & Herrojo Ruiz, María. 2019. Cardiac afferent activity modulates early neural signature of error detection during skilled performance. *NeuroImage* 199. 704–717.
- Caddéo, Sandrine & Jamet, Marie-Christine. 2013. *L'intercompréhension: Une autre approche pour l'enseignement des langues*. Parigi: Hachette.
- Caldwell-Harris, Catherine L. & Ayçiçeği-Dinn, Ayşe. 2009. Emotion and lying in a non-native language. *International Journal of Psychophysiology* 71(3). 193–204.
- Canepari, Luciano. 1992. *Manuale di pronuncia italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Cardebat, Dominique & Doyon, Bernard & Puel, Michèle & Goulet, Pierre & Joannette, Yves. 1990. Evocation lexicale formelle et sémantique chez des sujets normaux? Performances dynamiques de production en fonction du sexe, de l'âge et du niveau d'étude. *Acta Neurologica Belgica* 90. 207–217.

- Cervini, Cristiana & Masperi, Monica. 2021. Designing a multilingual large-scale placement test with a formative perspective: A case study at the University of Grenoble Alpes. In Lanteigne, Betty & Coombe, Christine & Dean Brown, James (a cura di), *Challenges in language testing around the world. Insights for language test users*, 243–253. Singapore: Springer.
- Chang, Anna C-S. & Wu, Bill Wen-Pin & Pang, Jerry C-L. 2013. Second language listening difficulties perceived by low-level learners. *Percept Mot Skills* 116(2). 415–434.
- Chini, Marina & Bosisio, Cristina. 2014. *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*. Roma: Carocci.
- Collerone, Lucia Maria. 2011. Il cervello bilingue: Rassegna sugli studi neurobiologici e cognitivi più recenti. *Rivista Italiana di Filosofia del Linguaggio* 4. 33–46.
- Cornaire, Claudette & Germain, Claude. 1998. *La compréhension orale*. Parigi: Clé international.
- Cutler, Anne. 2000. Listening to a second language through the ears of a first. *Interpreting* 51(1). 1–23.
- Cutler, Anne. 2012. *Native listening: Language experience and the recognition of spoken words*. Londra: The MIT Press.
- Cutler, Anne & Clifton, Charles. 1999. Comprehending spoken language: A blueprint of the listener. In Brown, Colin M. & Hagoort, Peter (a cura di), *The neurocognition of language*, 123–166. Oxford: Oxford University Press.
- D'Hondt, Fabien & Lassonde, Maryse & Collignon, Olivier & Lepore, Franco & Honoré, Jacques & Sequiera, Henrique. 2013. Emotions guide us: Behavioral and MEG correlates. *Cortex* 49(9). 2473–2483.
- Damasio, Antonio R. & Tranel, Daniel & Damasio, Hanna. 1990. Individuals with sociopathic behavior caused by frontal damage fail to respond autonomically to social stimuli. *Behavioural Brain Research* 41(2). 81–94.
- De Pietro, Jean-François & Fisher, Carole & Gagnon, Roxane. 2017. *L'oral aujourd'hui: Perspectives didactiques*. Namur: Presses universitaires de Namur.
- Degache, Christian. 2006. *Didactique du plurilinguisme. Travaux sur l'intercompréhension et l'utilisation des technologies pour l'apprentissage des langues*. Grenoble: Université Stendhal Grenoble3.
- Di Cristo, Albert. 1998. Intonation in French. In Hirst, Daniel & Di Cristo, Albert (a cura di), *Intonation systems. A survey of twenty languages*, 195–218. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dufour, Sophie & Frauenfelder, Uli H. 2007. L'activation et la sélection lexicales lors de la reconnaissance des mots parlés: Modèles théoriques et données expérimentales. *L'Année Psychologique* 107(1). 87–111.
- Dupoux, Emmanuel & Pallier, Christophe C. & Sebastián-Gallés, Núria & Meheler, Jacques. 1997. A distressing “deafness” in French? *Journal of Memory and Language* 36. 406–421.
- Ericsson, Karl Anders & Simon, Herbert, Alexander. 1993. *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge: MIT Press.
- Fabbro, Franco. 2001. The bilingual brain: Cerebral representation of languages. *Brain and Language* 79. 211–222.
- Ferrand, Ludovic. 1995. Evaluation du rôle de l'information phonologique dans l'identification des mots écrits. *L'Année Psychologique* 95. 293–315.

- Ferrand, Ludovic. 2001. *La production du langage*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Field, John. 2000. Finding one's way in the fog: Listening strategies and second-language learners. *Modern English Teacher* 9(1). 29–34.
- Field, John. 2008. *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, John. 2019. *Rethinking the second language listening test: From theory to practice*. Bristol: Equinox Publishing.
- Forti, Luciana & Grego Bolli, Giuliana & Santarelli, Filippo & Santucci, Valentino & Spina, Stefania. 2020. MALT-IT2: A new resource to measure text difficulty in light of CEFR levels for Italian L2 learning. In Calzolari, Nicoletta & Béchet, Frédéric & Blache, Philippe & Choukri, Khalid & Cieri, Christopher & Declerck, Thierry & Goggi, Sara & Isahara, Hitoshi & Maegaard, Bente & Mariani, Joseph & Mazo, Hélène & Moreno, Asuncion & Odijk, Jan & Piperidis, Stelios (a cura di), *Proceedings of the Twelfth Language Resources and Evaluation Conference, Marseille, 11-16 may 2020*, 7204–7211. Parigi: ELRA.
- Gaonac'h, Daniel. 1990. Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. In Gaonac'h, Daniel (a cura di), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*, 41–49. Parigi: Hachette.
- Gaonac'h, Daniel & Fayol, Michel. 2003. *Aider les élèves à comprendre: du texte au multimédia*. Parigi: Hachette.
- García-Palacios, Azucena & Costa, Albert & Castilla, Diana & del Río, Eva & Casaponsa, Aina & Duñabeitia, Jon Andoni. 2017. The effect of foreign language in fear acquisition. *Scientific Reports* 8. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-19352-8>
- Gazzaniga, Michael S. & Ivry, Richard B. & Mangun, George R. 2015. *Neuroscienze cognitive*. Milano: Zanichelli.
- Goh, Christine C. M. 2000. A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems. *System* 28. 55–75.
- Goh, Christine C. M. 2023. Learners' cognitive processing problems during comprehension as a basis for L2 listening research. *System* 119. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103164>
- Greco, Alberto. 2017. *Prosodia in L2: Giudizi percettivi di italofoeni sulla produzione di apprendenti svedesi: Fenomeni diatopici nella percezione degli italofoeni*. Stoccolma: Università di Stoccolma. (Tesi di Laurea Magistrale.)
- Greenwald, Mark K. & Cook, Edwin W. & Lang, Peter J. 1989. Affective judgment and psychophysiological response: Dimensional covariation in the evaluation of pictorial stimuli. *Journal of Psychophysiology* 3. 51–64.
- Gregersen, Tammy & Macintyre, Peter D. & Meza, Mario D. 2014. The motion of emotion: Idiodynamic case studies of learners' foreign language anxiety. *The Modern Language Journal* 98(2). 574–588.
- Grimaldi, Mirko. 2019. *Il cervello fonologico*. Roma: Carrocci Editore.
- Grosman, Iulia & Simon, Anne Catherine & Degand, Liesbeth. 2018. Variation de la durée des pauses silencieuses: Impact de la syntaxe, du style de parole et des disfluences. *Langages* 211(3). 13–40.
- Hajcak, Greg & McDonald, Nicole & Simons, Robert F. 2003. To err is autonomic: Error-related brain potentials, ANS activity, and post-error compensatory behavior. *Psychophysiology* 40. 895–903.

- Harris, Catherine L. 2004. Bilingual speakers in the lab: Psychophysiological measures of emotional reactivity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 25(2-3). 223–247.
- Hasan, Ali S. 2000. Learners' perceptions of listening comprehension problems. *Language, Culture and Curriculum* 13. 137–153.
- Hasegawa, Mihoko & Carpenter, Patricia A. & Just, Marcel Adam. 2002. An fMRI study of bilingual sentence comprehension and workload. *NeuroImage* 15. 647–660.
- Hassabis, Demis & Maguire, Eleanor. 2007. Deconstructing episodic memory with construction. *Trends in Cognitive Sciences* 11(7). 299–306.
- Hernandez, Arturo E. & Martinez, Antígona & Kohnert, Kathryn. 2000. In search of the language switch: An fMRI study of picture naming in Spanish-English bilinguals. *Brain and Language* 73. 421–431.
- Hesling, Isabelle & Dilharreguy, Bixente & Bordessoules, Martine & Allard, Michèle. 2012. The neural processing of second language comprehension modulated by the degree of proficiency: A listening connected speech fMRI study. *The Open Neuroimaging Journal* 6. 44–54.
- Hilton, Heather H. 2000. La didactique de la compréhension aurale: Une approche stratégique. *Annales de l'Université de Savoie* 28. 23–39.
- Hilton, Heather H. 2005. Théories d'apprentissage et didactique des langues. *Les Langues Modernes* 3. 12–21.
- Hilton, Heather H. 2019. *Sciences cognitives et didactique des langues*. Rapport pour le Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO), dans le cadre de sa *Conférence de consensus sur l'enseignement des langues vivantes à l'école en France* (Parigi, 13-14 marzo 2019).
- Hilton, Heather H. 2022. *Enseigner les langues avec l'apport des sciences cognitives*. Parigi: Hachette Education.
- Hot, Pascal & Delplanque, Sylvain. 2013. *Electrophysiologie de la cognition*. Parigi: Dunod.
- Imhof, Margarete. 2010. What is going on in the mind of a listener? The cognitive psychology of listening. In Wolvin, Andrew D. (a cura di), *Listening and human communication in the 21st Century*, 97–126. West Sussex: John Wiley and Sons.
- Isaacs, Talia & Trofimovich, Pavel & Ann Foote, Jennifer. 2018. Developing a user-oriented second language comprehensibility scale for English medium universities. *Language Testing* 35(2). 193–216.
- Jamet, Marie-Christine (a cura di). 2009. *Orale e intercomprensione tra lingue romanze*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina.
- Johnson-Laird, Philip Nicholas. 1983. *Mental models. Towards a cognitive science of language, inference and consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jouannaud, Marie-Pierre. 2020. *Diagnostic et remédiation orientés vers le lexique en compréhension aurale de l'anglais*. Lione: Università di Lione. (Tesi di dottorato.)
- Kajiura, Mayumi & Jeong, Hyeonjeong & Kawata, Natash Y. S. & Yu, Shaoyun & Kinoshita, Toru & Kawashima, Ryuta & Sugiura, Motoaki. 2021. Brain activity predicts future learning success in intensive second language listening training. *Brain and Language* 212. doi:10.1016/j.bandl.2020.104839
- Kaplan-Rakowski, Regina & Gruber, Alice. 2023. The impact of high-immersion virtual reality on foreign language anxiety when speaking in public. *Smart Learning Environments*. 10(46). 1–18.

- Lieberman, Alvin M. & Cooper, F. S. & Shankweiler, Donald & Studdert-Kennedy, Michael. 1967. Perception of the speech code. *Psychological Review* 76(6). 431–461.
- Lieberman, Alvin M. & Mattingly, Ignatius G. 1985. The motor theory of speech perception revised. *Cognition* 21(1). 1–36.
- Liu, Hengshuang & Cao, Fan. 2016. L1 and L2 processing in the bilingual brain: A meta-analysis of neuroimaging studies. *Brain and Language* 159. 60–73.
- Łukowska, Marta & Sznajder, Michał & Wierzchoń, Michał. 2018. Error-related cardiac response as information for visibility judgments. *Scientific Reports* 8. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-19144-0>
- Marcoccia, Elena Sofia. 2022. *Gli ostacoli alla comprensione dell'orale in italiano L2. Studio su un gruppo di studenti francofoni di italiano*. Modena/Reggio Emilia: Università di Modena e Reggio Emilia. (Tesi di laurea magistrale.)
- Marini, Andrea. 2012. Characteristics of narrative discourse processing after damage to the right hemisphere. *Seminars in Speech and Language* 33(1). 68–78.
- Marini, Andrea. 2018. *Manuale di neuro-linguistica. Fondamenti teorici, tecniche d'indagine, applicazioni*. Roma: Carocci.
- Marini, Andrea. 2021. *Che cos'è la psicolinguistica*. Roma: Carocci.
- Marini, Andrea & Carlomagno, Sergio & Caltagirone, Carlo & Nocentini, Ugo. 2005. The role played by the right hemisphere in the organization of complex textual structure. *Brain and Language* 93(1). 46–54.
- Martin, Eric. 2011. *Les tests de compréhension orale spontanée pour l'intercompréhension entre langues romanes*. Barcellona: Università Autonoma di Barcellona. (Tesi di Laurea Magistrale.)
- Masperi, Monica. 2011. Présentation du projet Innovalangues. (hal-02004250) <https://hal.science/hal-02004250>
- Masperi, Monica & Biagiotti, Triscia & Barletta, Martina & Mazzarella, Laura & Zanini-Gobelin, Rosanne. 2020. Appréhender l'oral à travers l'oral: Outils d'assistance à la perception du texte authentique en L2. Une étude exploratoire. In Cerisier, Jean-François & Gamboa, Fernando & Roi, Sylvaine (a cura di), *Actes du Colloque Prune, Perspectives de recherche sur les usages du numérique dans l'éducation - Research perspectives on the use of digital technologies in education, UFR Lettres et Langues - Université de Poitiers, 3, 4, 5 juin 2020*.
- Masperi, Monica & Biagiotti, Triscia & Barletta, Martina & Mazzarella, Laura & Zanini-Gobelin, Rosanne. 2022. Formare attraverso il testo: Stimoli per l'ascolto/comprendimento in L2 in un ambiente digitale. In Sorba, Nicolas (a cura di), *Transmettre les langues: Pourquoi et comment. Les défis pédagogiques*, 243–266. Louvain-la-Neuve: EME Editions.
- Moneglia, Massimo & Cresti, Emanuela. 2021. Comprendere l'italiano parlato: Scenari d'uso del corpus LABLITA e della teoria della lingua in atto nella didattica dell'italiano L2. *LinguaInAzione-ILSA Italiano L2* 2. 11–21.
- Nunan, David. 1999. *Second language teaching and learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Nuzzo, Elena & Gauci, Phyllisienne. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Roma: Carocci.
- O'Malley, J. Michael & Chamot, Anna Uhl. 1990. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ottaviani, Anna Vittoria & Vedder, Inke. 2017. La protesta in italiano L2: Un caso di autoapprendimento della pragmatica. *Euroamerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4(2). 97–114.
- Pallier, Christophe C. 2006. Imagerie cérébrale du cerveau bilingue. In Liégeois-Chauvel, Catherine & Guéguen, Bernard & Chauvel, Patrick & Kahane, Philippe (a cura di), *Neurophysiologie du langage*, 61–74. Parigi: Elsevier Masson.
- Pallier, Christophe C. 2009. Imagerie cérébrale et différences individuelles dans l'apprentissage des langues. In Kail, Michèle & Fayol, Michel & Hickmann, Maya (a cura di), *Apprentissage des langues*, 317–325. Parigi: CNRS Editions.
- Pallier, Christophe C. & Argenti, Anne-Marie. 2003. Imagerie cérébrale du cerveau bilingue. In Etard, Olivier & Tzourio-Mazoyer, Nathalie (a cura di), *Cerveau et langage. Traité des sciences cognitives*, 183–198. Parigi: Hermès Sciences.
- Peereman, Ronald. 1991. Phonological assembly in reading: Lexical contribution leads to violation of graphophonological rules. *Memory & Cognition* 19(6). 568–578.
- Peereman, Ronald. 1992. Lecture, écritures orthographes. In Lecoq, Pierre (a cura di), *La lecture: Processus, apprentissage, troubles*, 55–77. Lille: Presses Universitaires de Lille.
- Pellissier, Sonia. 2013. Variabilité du rythme cardiaque. In Hot, Pascal & Delplanque, Sylvain (a cura di), *Electrophysiologie de la cognition*, 157–177. Parigi: Dunod.
- Perani, Daniela & Dehaene, Stanislas & Grassi, Franco & Cohen, Laurent & Cappa, Stefano F. & Dupoux, Emmanuel & Fazio, Ferruccio & Mehler, Jacques. 1996. Brain processing of native and foreign language. *NeuroReport* 7(15-17). 2439–2444.
- Perani, Daniela & Paulesu, Erardo & Sebastian Galles, Nuria & Dupoux, Emmanuel & Dehaene, Stanislas & Bettinardi, Valentino & Cappa, Stefano F. & Fazio, Ferruccio & Mehler, Jacques. 1998. The bilingual brain. Proficiency and age of acquisition of the second language. *Brain* 121. 1841–1852.
- Perani, Daniela. 2005. The neural basis of language talent in bilinguals. *Trends in Cognitive Science* 9(5). 211–213.
- Perani, Daniela & Abutalebi, Jubin. 2005. The neural basis of first and second language processing. *Current Opinion in Neurobiology* 15(2). 202–206.
- Porcelli, Gianfranco. 2006. La glottodidattica come scienza interdisciplinare. *Synergies France* 4. 121–130.
- Porcelli, Gianfranco. 2013. *Principi di glottodidattica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Pothier, Maguy. 2003. *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Ophrys.
- Rastovic, Anastasija & Péllissier, Maud & Ferragne, Emmanuel. 2019. The perception of swear words by French learners of English: An experiment involving electrodermal activity. *Anglophonia* 27. <https://doi.org/10.4000/anglophonia.2254>
- Reitan, Ralph M. 1955. The relation of the trail making test to organic brain damage. *Journal of Consulting Psychology* 19(5). 393–394.
- Reitan, Ralph M. 1958. Validity of the Trail Making test as an indicator of organic brain damage. *Perceptual and Motor Skills* 8(3). 271–276.
- Rinne, Juha O. & Tammola, Jorma & Laine, Matti & Krause, Bernd Joachim & Schmidt, Daniela & Kaasinen, Valtteri & Teräs, Mika & Sipilä, Hannu T & Sunnari, Marianna. 2000. The translating brain: Cerebral activation patterns during simultaneous interpreting. *Neuroscience Letters* 294. 85–88.
- Roussel, Stéphanie. 2014. *À la recherche du sens perdu: comprendre la compréhension de l'oral en langue seconde*. Lione: ENS LYON/DGESCO.

- Roussel, Stéphanie. 2021. *L'approche cognitive en didactique des langues*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Roussel, Stéphanie & Tricot, André. 2015. Effet de l'élaboration d'hypothèses sur la compréhension de l'oral et sur les stratégies d'autorégulation de l'écoute en langue seconde: Une étude empirique. *Alsic – Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* 18(1). <https://doi.org/10.4000/alsic.2788>
- Sabatini, Francesco. 1985. L'“italiano dell'uso medio”: Una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In Holtus, Günter & Radtke, Edgar (a cura di), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 154–184. Tübinga: Narr.
- Salvia, Emilie & Guillot, Aymeric & Collet, Christian. 2012. Autonomic nervous system correlates to readiness state and negative outcome during visual discrimination tasks. *International Journal of Psychophysiology* 84. 211–218.
- Schwab, Sandra & Grosjean, François. 2005. La perception du débit en langue seconde. *Phonetica* 61(2-3). 84–94.
- Sebastian, Rajani & Laird, Angela R. & Kiran, Swathi. 2011. Meta-analysis of the neural representation of first language and second language. *Applied Psycholinguistics* 32(4). 799–819.
- Sequiera, Henrique & D'Hondt, Fabien. 2013. L'activité électrodermale dans l'étude de la cognition. In Hot, Pascal & Delplanque, Sylvain (a cura di), *Electrophysiology de la cognition*, 137–156. Parigi: Dunod.
- Serianni, Luca. 1989. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*. Torino: UTET.
- Spinelli, Elsa & Ferrand, Ludovic. 2005. *Psychologie du langage: l'écrit et le parlé, du signal à la signification*. Parigi: Armand Colin.
- Spinelli, Barbara & Parizzi, Francesca. 2010. *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Torresan, Paolo & Fasura, Vivian. 2020. Indagine sull'ascolto ripetuto. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 7(2). 70–111.
- Ullsperger, Markus & Harsay, Helga A. & Wessel, Jan R. & Ridderinkhof, K. Richard. 2010. Conscious perception of errors and its relation to the anterior insula. *Brain Structure and Function* 214. 629–643.
- Vaissière, Jacqueline & Michaud, Alexis. 2006. Prosodic constituents in French: A data-driven approach. In Kawaguchi, Yuji & Fónagy, Ivan & Moriguchi, Tsunekazu (a cura di), *Prosody and syntax. Cross-linguistics perspectives*, 47–64. Amsterdam: John Benjamins.
- van Dijk, Teun A. & Kintsch, Walter. 1983. *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- van Heuven, Walter J. B. & Dijkstra, Ton. 2010. Language comprehension in the bilingual brain: fMRI and ERP support for psycholinguistic models. *Brain Research Reviews* 64. 104–122.
- Vandergrift, Larry. 2002. It was nice to see that our predictions were right: Developing metacognition in L2 listening comprehension. *Canadian Modern Language Review* 58. 555–575.
- Vandergrift, Larry. 2003. From prediction through reflection: Guiding students through the process of L2 listening. *Canadian Modern Language Review* 59. 425–440.
- Vandergrift, Larry & Goh, Christine C.M. 2012. *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*. New York: Routledge.

- Vogely, Anita Jones. 1998. Listening Comprehension Anxiety: Students' Reported Sources and Solutions. *Foreign Language Annals* 31(1). 67–80.
- Wechsler, David. 1997. *Wechsler Adult Intelligence Scale--Third Edition (WAIS-III)* [Database record]. APA PsycTests.
- Zanoni, Greta. 2013. Participation d'une communauté d'apprenants à un dispositif d'autofromation: Le projet LIRA. *Les Langues Modernes* 4. 69–82.
- Zhang, Xian. 2013. Foreign language listening anxiety and listening performance: Conceptualizations and causal relationships. *System* 41(1). 164–177.
- Zhu, Zhiyi. 2021. A discussion of foreign language listening problems and their causes among intermediate EFL learners in Chinese universities. *Journal of Contemporary Educational Research* 5(8). 47–59.
- Zoghalmi, Naouel. 2016. La compréhension de l'anglais oral (L2): Processus cognitifs et comportements stratégiques. *Cahiers de l'Apliu* 35. <https://doi.org/10.4000/apliut.5322>
- Zoghalmi, Naouel & Hilton, Heather H. 2021. La compréhension de l'oral en langue étrangère. In Leclercq, Pascale & Edmonds, Amanda & Sneed German, Elisa (a cura di), *Introduction à l'acquisition des langues étrangères*, 145–161. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Caso di studio sull'interazione orale plurilingue in contesto di intercomprensione: Dai dati all'analisi

Cristiana Cervini

Università di Bologna

cristiana.cervini@unibo.it

Eleonora Zucchini

Università di Bologna

eleonora.zucchini2@unibo.it

Abstract

In questo contributo presentiamo un modello per l'analisi di dati di parlato plurilingue, raccolti in setting di intercomprensione linguistica. In primo luogo descriveremo le caratteristiche del dataset (contesto, partecipanti, lingue, scelte di trascrizione). Successivamente, l'analisi si concentrerà sulle sequenze di negoziazione di significato in interazioni tra pari, con particolare attenzione alle strategie di interproduzione adottate nella risoluzione di incomprensioni e fraintendimenti. Si spiegherà come lo schema di annotazione elaborato abbia reso possibile l'osservazione di pattern ricorrenti nelle sequenze di negoziazione: dalle interazioni emerge infatti un alto grado di collaborazione fra i partecipanti, che attivano risorse verbali e non verbali per comunicare con efficacia, e talvolta assumono il ruolo di mediatori fra i compagni.

1. Il contesto

Nell'a.a. 2020-2021 il Dip. di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna ha coordinato un progetto intitolato "L'intercomprensione per la mobilità: strategie per insegnare e comprendere i linguaggi specialistici in italiano, portoghese e spagnolo".¹ L'obiettivo specifico del progetto è consistito nel formare studenti e studentesse italiani, argentini e brasiliani, di ingegneria gestionale, all'intercomprensione linguistica in italiano, spagnolo e portoghese, per favorire la mobilità internazionale e agevolare la comprensione di lezioni accademiche sul tema dell'innovazione dei processi organizzativi e industriali (Cervini & Zucchi 2022). Più in generale si è inteso

¹ Il progetto è stato svolto in collaborazione con il Dip. di Ingegneria Industriale dell'Università di Bologna (Corso di Studi in Ingegneria Gestionale) e con due prestigiose istituzioni internazionali, l'Universidade de São Paulo in Brasile (Dep. de Engenharia de Produção, Escola Politécnica; Dep. de Letras Moderna) e l'Universidad Nacional de Rosario in Argentina (Fac. de Humanidades y Artes; Diseño estratégico para la innovación). Linea di finanziamento: Progetti innovativi nell'ambito degli accordi di cooperazione internazionale, Bando Strutture.

promuovere forme di comunicazione accademica plurilingue, anche in contesti economici e tecnico-scientifici in cui l'inglese è di norma predominante nella ricerca, nella didattica e nella comunicazione.²

Le attività – lezioni nelle aule virtuali con i tutor (circa 12 ore), interazioni tra pari in itinere, prova finale – sono state interamente videoregistrate, con l'obiettivo di poter osservare ex-post alcune caratteristiche delle interazioni. Nei contesti di comunicazione in intercomprensione, ciascun parlante interagisce utilizzando la propria lingua materna (o la lingua che percepisce come tale) e comprende quella degli interlocutori (Bonvino & Garbarino 2022). Le strategie adottate per l'interazione nei contesti di intercomprensione prendono il nome di “interproduzione”. Riprendendo le parole di Capucho (2018: 791):

the use of interproduction strategies is thus the result of the speaker's attention and respect to the difficulties that the interlocutor(s) may face. Interproduction features are in fact the result of accommodation strategies (Sweeney & Zhu 2010) or anticipation strategies (Araújo e Sá 1993) that aim at the smooth co-construction of the dialogue, avoiding the risk of total incomprehension or misunderstandings.

Alla base dell'adozione di strategie di interproduzione vi è un'attitudine benevolente verso l'interlocutore (Meierkord 2000), un'apertura e un'attenzione empatiche per le esigenze comunicative e interazionali.

In questo contributo abbiamo deciso di focalizzare la nostra attenzione sulle sessioni di lavoro tra pari, e in particolare sulle sequenze in cui i partecipanti manifestano difficoltà di comprensione reciproca e dunque attivano strategie di negoziazione del significato. Descriveremo i) le specificità del dataset oggetto di analisi (interazioni orali plurilingui a distanza, dedicate allo svolgimento di un task guidato), ii) il processo che ci ha portato a determinate scelte di trascrizione e segmentazione, iii) la definizione dei criteri di annotazione e, infine, iv) i primi risultati osservati sulle strategie di interproduzione attivate dai partecipanti nell'intero dataset e nelle sequenze in cui si osservano incomprensioni (d'ora in poi nominate “sequenze di incomprensione”). Per una descrizione più esaustiva della progettazione glottodidattica del percorso formativo, si veda Cervini & Zucchi (2022).

2. Il dataset

2.1 Descrizione

Come anticipato nel paragrafo precedente, il corso *Intercomprensione Linguistica per la Mobilità Internazionale*, rivolto a ventiquattro studenti e studentesse italiani, argentini e brasiliani iscritti/e ai corsi di studio di ingegneria gestionale dell'Università di Bologna, São Paulo (USP) e Nacional di Rosario (UNR) è stato interamente videoregistrato nelle sue diverse componenti: quattro lezioni con i tutor nelle aule virtuali, di 3 ore circa ciascuna, numerose sessioni di lavoro tra pari e un incontro conclusivo per la restituzione dei project work finali.

² Questo contributo è frutto di una elaborazione comune da parte di entrambe le autrici; per quanto riguarda la stesura del testo, Cristiana Cervini ha redatto i par. 1, 2.1, 2.3.3, 2.4, 3.2; Eleonora Zucchini i par. 2.2, 2.3.1., 2.3.2 e 3.1, mentre il par. 4 è stato redatto da entrambe le autrici.

In questo contributo prendiamo in analisi esclusivamente le sessioni di lavoro tra pari che si sono svolte a circa metà del percorso di intercomprensione: interazioni plurilingui a tre partecipanti (un partecipante per lingua/paese), in assenza di tutor, finalizzate allo svolgimento di un task che prevedeva un'attività individuale di lettura e comprensione del testo scritto, seguita da una restituzione dei contenuti ai compagni. Più precisamente, l'attività prevedeva che ciascuno studente leggesse, prima dell'incontro, un testo di carattere divulgativo sul nuovo business delle "barberie" in una lingua diversa dalla propria L1 (per esempio, lo studente italiano doveva leggere il testo in portoghese, lo studente spagnolo quello in italiano, e così via); durante l'incontro online, i diversi gruppi di pari avevano il compito di presentare a turno i contenuti del testo, discuterlo insieme e chiarire eventuali dubbi.

La natura del task ha fatto sì che le interazioni orali consistessero di sequenze monologiche (generalmente tre per gruppo, una per partecipante), di parlato semi-pianificato, finalizzate a riassumere il contenuto del testo. Queste sono intervallate da sequenze dialogiche, di parlato spontaneo, nelle quali i partecipanti si confrontano su alcuni passaggi del testo, sul significato delle parole o, in alcuni casi, conversano su altri temi. Le sessioni di lavoro hanno durate variabili, da 8 a 20 minuti a gruppo. Se osserviamo il dataset nella sua interezza (cfr. tabella 1), notiamo che la distribuzione tra le tre lingue è abbastanza omogenea, sia dal punto di vista della durata che del numero di token.

Lingua	durata	n. token³
italiano	28:51	3.170
spagnolo	23:62	3.687
portoghese	24:41	3.608
Totale	1:30:04	10.465

Tabella 1. Descrizione del dataset oggetto di analisi.

Nonostante l'ampia disponibilità di dati registrati, ai fini di questo studio abbiamo deciso di privilegiare l'omogeneità del setting dei dati raccolti (solo interazioni tra pari, in assenza di tutor, legati allo svolgimento di un compito) a discapito della quantità, anche ai fini di creare e sperimentare un prototipo di annotazione del parlato plurilingue in setting di intercomprensione, eventualmente replicabile per l'analisi di altri dati affini.

2.2 *Trascrizione*

2.2.1 Criteri di trascrizione

Le videoregistrazioni sono state trascritte utilizzando il software ELAN (Sloetjes & Wittenburg 2008), scelto fra i programmi di trascrizione *open source* in quanto consente di fare trascrizioni e annotazioni sincronizzate con il video e articolate su più livelli, grazie al sistema dei *tiers*; ad ogni parlante è stato attribuito un identificativo alfanumerico, che

³ La durata e il numero dei token sono stati calcolati con il software ELAN; la durata totale divisa per le singole lingue non corrisponde al totale riportato nella tabella n. 1, in quanto sono esclusi i silenzi fra i segmenti di trascrizione.

indica la lingua (ARG: spagnolo argentino; BRA: portoghese brasiliano; ITA: italiano) e il numero della videoregistrazione (ad esempio ARG_1, ad indicare il parlante argentino della prima registrazione).

Come supporto alla trascrizione, ci si è avvalsi di un programma di riconoscimento vocale (ASR – *Automatic Speech Recognition*), in particolare Whisper di OpenAI (Radford et al. 2022); la scelta è ricaduta su questo software in quanto ha livelli di performance molto alti e restituisce un file .srt, con già una bozza di *time-stamp* e segmentazione, che è possibile importare come *tier* su ELAN. Il programma nei fatti produce una trascrizione molto accurata e aiuta a limitare gli errori di battitura e altre sviste dettate specialmente dalla gestione simultanea di dati in tre lingue; dalla prima bozza, che segue le norme ortografiche, è poi necessario eliminare la punteggiatura e inserire tutte le caratteristiche tipiche del parlato (parole troncate, pause piene, interiezioni, etc.), nonché, com'è ovvio, le convenzioni di trascrizione (cfr. tabella 2).

La difficoltà principale riscontrata nell'utilizzo di Whisper, il quale seleziona automaticamente una sola lingua per la trascrizione, deriva infatti dalla natura multilingue dei nostri dati, che costringe a ripetere tre volte il processo di trascrizione e di revisione della trascrizione prodotta in maniera automatica. Tuttavia, facendo un bilancio di vantaggi e svantaggi e dei tempi medi di trascrizione, si è calcolato che l'uso di Whisper permette di risparmiare circa un terzo del tempo, rispetto a trascrivere in maniera completamente manuale, e, come anticipato, contribuisce all'accuratezza e precisione del prodotto finale, soprattutto in lingue delle quali chi trascrive non ha alti livelli di padronanza.⁴

In termini generali, i dati analizzati in questo contributo sono stati trascritti seguendo le norme ortografiche delle tre lingue e, per questo, si è scelto di non riprodurre nelle trascrizioni discrepanze minime fra l'ortografia standard e la pronuncia dei partecipanti; non si sono dunque rispettate, ad esempio, realizzazioni fonetiche non standard come l'aspirazione delle *s* in fine di parola di alcuni ispanofoni, la riduzione del suono [R] dell'infinito verbale in portoghese brasiliano, il raddoppiamento fonosintattico di alcune pronunce regionali italiane, e altri casi simili. Al contrario, la pronuncia dei parlanti è stata rispettata quando nettamente e sistematicamente diversa dall'ortografia standard, come nel caso delle parole troncate del portoghese brasiliano (*pra* per *para*, *cê* per *você*, *tô* per *estou*), che sono pronunciate così in maniera regolare e, benché impiegate solo in scritture informali, hanno ormai sviluppato una forma scritta stabile. È nostro parere che trascrivere la variante standard in casi come questi avrebbe portato a un eccessivo snaturamento dei dati.

Le interiezioni sono state trascritte nello stesso modo nelle tre lingue a prescindere dalla loro realizzazione fonetica, senza considerare le differenze fonetico-fonologiche fra queste.

Ad esempio, l'interiezione utilizzata per acconsentire è stata sempre trascritta come *ah ah*, nonostante la pronuncia del portoghese brasiliano sia nasale; si è inoltre scelto di distinguere fra il riempitivo *e:::* e l'esclamazione *eh*, presenti nel parlato delle tre lingue,

⁴ Si dà per inteso che queste considerazioni sono valide per i dati qui descritti, raccolti in un contesto di telecollaborazione in ambito educativo. Sarebbe interessante esplorare se dati orali plurilingui con caratteristiche differenti, ad esempio in presenza, con cambi di turno più frequenti, sovrapposizioni e alto livello di code-switching porterebbero a considerazioni diverse sull'uso di software di speech to text.

a prescindere dal timbro vocalico aperto/chiuso.⁵ Le risate sono invece state trascritte come commenti del trascrittore in questo modo ((ride)).

I tratti tipici dell'oralità, più precisamente sovrapposizioni, cambi di ritmo, allungamenti vocalici e pause, sono stati rappresentati adottando alcune fra le norme di Jefferson (2004). Si riportano di seguito le norme adottate, anche come legenda per la lettura degli esempi che saranno riportati in questo contributo:

Simbolo	Significato
[]	Sovrapposizione
< >	Rallentamento
> <	Accelerazione
-	Parola troncata
::	Allungamento vocalico
?	Intonazione ascendente
((ride))	Commento del trascrittore
(numero)	Pausa significativa (> 1'')
xx	Frammento non comprensibile
# ⁶	Ipotesi del trascrittore

Tabella 2. Convenzioni di trascrizione adottate.

Come si può evincere dalla tabella e dagli esempi, l'italiano è stato adottato quale lingua franca per i commenti di chi ha trascritto (gestualità, risate, etc.), che risultano dunque riportati in italiano anche nei turni in lingue diverse.

Le trascrizioni sono segmentate in *unità di significato*, porzioni di testo che mantengono un significato compiuto anche in isolamento, per renderne più agevole la lettura; com'è ovvio, la trascrizione è sempre segmentata anche ogni volta che un parlante diverso prende la parola. Dal momento che il criterio scelto per la segmentazione può risultare vago e passibile di interpretazioni soggettive, è stata redatta una guida alla sua applicazione, con una casistica dettagliata degli schemi ricorrenti; la guida ha avuto la funzione di garantire una coerenza interna alle trascrizioni e potrà essere utilizzata nel caso di ampliamento del *dataset*. Si dà per inteso che l'unità di trascrizione non si dovrà considerare un'unità di analisi, ma solamente la risposta a una necessità operativa.

Per fare un esempio, possiamo dire che solitamente, ma in maniera non rigida, si è scelto di segmentare in corrispondenza di una frase coordinata o di connettivi testuali e di non farlo in corrispondenza delle subordinate, che hanno un legame più stretto con la principale.

I tratti tipici della testualità del parlato sono stati sempre presi in considerazione, scegliendo ad esempio di non segmentare nel caso di false partenze o autocorrezioni (es. 1a), ma di farlo nel caso di frasi non terminate che fossero però già composte da alcune parole, specialmente se è presente il predicato (1b):

⁵ La persona che ha rivisto la sezione in portoghese delle trascrizioni (nativa di portoghese brasiliano) ha confermato che la differenza fra timbro aperto o chiuso delle *e* in questi due contesti non è portatrice di differenze di significato, quanto piuttosto il fatto di pronunciarla in maniera prolungata o meno.

⁶ Si è scelto di sostituire questo simbolo a quello delle convenzioni di Jefferson (che invece ha le parentesi tonde, come nel caso delle pause) per evitare sovrapposizioni formali fra i simboli.

(1)

a. ITA_4 *allora e:: io e:: ho leggendo il testo ho capito che questo::: cioè questo:: artic- questa:: azienda che è più che altro un negozio online no?*
(1.03)
un negozio [onling] online per la cur- cioè per i prodotti per la cura del corpo della pelle e:: dei capelli ((indica i capelli)) degli uomini per gli uomini

ARG_4 [sí] ((annuisce))

b. ARG_3 *por ejemplo comentaban que se podía*
‘per esempio commentavano che si poteva’
incluso tienen a- al- una especie de servicio de bar para que pueda tomar una cerveza
‘hanno perfino una specie di servizio bar perché possa bere una birra’

2.2.2 Elementi di gestualità

Nelle trascrizioni sono riportati anche alcuni elementi della gestualità, al fine di ritrarre le interazioni in maniera più fedele possibile. Si sono considerati in particolare i gesti che potessero sostituire o supportare la comunicazione; in particolare:

- i movimenti delle mani classificati come *imagistic* nella classificazione di McNeill (1992), cosiddetti in quanto trasmettono un’immagine e sono dunque iconici o convenzionali (cfr. tabella 3);
- il gesto deittico, fra i gesti detti invece *non imagistic*;
- i movimenti della testa volti ad assentire o negare in concomitanza o in sostituzione di un diniego o un’affermazione verbali.

Si è scelto di trascrivere in particolare questo tipo di gesti in quanto il principale focus della ricerca è la modalità con cui gli studenti collaborano per garantire la comprensione reciproca e la “felicità” conversazionale: gesti che ritraggano da vicino ciò che si sta dicendo sono infatti una fondamentale strategia di interproduzione, come vedremo nel paragrafo dedicato (cfr. 2.3.3).

Sono invece stati tralasciati i movimenti delle mani volti ad accompagnare il ritmo del discorso (detti *beats*) (Kendon 2004) e tutti i movimenti della testa che accompagnano il parlato dell’interlocutore. Nell’esempio che segue, vediamo un esempio di gesto iconico e come è stato riportato nella trascrizione:


Trascrizione	Gesto
<i>che possono partire da piccole ((avvicina gli indici delle mani)) (1.06) unità di creme</i>	

Tabella 3. Esempio di gesto iconico.

In alcuni casi stabilire se un gesto fosse convenzionale o iconico, o si trattasse piuttosto di un *beat* (Kendon 2004) non è stato privo di problemi; in casi come questi (vedi ad esempio Tabella 4) si è deciso di considerare iconici o convenzionali, e dunque di riportare nella trascrizione, tutti i gesti che sembravano dare un ausilio, anche minimo, alla comunicazione.

Trascrizione	Sequenza di gesti
<p><i>uniformização ((spostamento orizzontale della mano con piccoli movimenti verticali))</i></p>	
<p><i>cultura ((movimento circolare delle mani))</i></p>	

Tabella 4. Alcuni esempi di gesti.

Si dà per inteso che il lavoro non è incentrato sullo studio degli elementi non verbali, in quanto un'indagine di questo tipo avrebbe richiesto una raccolta dati di tipo diverso, anche solo nella predisposizione del *setting* di raccolta; l'elemento gestuale sarà però preso in considerazione per avere un quadro più completo delle strategie di interproduzione adottate.

2.3 Annotazione

La definizione dello schema di annotazione ha rappresentato una tappa centrale del nostro lavoro. Si è trattato infatti di definire quali elementi e fenomeni fosse utile annotare ai fini dei nostri obiettivi di ricerca, vale a dire osservare i tratti salienti del parlato in interazione tra pari in setting di comunicazione plurilingue in intercomprensione. In particolar modo, abbiamo inteso osservare i) se e quali strategie di interproduzione vengono attivate dai

partecipanti ai fini della comprensione reciproca; ii) che cosa accade in particolar modo negli scambi problematici in cui gli interlocutori hanno difficoltà a capirsi. ELAN si è rivelato lo strumento adatto per l'annotazione e l'analisi, grazie al sistema dei *tier* e a una funzione che permette di fare ricerche stratificate (*multilayer search*) contemporaneamente su diversi file.

L'annotazione delle interazioni si articola in tre livelli:

1. tipologia di sequenza (monologica o dialogica);
2. sequenze di incomprensione (risolta o non risolta);
3. strategie di interproduzione (diverse tipologie, cfr. 2.3.3).

2.3.1 Tipologia di sequenza

Come anticipato, il primo livello di annotazione è quello della tipologia di sequenza e prevede due etichette, sequenza monologica e dialogica; si è scelto di annotare questo aspetto in quanto le interazioni qui indagate non contengono solo un parlato dialogico, con turni brevi e rapidi passaggi di parola, ma anche porzioni con turni più estesi e di natura espositiva, che sono quindi state annotate come sequenze monologiche.

Le sequenze monologiche individuate hanno una durata piuttosto variabile (fra i 47 secondi e i 6 minuti circa), proprio in base al fatto che il tempo di parola di un parlante, di per sé, non rientra fra i criteri adottati per classificare il tipo di sequenza, quanto piuttosto la natura dello scambio. Anche per questo sono state considerate monologiche anche le sequenze che vengono interrotte solamente da un turno isolato dell'interlocutore, come nell'esempio (2), ma che mantengono la propria natura espositiva; con "sequenze dialogiche" intendiamo porzioni di conversazione composte da turni di parlanti differenti.

(2)

ARG_5 *e: bueno a mí me tocaba leer el texto en portugués (1.72)*

'e bene a me toccava leggere il testo in portoghese'

<confraria da barba> que entiendo que es como la hermandad de la barba o algo así

'confraria da barba che capisco essere la fratellanza della barba o qualcosa del genere'

BRA_5 *sim sim*

'sì sì'

ARG_5 *eh bueno lo que yo entendí del texto este es que (2.38) e: la empresa e: planteó un nuevo concepto (1.28) ehm para la:: el rubro de la barbería el corte del pelo peluquería e:: (1.64) que busca e:: (1.08) adaptarse a la tendencia de mercado e:: del (1.17) mercado masculino digamos e:: (1.08) con espacios sofisticados servicios y entretenimiento*

'bene quello che ho capito di questo testo è che l'azienda ha coniato un nuovo concetto per dare un nome ai barbieri, al taglio dei capelli, ai parrucchieri, che cerca di adattarsi alla tendenza del mercato, del mercato maschile, diciamo, con spazi sofisticati, servizi e intrattenimento'

2.3.2 Le incomprensioni

Il secondo livello di annotazione riguarda i casi di incomprensione fra i parlanti, che abbiamo scelto di chiamare *sequenze di incomprensione*. Sono stati inclusi in questo insieme i casi in cui si evince che qualcosa non è stato compreso sia nell'interazione in senso stretto sia nei testi assegnati per lo svolgimento del task. Le incomprensioni comprendono dunque:

1. Sequenze di negoziazione di significato (*negotiation of meaning*, Varonis & Gass 1985), scaturite o dall'interazione stessa o dalla lettura dei testi;
2. Equivoci o fraintendimenti, vale a dire ciò che in letteratura viene definito *misunderstanding* (Allwood 1986).

Le incomprensioni del primo tipo verranno qui definite *incomprensioni segnalate*,⁷ perché si intende mettere in evidenza il fatto che uno dei partecipanti allo scambio intraprende attivamente un percorso di risoluzione di un problema comunicativo, appunto tramite la segnalazione esplicita.

Le incomprensioni del secondo tipo, coerentemente, verranno definite *incomprensioni non segnalate*; proprio per questa loro natura, non è facile individuarne le occorrenze; sono state selezionate e così categorizzate solamente le sequenze di turni in cui vi sono spie oggettive di mancata comprensione fra i partecipanti allo scambio, come ad esempio un alto grado di incoerenza nel contenuto dell'interazione o una pausa prolungata. In mancanza di questi indicatori, ci si limiterà a fare ipotesi.

Per precisione terminologica, è necessario aggiungere che l'etichetta *non segnalata* è stata preferita a *unnoticed*, che troviamo in letteratura (ad esempio Varonis & Gass 1985), in quanto nei fatti i dati non dicono se i parlanti si sono resi conto o meno della difficoltà di comunicazione, ma solamente che questa non è stata segnalata esplicitamente.

Le sequenze di incomprensione verranno ulteriormente classificate in risolte o non risolte; per incomprensione "risolta" intendiamo uno scambio in cui i partecipanti raggiungono un accordo e dichiarano esplicitamente di essersi capiti, e con incomprensione "non risolta" gli scambi in cui non si raggiunge un accordo.

2.3.3 Strategie di interproduzione

L'ultimo livello dello schema di annotazione riguarda le specificità della produzione orale in intercomprensione, vale a dire il parlato in interproduzione. Sebbene gli studi sulla produzione orale in intercomprensione siano più recenti (l'intercomprensione classicamente nasce come "ricezione multilingue"), così come di recente coniazione è l'etichetta interproduzione,⁸ l'elaborazione della griglia originale contenente i criteri di annotazione si è fondata su un'ampia letteratura già esistente (Cognigni 2015; Capucho 2017, 2018; Garbarino & Leone 2022) e sui quadri di riferimento per le competenze in IC (REFIC, De Carlo & Anquetil 2019; Eval-IC, Garbarino & Melo-Pfeifer 2019).

⁷ È possibile trovare una terminologia simile in Pica et al. (1991), che utilizzano infatti *signal* al posto di *indicator* per indicare il turno di inizio della sequenza di negoziazione.

⁸ Balboni (2007) inizia a riferirsi alla produzione/interazione orale in intercomprensione con il termine "intercomunicazione".

Il parlante che adotta strategie di interproduzione adatta e rimodula, con benevolenza ed empatia, il proprio discorso in base alle caratteristiche e competenze degli interlocutori, con il fine di farsi capire (Bonvino & Garbarino 2022: 129).

È in questa cornice teorica che abbiamo individuato cinque macrocategorie di strategie: lessicali, di riformulazione, testuali, interazionali, para-verbali e non-verbali; ogni categoria si articola a sua volta in fenomeni diversi, di cui è possibile trovare alcuni esempi nella tabella.

Categoria	Esempi di strategie
Lessico	Calchi, prestiti e anglicismi
Riformulazioni	Esemplificazione, parafrasi, specificazione, traduzione
Testualità	Strutturazione e organizzazione esplicita del discorso
Interazionale	Conferme, richieste di chiarimento, segnalazioni di un'incomprensione
Non verbale e para verbale	Eloquio lento e ben scandito; uso della gestualità

Tabella 5. Strategie di interproduzione annotate sui dati.

È importante precisare che, prima dello svolgimento dell'attività in itinere, gli studenti sono stati sensibilizzati dai tutor all'uso delle tecniche di interproduzione: le tecniche sono state spiegate e illustrate con esempi reali, poi è stato chiesto esplicitamente agli studenti di applicarle nelle sessioni di lavoro tra pari. Tuttavia, per il metodo di analisi adottato, possiamo limitarci a constatare la presenza di una scelta linguistica o di un fenomeno; non possiamo invece affermare che si tratti di un'attivazione esplicita e consapevole di una strategia di interproduzione.

Cercheremo ora di spiegare più nel dettaglio la classificazione delle strategie, darne una breve definizione e associarle ad esempi autentici.

Lessico

Le strategie lessicali si verificano a livello di parola e si articolano in diversi fenomeni: lessico panromanzo (repertorio di parole che condividono una radice latina, Meissner et al. 2004), anglicismi (parole e locuzioni in inglese, inclusi gli pseudoanglicismi) e lessico internazionale (prestiti diffusi in molte lingue, ad esempio nomi di cibi, culturemi, realia), calchi o ricorso a parole di altre lingue diverse dall'inglese.

Per gli scopi di questa ricerca, tuttavia, abbiamo deciso, in questa fase, di non annotare ogni parola di lessico panromanzo; abbiamo incluso nello schema di annotazione questo fenomeno piuttosto per l'interesse verso i casi in cui i parlanti propongono consapevolmente una parola trasparente come alternativa ad una parola opaca, magari anche all'interno di riformulazioni.

Con l'etichetta "calco o uso di una parola in un'altra lingua diversa dall'inglese", sono state annotate parole singole o sintagmi in lingue diverse dall'inglese (perlopiù nelle tre lingue dell'interazione), anche in caso di interferenze (3):

(3)

ITA_3 in Italia vai solamente per accorciarti il *pe*lo e.: il capello

Abbiamo ritenuto opportuno accorpate i due fenomeni di calco e code-mixing/code-switching in quanto non vi sono casi, nei nostri dati, di passaggio a una lingua straniera per porzioni estese di conversazione. Infatti, si registrano solamente casi di utilizzo di lingue diverse da quella del parlante in questione solo per parole singole o brevi sequenze di parole, come negli esempi che seguono (4):

(4)

a. ITA_6 *ah e inoltre questo serv- questo negozio offre non solo il pr- la vendita del prodotto ma anche proprio un processo di diciamo de eh nel testo lo chiamano un **proceso de curación***

b. ITA_1 *no forse: c'era anche una parola ehm **sentuvo** è la moneta (1.41) centesimo (1.21)
o sentav- sen- **centuvo***

Riformulazione

Una delle strategie di interproduzione più comunemente adottate dai partecipanti alle interazioni è la riformulazione, intralinguistica e interlinguistica.

Con riformulazione si intende “un atto enunciativo avente il ruolo di ripresentare un contenuto precedentemente espresso” che “permette al locutore di ritornare su quanto già formulato e assegnargli nuova forma e, eventualmente, nuovo contenuto” (Lala 2014: 81). Le riformulazioni rilevate nei dati sono dunque state classificate in diverse categorie, sulla base di un adattamento del modello di Lala (2014): riformulazioni per parafrasi, quando il contenuto originale viene riproposto senza modifiche o aggiunte; riformulazioni per sviluppo o specificazione, quando invece vengono integrate informazioni nuove; riformulazione per correzione, quando il parlante modifica le informazioni espresse originariamente, facendo dunque un'autocorrezione. Data la natura plurilingue delle interazioni, è stato poi necessario aggiungere la categoria di riformulazioni per traduzione, distinguendo le traduzioni verso una delle lingue dell'interazione dalle traduzioni verso l'inglese. Tutte le tipologie di riformulazione elencate, inoltre, si possono ulteriormente caratterizzare come auto-riformulazioni, nel caso un parlante riformuli sé stesso, o etero-riformulazioni, nel caso in cui una frase pronunciata da uno dei partecipanti venga invece ripresa da uno degli interlocutori.

Vediamo qui due esempi di auto-riformulazione: nel primo caso si tratta di riformulazione intralinguistica per sviluppo o specificazione (5a) e nel secondo caso interlinguistica, in una delle lingue dell'interazione (5b).

(5)

a. ITA_1 *e questo per ridurre la vergogna delle persone **che potrebbero provare le persone nell'andare fisicamente al negozio*** Autoriformulazione interlinguistica per sviluppo o specificazione

b. ITA_3 *e:: una domanda per voi **una pregunta*** Autoriformulazione interlinguistica in una lingua dell'interazione

Le riformulazioni possono, in aggiunta, coinvolgere due partecipanti, ed essere dunque etero-riformulazioni:

- (6)
- | | | |
|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|
| BRA_1 | <i>eh essa parte eu não tinha entendido</i>
'eh questa parte non l'avevo capita' | |
| ITA_1 | <i>non l'avevi capita?</i> | Etero-riformulazione in L1 |

Interazionale

Con strategia interazionale si intendono tutti i casi di cooperazione esplicita fra i partecipanti. Questo livello è particolarmente importante in quanto la verifica della comprensione altrui è un'importante strategia di intercomprensione, valutata anche nei descrittori dei quadri di riferimento (i.e. EVAL-IC e REFIC). Le richieste di chiarimento o segnalazioni di incomprensioni sono poi particolarmente rilevanti in quanto danno il via e possono orientare le sequenze di negoziazione del significato (Varonis & Gass 1985; Garbarino & Leone 2022).

Abbiamo articolato le strategie interazionali in richieste di chiarimento, verifiche della comprensione altrui e conferme di aver compreso.

Negli estratti che seguono (7), vediamo esempi di strategie di tipo interazionale per collaborare alla riuscita della comunicazione:

- (7)
- | | | |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| BRA_3 | <i>interessante saber essa sua opinião L.</i>
interessante sapere la tua opinione L.
(1.62) | |
| ARG_3 | <i>como</i>
come | Richiesta di chiarimento |
| BRA_3 | <i>não achei muito interessante [essa sua:::]</i>
<i>percepção</i>
'no, la tua percezione è molto interessante' | |
| ARG_4 | <i>[#ah#] ((annuisce))</i>
(1.36)
<i>gracias</i>
'grazie' | Conferma di aver compreso |

Testualità

Per quanto riguarda la categoria della testualità, è sembrato interessante annotare come i parlanti organizzano i propri turni di parola, specialmente perché la natura del task (esposizione di un testo) ha fatto sì che fossero presenti, nei nostri dati, turni monologici anche piuttosto lunghi (fra i 47 secondi e i 6 minuti). Per questo, è sembrato utile annotare anche i casi in cui i parlanti prendono la parola in maniera esplicita (8a), introducono esplicitamente nuovi argomenti (8b) e indicano di aver terminato l'esposizione, tramite una sintesi o un'indicazione esplicita (8c):

- (8)
- a. BRA_4 *posso falar agora do que eu entendi do texto em italiano*
'adesso posso parlare di quello che ho capito del testo italiano'

b. ARG_1 *y también otra cosa especial que tiene (1.69) es que tiene detalles que hacen la diferencia*
'un'altra cosa speciale che ha è che ha dettagli che fanno la differenza'

c. BRA_8 *eu acho que é isso*
'credo che questo sia tutto'

Non verbale e para verbale

Questa categoria comprende tutte le strategie che non coinvolgono l'uso della lingua verbale in senso stretto; si trovano quindi raccolti in un unico livello i fenomeni legati alla prosodia (rallentamenti, i casi di enfasi su singole parole e di iperarticolazione), l'uso di onomatopoeie e l'uso della gestualità, che sono stati raggruppati solamente per ragioni pratiche, vale a dire evitare una proliferazione di livelli di annotazione. Nell'esempio (9), vediamo un caso di uso della gestualità e delle onomatopoeie:

(9)
ARG_4 *nosotros decimos pool*
'noi diciamo pool'
(1.22)
y que:: tenés los los tacos largos ((allarga le mani)) las [las las] pelotitas y
fiu tac
'che ci sono delle stecche lunghe, palline e fiu tac'

Come anticipato, in questa categoria annotiamo anche alcuni gesti, segnatamente quelli iconici e deittici. Con gesto iconico abbiamo annotato i casi in cui il parlante rappresenta con il corpo (soprattutto con le mani) ciò che vuole dire o sta dicendo, sia in modo iconico (10a) sia in modo convenzionale (10b); infine, con gesto deittico, i casi in cui il parlante indica ciò che vuole dire o sta dicendo (specialmente con il dito indice) (10c):

(10)
a. BRA_5 *eles têm dois ((alza due dita della mano)) caminhos um online e um off line*
'hanno due sistemi uno online e uno offline'

b. ARG_8 *e:: (1.06) así voy <buscando> que lo que decís sea verdad ((alza il pollice))*
'e sì, così controllo che quello che dici sia vero'

c. ARG_3 *continuo yo ((indica se stesso)) con el texto en portugués?*

Può talvolta essere difficile distinguere fra gesti iconici, quindi gesti che veicolano un significato specifico, e semplici movimenti delle mani, ad esempio quelli definiti *beats* o battiti dalla letteratura pertinente. In generale, si annoteranno i gesti che paiono veicolare un significato anche se non in maniera diretta, in quanto possono essere di supporto alla comunicazione (vedi anche il paragrafo 2.2.2).

Sono inclusi in questa categoria annuire o scuotere la testa. Muovere il capo per annuire è un gesto usato dai parlanti in maniera assai frequente anche come supporto a chi sta parlando: si è scelto dunque di annotare solamente i casi in cui il movimento della

testa viene utilizzato in maniera evidente per dare una risposta non verbale all'interlocutore oppure si trova in concomitanza con una conferma verbale (cfr. paragrafo 2.2.2).

2.4 Osservazioni sulle strategie di interproduzione nel dataset

Come si è già potuto osservare dagli esempi sopra riportati, i partecipanti mettono in atto strategie⁹ numerose e diversificate per risolvere le incomprensioni che emergono nelle interazioni. Seppure non sia possibile fare considerazioni né di carattere quantitativo né comparativo, riportiamo con finalità descrittive la distribuzione numerica delle strategie osservate nel dataset di riferimento, considerando anche che in un medesimo enunciato o turno si combina l'uso di più strategie.

Tipo	A- N.° strategie intero dataset <i>(durata: 1h 30')</i>	B- N.° strategie nelle sequenze di "incomprensione" <i>(durata: 15'30'')</i>
Lessico	91	20
Riformulazioni	399	65
Testualità	105	4
Interazionale	281	68
Non verbale e para verbale	150	31

Tabella 6. Distribuzione numerica delle strategie annotate nel dataset.

Nel nostro dataset osserviamo un'alta presenza di riformulazioni, caratteristica tipica del parlato in interproduzione (dire la stessa cosa con parole diverse, per agevolare la comprensione degli interlocutori). La tipologia più frequente è la riformulazione per ripetizione di singole parole o porzioni di frase (102 occorrenze su 399), sia autoripetizione che etero-ripetizione. Abbiamo escluso naturalmente le autoripetizioni imputabili al processo di pianificazione del messaggio orale e dunque più vicine ai fenomeni di esitazione. In termini numerici, seguono le riformulazioni per sviluppo, in cui l'elemento riformulante contiene informazioni aggiuntive rispetto all'elemento riformulato (89 occorrenze) e quelle per parafrasi, in cui il riformulato viene riproposto con altre parole ma senza che vengano aggiunte informazioni nuove (86 occorrenze). Infine, la riformulazione attraverso la proposta di sinonimi (ma anche iponimi o iperonimi) conta 50 occorrenze, 32 la riformulazione con traduzione verso l'inglese o verso altre lingue, 26 per esemplificazione e infine 13 per correzione, nell'intero dataset. La stessa proporzione viene mantenuta se osserviamo le riformulazioni solo nelle

⁹ Abbiamo deciso di riferirci ai diversi fenomeni osservati negli scambi tra pari con la parola "strategia", in riferimento alla letteratura sull'interproduzione; tuttavia, come già detto, si tratta di osservare quanto accade nelle interazioni tra pari quando si verificano difficoltà di comprensione reciproca, senza poter determinare se si sia trattato di una scelta linguistica "strategica", ovvero consapevole, volontaria e finalizzata al raggiungimento dell'obiettivo comunicativo.

sequenze di incomprensione (25 per ripetizione, 16 per sviluppo, 12 per parafrasi). Si rilevano solo alcune occorrenze per le altre tipologie.

Sul piano interazionale (281 occorrenze), l'atto linguistico che si presenta con maggiore frequenza è la conferma esplicita di avere compreso l'interlocutore (140 occorrenze), anche attraverso marcatori discorsivi per segnalare accordo, interiezioni, pause lessicali, *nodding* (Borreguero & De Marco 2021). Questo dato evidenzia il carattere fortemente collaborativo degli scambi interazionali. Le richieste esplicite di chiarimento sono 46 mentre i casi in cui un partecipante verifica esplicitamente che i compagni abbiano capito sono 33.

In un secondo momento abbiamo deciso di annotare tra le strategie interazionali anche i meccanismi di *hedging*, usati per modulare la forza illocutoria di un enunciato o di una porzione di discorso. Ci sono parsi interessanti perché indicativi di una certa prudenza epistemologica ed espressiva, un segnale esplicito che invita chi ascolta a sorvegliare chi parla, ad essere tollerante ed empatico, ma anche ad attirare l'attenzione su potenziali imprecisioni e punti di difficoltà nella comprensione (es.: *pelo que eu entendi*, 'da quello che ho capito', *por lo menos yo no conozco algo que ...*, 'almeno io non conosco qualcosa che...', *più o meno*, ecc.). Abbiamo annotato 60 meccanismi di *hedging* nell'intero dataset.

Rispetto alla dimensione non verbale e prosodica, abbiamo riscontrato 32 rallentamenti di ritmo, finalizzati a scandire quanto detto o a dare enfasi, e 118 gesti, distinti in gesti iconici (90) e deittici (28). Per estensione annuire o scuotere la testa sono inclusi tra i gesti iconici. Muovere il capo per annuire è un gesto di *back-channelling* con rinforzo positivo usato dai parlanti in maniera assai frequente anche come supporto a chi sta parlando: si è scelto dunque di annotare solamente i casi in cui il movimento della testa viene utilizzato in maniera evidente per dare feedback non verbale all'interlocutore, in sostituzione o in sovrapposizione alla parola. Si osserva un solo caso di utilizzo di espressione onomatopeica (vd. (9)).

Per quanto riguarda le strategie lessicali annotate, si tratta quasi esclusivamente di ricorso ad anglicismi (81/91 nell'intero dataset e 18/20 nelle sequenze di incomprensione).

Infine, rimarchiamo una netta differenza nella numerosità di meccanismi espliciti di strutturazione e organizzazione del discorso nel dataset: 105 occorrenze di cui 32 di introduzione esplicita di un nuovo argomento (es. *posso falar agora do que eu entendi do texto em italiano*, 'adesso parlerò di quello che ho capito del testo in italiano'), 19 di sintesi di quanto detto o di segnalazione esplicita di chiusura del turno (es. *'esto me parecieron que fueran las ideas más importantes acerca del negocio*, 'mi sembra che siano queste le idee più importanti riguardo all'azienda'), 53 commenti metadiscorsivi (es. *o sono stata troppo veloce non so*) rispetto alle sequenze di incomprensione (solo 4, di cui 3 di sintesi, e 1 di commento metadiscorsivo). Questa disproporzione potrebbe dipendere dal fatto che i segnali espliciti di organizzazione testuale sono più tipici nelle sequenze di parlato monologico, e dunque ridotte o assenti nelle sequenze dialogiche di incomprensione.

3. Osservazioni sulle sequenze di incomprensione

3.1 Caratteristiche generali

Osserviamo ora più da vicino che cosa accade quando gli studenti interagiscono per riuscire a capirsi, disambiguare un messaggio o accertarsi reciprocamente dell'avvenuta comprensione. Nei dati analizzati, sono state identificate 34 sequenze di incomprensione, di cui 31 segnalate esplicitamente dai partecipanti e 3 non segnalate, ma che è possibile rintracciare grazie alla presenza di pause prolungate o di incoerenze evidenti nel contenuto dell'interazione. In 26 casi su 34, la difficoltà comunicativa viene risolta, mentre in 8 casi non viene risolta. In 23 casi si tratta di interazioni a due partecipanti, mentre 11 casi vedono la partecipazione di tutti e tre, con il coinvolgimento delle 3 lingue.

Gli scambi a due riflettono quasi certamente il tipo di consegna ricevuta (lo studente italiano, ad esempio, aveva ricevuto l'istruzione di monitorare l'esposizione del compagno argentino rispetto alla comprensione del testo in italiano, e così via per le altre coppie di lingue). Ciononostante, gli scambi spesso si estendono al terzo partecipante, che partecipa al dibattito ampliandolo o assumendo il ruolo di facilitatore e/o mediatore.

Le sequenze di incomprensione risolte, sia che scaturiscano dall'interazione in sé (29 casi), sia dal contenuto dei testi (5 casi), presentano un *pattern* ricorrente, che rispecchia lo schema di turni della negoziazione di significato di Varonis & Gass (1985), ovvero innesco (cause dell'incomprensione), indicatore (segnalazione dell'incomprensione), risposta (tentativo di risolvere l'incomprensione), reazione alla risposta¹⁰ (conferma di comprensione), solo se risolta.

Vediamo ora due esempi di incomprensioni segnalate esplicitamente e risolte, in cui i turni di negoziazione di significato sono facilmente individuabili. Nel primo caso, si tratta di una incomprensione scaturita dall'interazione tra i partecipanti (11); nel secondo, la difficoltà di comprensione è innescata da una parola sconosciuta presente nel testo, in particolare la parola spagnola *centavo* ('centesimo') (12):

(11)

BRA_3	<i>ah não desculpa quem quem leu o texto em português foi o L. não foi</i> 'ah no scusami, chi chi ha letto il testo in portoghese è L., no?' (1.66)	Innesco
ARG_3	<i>n- no te pude escuchar lo último</i> 'non ho sentito l'ultima cosa' (1.66)	Indicatore
BRA_3	<i>quem leu o texto em português foi você não foi L.?</i> 'sei tu che hai letto il testo in portoghese no, L.?'	Risposta
ARG_3	<i>yo leí el texto: el de:: en portugués que: sí que vos me corrigiste</i> 'io ho letto il testo in portoghese che, sì, che tu mi hai corretto'	Reazione alla risposta

¹⁰ Si adottano qui le traduzioni in italiano di *trigger*, *indicator*, *response* e *reaction to response* dello schema di Varonis & Gass (1985) che troviamo in Garbarino & Leone (2022).

(12)		
ITA_1	<i>[no forse:] c'era anche una parola ehm sentuvo è la moneta (1.41) centesimo (1.21) o sentav- sen- centuvo</i>	Innesco esoforico Indicatore
ARG_1	<i>sì</i>	
ITA_1	<i>cioè è la moneta (4.26)</i>	
ARG_1	<i>s:í es centavo o sea el [peso menos] el centavo 'sì è centesimo cioè il peso meno il centesimo'</i>	Risposta
ITA_1	<i>[sentavo sentavo ehm sí sí]</i>	Reazione alla risposta
ARG_1	<i>un peso con cincuenta centavos por ejemplo 'un peso e cinquanta centesimi per esempio'</i>	Risposta
ITA_1	<i>okay oke-</i>	Reazione alla risposta

Osserviamo che nell'esempio (12) la difficoltà segnalata è esterna alla conversazione. Si tratta infatti di una parola spagnola presente nel testo scritto, di difficile comprensione per il parlante italofono, il quale chiede chiarimenti al compagno.

Di seguito in (13) vediamo invece un caso di incomprensione non segnalata; come anticipato, il problema di comunicazione risulta evidente in questo caso dalla risposta incoerente di ITA_3, che non segnala il problema comunicativo ma prosegue con la conversazione:

(13)		
ITA_3	<i>[quindi] è è</i>	
BRA_3	<i>[oi]</i>	
ITA_3	<i>[e::] è nato in a San Paolo? (1.60) [quest'azienda]</i>	
BRA_3	<i>sim [estou aqui] tô em São Paulo est- 'sì sono qui sono a San Paolo' eu moro perto do:: da USP aqui no bairro de Butantã 'vivo vicino alla USP qui nel quartiere di Butantã' é bem no centro mesmo 'è proprio in centro' (1.31)</i>	
ITA_3	<i>okay (1.44) e:: una domanda per voi una pergunta</i>	

È probabile che l'incomprensione sia nata, in questo caso, da una concomitanza di fattori: la forma del verbo *essere* alla terza persona (*è*) corrisponde nella pronuncia alla forma portoghese *é*, che però, nella varietà brasiliana, è usata sia per la terza che per la seconda persona singolare (al posto dello standard europeo *tu es*); inoltre, il soggetto della frase di ITA_3 è inizialmente implicito, e viene specificato ma solo a seguito di una piccola esitazione, mentre BRA_3 ha già ripreso a parlare.

Non possiamo esserne certe, ma è possibile che ITA_3 a sua volta non abbia compreso la risposta di BRA_3, cosa che potrebbe spiegare la mancanza di segnalazione: il turno di risposta di BRA_3 si presenta di difficile comprensione in quanto non è coerente con la domanda, né con l'argomento di conversazione portato avanti fino a quel momento; può inoltre risultare difficile anche la comprensione dei termini culturalmente connotati *USP* e *Butantã*.

3.2 Sequenze con cumulo di strategie

Sebbene sia interessante e necessario classificare e annotare le singole strategie per tipologia, negli scambi autentici quello che conta è la “configurazione pragmatica complessiva” della sequenza (Bazzanella & Gili Fivela 2009: 17), espressione che seppur in origine riferita all'intensità di un enunciato determinata dalla sovrapposizione o successione di più fenomeni, è efficace e adatta anche al nostro contesto. Il valore pragmatico e comunicativo della sequenza si definisce proprio grazie alla compresenza di più fenomeni nello stesso turno o in turni successivi. Nella maggior parte delle sequenze di incomprensione (19/26 incomprensioni risolte), osserviamo infatti un cumulo di strategie che proviamo a commentare brevemente in (14):

(14)		
ITA_3	<i>intendi che da barberino e: diceva nel testo che ci andavano:: cioè nasce per i <colletti bianchi> hai capito cosa significa <colletto bianco>?</i>	Rallenta e chiede all'interlocutore se ha capito (non verbale + interazionale)
BRA_3	<i>não</i> 'no'	
ITA_3	<i>eh colletto bianco è <la camicia> e:: quando tu metti la camicia ((finge di alzarsi il colletto))</i>	Esempio, rallentamento e gesto (riformulazione per esemplificazione + gesto iconico)
BRA_3	<i>ah:: [colarinho] não è</i> 'ah è il colletto no?'	Traduzione in L1 della parola, come conferma di comprensione (riformulazione con traduzione + interazionale)
ITA_3	<i>[xxx] è il colletto esatto</i>	Conferma esplicita (interazionale)

Si tratta di una sequenza dialogica in cui lo studente italiano (ITA_3) si accerta che lo studente brasiliano (BRA_3) abbia capito l'espressione idiomatica “colletti bianchi” presente nel testo scritto oggetto del task. In uno scambio di pochi secondi, ITA_3 rallenta la velocità dell'eloquio e verifica la comprensione da parte di BRA_3. BRA_3

effettivamente rivela di non averla compresa, dunque ITA_3 formula una spiegazione non orientata al significato idiomatico ma al referente concreto (il colletto come parte della camicia) e contestualmente esegue un gesto iconico. BRA_3 ripete la parola “colletto” in portoghese, per confermare di avere capito. Infine, ITA_3 dà conferma esplicita di avvenuta comprensione, e la sequenza di tipo collaborativo si chiude con negoziazione di significato risolta.

Vediamo, poi, un secondo esempio (15) nel quale si presentano numerose strategie:

(15)

- | | | |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| BRA_4 | <p><i>isso tá muito comum no brasil agora de terem barbearias que você pode assistir um jogo de futebol jogar sinuca não sei se sinuca é igual em espanhol ou italiano [é um]</i></p> <p>‘è una cosa molto comune in Brasile adesso, che nelle barberie si possa guardare una partita di calcio e giocare a biliardo non so se biliardo è uguale in spagnolo o italiano’</p> | <p>Turno di contestualizzazione, con innesco di tipo lessicale (<i>interazione, per verifica della comprensione</i>)</p> |
| ARG_4 | <p>[>cienuca<]?</p> | <p>Ripetizione della parola opaca per imitazione fonetica</p> |
| BRA_4 | <p><i>sinuca é um jogo que tem uma mesa ((allarga le mani, con i palmi rivolti verso il basso)) com várias bolas (1,00) e você tem um taco e você precisa acertar as bolas [xxx]</i></p> <p>‘il biliardo è un gioco che ha una tavola con delle palline e hai una stecca e devi colpire le palline’</p> | <p>Spiegazione del significato della parola opaca e gesto (<i>riformulazione per sviluppo + gesto iconico</i>)</p> |
| ARG_4 | <p>[ah:::] un pool nosotros decimos pool (1,22) ‘ah pool, noi diciamo pool’</p> | <p>Traduzione in L1 per confermare di aver capito, e ripetizione (<i>riformulazione per traduzione + ripetizione puntuale</i>)</p> |
| | <p><i>y que:: tenés los los tacos largos ((allarga le mani)) las [las las] pelotitas y fiu tac ((mima una persona che gioca a biliardo))</i></p> <p>‘ci sono delle stecche lunghe e delle palline e fiu tac’</p> | <p>Spiegazione del funzionamento del gioco e gestualità; suono onomatopeico (<i>riformulazione per sviluppo + gesto iconico + onomatopea</i>)</p> |
| BRA_4 | <p>[sim sim] ‘sì sì’</p> | <p>Conferma esplicita di comprensione (<i>interazionale</i>)</p> |

Anche questa sequenza di tipo dialogico è particolarmente ricca e interessante. Lo studente brasiliano sta raccontando che nelle barberie da uomo in Brasile è comune che si guardino le partite di calcio o si giochi a biliardo; utilizza l'espressione *jogar sinuca* e contestualmente si chiede se sia trasparente per i compagni italiani e argentini. Prende dunque la parola lo studente argentino ARG_4, che ripete maldestramente il suono della parola opaca, facendo intendere che non la conosce e non l'ha capita. L'interazione segue con un turno di riformulazione per sviluppo da parte di BRA_4, accompagnato da gesti iconici in cui mima il gioco con la stecca. ARG_4 conferma di avere capito mettendo a disposizione la traduzione in spagnolo e ampliando la descrizione del gioco avviata dal compagno. Con il suono onomatopeico *fiu tac* simula il colpo della stecca sulla palla da biliardo. Infine, BRA_4 conferma l'avvenuta comprensione da parte di ARG_4.

Vediamo infine un ultimo esempio (16):

(16)		
ARG_8	<i>[una::]</i> (1.74) <pregunta> 'una domanda'	Richiesta di chiarimento
BRA_8	<i>oi fala</i> 'dimmi'	
ARG_8	<i>arriba ((indica verso l'alto))</i> (1.25) <i>e::</i> <i>también nombra</i> <fliperama> 'sopra nomina anche fliperama'	Utilizzo di gesto deittico per riferirsi a una parola opaca presente nel testo
BRA_8	<i>fliperama ehm sab-</i> (2.10) <i>e::</i> <pinball> <i>e:: s-</i> <arcade> <i>sabe [arc]ade</i> 'fliperama sai, pinball, arcade, sai, arcade'	Ripetizione della parola opaca e aggiunta di esempi e traduzione in inglese
ARG_8	<i>[ah::]</i>	Conferma di comprensione
BRA_8	<i>aqueles jogos de arcade [assim]</i> <i>fliperama é tipo isso</i> 'quei giochi da arcade così, fliperama è uno di quelli'	Riformulazione per parafrasi
ARG_8	<i>[sí]</i>	Conferma esplicita
BRA_8	<i>[ehm]</i>	
ARG_8	<i>[tipo] pac-man</i>	Esemplificazione
BRA_8	<i>eh exato exato</i> 'eh esatto esatto'	Conferma esplicita
ARG_8	<i>okay ((ride)) listo</i> 'okay a posto'	Conferma esplicita
BRA_8	<i>e:: jogos mais arcade de a- dos anos</i> <i>oitenta assim mais retrô</i> 'giochi arcade degli anni Ottanta, più retrò' (1.04)	Riformulazione con parafrasi + ricerca di un riferimento culturale condiviso
ARG_8	<i>ah okay gracias</i>	Conferma esplicita

Anche in questo ultimo esempio lo scambio ruota intorno alla disambiguazione di una parola opaca, “flipperama”, e presenta le caratteristiche di un’interazione collaborativa con cumulo di strategie di interproduzione. ARG_8 ferma BRA_8 per segnalare esplicitamente la necessità di fargli una domanda. BRA_8 dà una spiegazione ricca, utilizzando diverse strategie successive, soprattutto di riformulazione (ripetizione puntuale, esemplificazione, traduzione in inglese, parafrasi), ricercando anche un riferimento culturale condiviso.

4. Osservazioni conclusive

L’obiettivo principale di questo studio consiste nell’elaborazione e condivisione di un prototipo di analisi di dati di parlato plurilingue in setting di intercomprensione linguistica, al fine di verificarne l’efficacia e valutare l’opportunità di estensione a dataset simili più ampi. In questa prima fase, abbiamo inteso osservare la presenza di *pattern* nelle sequenze di negoziazione di significato in interazioni tra pari e le caratteristiche delle strategie di interproduzione adottate per la risoluzione di incomprensione e fraintendimenti.

In primo luogo, abbiamo illustrato il processo di trascrizione di videoregistrazioni raccolte nell’ambito di una formazione in intercomprensione, sottolineando e motivando le scelte fatte e le soluzioni adottate. In secondo luogo, abbiamo proposto uno schema di annotazione articolato su più livelli: il livello della sequenza (dialogica o monologica), il livello delle incomprensioni e quello delle strategie di interproduzione.

Il processo di trascrizione e annotazione sopra descritto ha reso le videoregistrazioni sfruttabili per diversi tipi di indagine: da un lato, ha permesso di fare una ricognizione generale delle strategie riscontrate in tutto il dataset e, dall’altro, di osservare quali strategie sono state impiegate dai partecipanti per risolvere le difficoltà comunicative, quindi in concomitanza con quelle che abbiamo definito “sequenze di incomprensione”. A questo proposito, si è rilevato come, nelle sequenze di incomprensione risolte, i partecipanti mostrino un alto grado di collaborazione, attivino risorse verbali e non verbali per portare avanti la comunicazione con efficacia, e talvolta fungano da mediatori fra i compagni. Lo stesso non si osserva, invece, nelle sequenze di incomprensione non risolte, spesso non segnalate, dove l’interazione tra i partecipanti è scarsa (scambi brevi, numero di turni ridotto, assenza di strategie di interproduzione).

Osservare le interazioni tramite la scansione dei turni di Varonis & Gass (1985), come già riscontrato da studi precedenti sul tema (ad esempio Garbarino & Leone 2022), ha offerto una prospettiva interessante, mostrando che le strategie di interproduzione non vengono impiegate limitatamente ai turni di “risposta”, che sono deputati alla risoluzione di difficoltà, ma occorrono anche in altre tipologie di turni, come ad esempio nella “conferma di comprensione” da parte di chi aveva, in prima battuta, manifestato difficoltà; ciò mostra da parte dei partecipanti un alto livello di disponibilità alla comunicazione e di orientamento verso gli interlocutori.

Esempi di sequenze prototipiche di interazione plurilingue, efficace o non efficace, potranno essere sfruttati come modelli per la realizzazione di materiali didattici nei contesti di insegnamento della comunicazione orale plurilingue in intercomprensione.

Bibliografia

- Allwood, Jens. 1986. Some perspective on understanding in spoken interaction. *Logic and Abstraction, Acta Philosophica Gothoburgensia* 1. 1–30.
- Araújo e Sá, Maria Helena. 1993. “Je connais tes difficultés et j’en fais mon discours”, ou l’autorégulation du discours de l’enseignant d’après la représentation des difficultés d’apprentissage. In Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Etrangères (ACEDLE) (a cura di), *Les pratiques de classe en langue étrangère. Discours descriptifs, outils d’analyse, normes et évolutions, facteurs de variation*, 211–246. Saint-Cloud: Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.
- Balboni, Paolo. 2007. Dall’intercomprensione all’intercomunicazione romanza. In Capucho, Filomena & Alves P. Martins, Adriana & Degache, Christian & Tost, Manuel (a cura di), *Diálogos em Intercompreensão*, 447–459. Lisboa: U.C. Editora.
- Bazzanella, Carla & Gili Fivela, Barbara. 2022. Introduzione. In Gili Fivela, Barbara & Bazzanella, Carla (a cura di), *Fenomeni di intensità nell’italiano parlato*, 13–24. Firenze: Cesati Editore.
- Bonvino, Elisabetta & Garbarino, Sandra. 2022. *Intercomprensione*. Bologna: Caissa Italia.
- Borreguero Zuloaga, Margarita Natalia & De Marco, Anna. 2021. The role of interactional discourse markers: Acquisition in immersion and non-immersion contexts. *Corpus Pragmatics* 5. 121–151.
- Capucho, Filomena. 2017. Interactions professionnelles plurilingues: Entre intercompréhension et interproduction. *Repères DoRiF Les z’Oraux – Les Français Parlés entre Sons et Discours* 12.
- Capucho, Filomena. 2018. Plurilingual interactions – the role of interproduction strategies. In Hepp, Marianne & Nied Curcio, Martina (a cura di), *Educazione plurilingue: Ricerca, didattica e politiche linguistiche*, 157–166. Roma: Istituto Italiano di Studi Germanici.
- Cervini, Cristiana & Zucchi, Angela. 2022. Learning languages through intercomprehension: Some hints on cultural and intercultural competences. In Toyota, Junichi & Richards, Ian & Kovačević, Borko (a cura di), *Second language learning and cultural acquisition: New perspectives*, 46–63. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Cognigni, Edith. 2015. Strategie di interproduzione nell’interazione plurilingue a distanza: Il caso dei partecipanti italofoeni a Galanet. *RILA – Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 2/3. 55–70.
- De Carlo, Maddalena & Anquetil, Mathilde (a cura di). 2019. Un référentiel de compétences de communication plurilingue en intercompréhension - REFIC. *EL.LE* 8(1).
- Garbarino, Sandra & Leone, Paola. 2022. “Je suis pas sûre d’avoir compris la dernière phrase”: Collaborare per capirsi in contesti di intercomprensione. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 3. 179–197.
- Garbarino, Sandra & Melo-Pfeifer, Silvia. 2019. Décrire et évaluer les compétences en intercompréhension: Du référentiel de compétences REFIC (Miriadi) aux descripteurs de compétences en intercompréhension (EVAL-IC). In Hülsmann, Christophe & Ollivier, Christian & Strasser, Margareta (a cura di), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension. Perspektiven für die mehrsprachige Bildung*, 103–123. Münster: Waxmann.

- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of transcript symbols with an introduction. In Lerner, Gene H. (a cura di), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, 13–31. Amsterdam: John Benjamins.
- Kendon, Adam. 2004. *Gesture, visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lala, Letizia. 2014. Le relazioni di (ri)elaborazione: La riformulazione. In Frenguelli, Gianluca (a cura di), *Le relazioni logico-sintattiche: Teoria, sincronia, diacronia*, 77–104. Roma: Aracne edizioni.
- McNeill, David. 1992. *Hand and mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Meierkord, Christiane. 2000. Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native/non-native small talk conversations in English. *Linguistik Online* 5(1). <https://doi.org/10.13092/lo.5.1013>
- Meissner, Franz-Joseph & Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert (a cura di). 2004. *EuroComRom - Les sept tamis: Lire les langues romanes dès le départ*. Aachen: Shaker Verlag GmbH.
- Pica, Teresa & Holliday, Lloyd & Lewis, Nora & Berducci, Dom & Newman, Jeanne. 1991. Language learning through interaction: What role does gender play? *Studies in Second Language Acquisition* 13. 343–376.
- Radford, Alec & Jong Wook, Kim & Xu, Tao & Brockman, Greg & McLeavey, Christine & Sutskever, Ilya. 2022. Robust speech recognition via large-scale weak supervision. *arXiv:2212.04356*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2212.04356>
- Sloetjes, Han & Wittenburg, Peter. 2008. Annotation by category - ELAN and ISO DCR. In Calzolari, Nicoletta & Choukri, Khalid & Maegaard, Bente & Mariani, Joseph & Odijk, Jan & Piperidis, Stelios & Tapias, Daniel (a cura di), *Proceedings of the 6th International conference on language resources and evaluation*. <https://www.mpi.nl/publications/item60774/annotation-category-elan-and-iso-dcr>
- Sweeney, Emma & Zhu, Hua. 2010. Accommodating towards the audience. Do native speakers of English know how to accommodate their communication strategies towards non-native speakers of English? *Journal of Business Communication* 47(4). 477–504.
- Varonis, Evangeline & Gass, Susan. 1985. Non-native/non-native conversation: A model for negotiation of meaning. *Applied Linguistics* 6(1). 71–90.

CLUB Working Papers in Linguistics

A cura di Simone Mattiola e Maja Miličević Petrović

Volume 8, 2024

ISBN: 9788854971813

Contributi di

Giorgia Albertin

Triscia Biagiotti

Arianna Bienati

Chiara Celata

Anna Cencherle

Cristiana Cervini

Vittoria Colla

Melissa Donati

Jennifer-Carmen Frey

Monica Masperi

Nicola Nasi

Luisa Revelli

Giulia Telari

Elena Tombesi

Paola Vernillo

Chiara Vettori

Lorenzo Zanasi

Chiara Zanchi

Eleonora Zucchini

CLUB – CIRCOLO LINGUISTICO DELL'UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

ALMA MATER STUDIORUM – UNIVERSITÀ DI BOLOGNA