

Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture

41

Studi Interdisciplinari su Traduzione, Lingue e Culture

Collana a cura del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT)
dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, sede di Forlì.

La Collana, fondata nel 2004, raccoglie le pubblicazioni scientifiche dei suoi afferenti e degli studiosi che operano in ambiti affini a livello nazionale e internazionale.

A partire da una riflessione generale sul tradurre come luogo di incontro e scontro tra lingue e culture, la Collana si propone di diffondere e rendere disponibili, a livello cartaceo e/o su supporto elettronico, i risultati della ricerca in molteplici aree, come la linguistica teorica e applicata, la linguistica dei *corpora*, la terminologia, la traduzione, l'interpretazione, gli studi letterari e di genere, il teatro, gli studi culturali e sull'umorismo.

Le pubblicazioni della Collana sono approvate dal Dipartimento, sentito il motivato parere di almeno due esperti qualificati esterni.

Il/la responsabile della Collana è il/la Direttore/rice del DIT, cui si affianca un comitato scientifico internazionale che varia in relazione alle tematiche trattate.

Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano: dalla rete alla classe

Greta Zanoni

Bononia University Press

Bononia University Press
Via Ugo Foscolo 7 – 40123 Bologna
tel. (+39) 051 232 882
fax (+39) 051 221 019

www.buonline.com
email: info@buonline.com

© 2020 Bononia University Press

I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi.

ISSN: 2283-8910
ISBN: 978-88-6923-483-5

Grafica: Alessio Bonizzato
Impaginazione: Sara Celia

Prima edizione: maggio 2020

Sommario

7 **Introduzione**

17 **1. LIRA (Lingua/Cultura italiana in Rete per l'Apprendimento)**

17 Il progetto

26 La piattaforma

65 **2. La comunità degli utenti: modelli teorici per una didattica in rete**

65 La didattica in rete

81 Il concetto di 'comunità' nel quadro di una didattica digitale

99 **3. L'interazione tra gli utenti della comunità di LIRA**

99 Il forum di LIRA

115 Le modalità di interazione

151 **4. Dalla rete alla classe di italiano L2: una proposta didattica sulla scortesìa linguistica**

152 La scortesìa linguistica nell'insegnamento delle lingue

157 Un'esperienza didattica in una classe di italiano L2

171 **5. Dalla piattaforma LIRA a “Oggi facciamo pragmatica”:
un progetto per l’educazione linguistica a scuola**

171 Educazione linguistica e pragmatica a scuola

177 Il progetto “Oggi facciamo pragmatica”

197 “Sapere chiedere”: uno studio esplorativo sulle richieste

219 **Riflessioni finali**

219 Sviluppare la competenza pragmatica in rete e in classe

224 Un approfondimento sulle categorie di parlante nativo e parlante non nativo

233 **Bibliografia**

INTRODUZIONE

Questo volume si inserisce nel filone di ricerche che si occupa dell'insegnamento/apprendimento delle lingue attraverso le nuove tecnologie *Web 2.0*: obiettivo principale dello studio è osservare in che modo i forum delle piattaforme *e-learning* favoriscono la nascita di *community on line* e l'interazione tra utenti (nativi e non nativi) e se possono essere utilizzati per incentivare una riflessione di tipo pragmatico e, di conseguenza, incidere sullo sviluppo della competenza pragmatica in italiano. Il fine ultimo, infatti, è quello di contribuire ad ampliare lo spazio dedicato all'insegnamento esplicito della pragmatica e allo sviluppo della riflessione metapragmatica in italiano.

Il volume ruota attorno alla piattaforma LIRA (Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento) disponibile sul sito *lira.unistrapg.it*. Messa a punto dal progetto FIRB "Lingua/cultura italiana in Rete per l'Apprendimento" finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel triennio 2009-2012, la piattaforma si differenzia dalle altre risorse in rete perché non si limita ad offrire un

tradizionale corso di lingua italiana, ma per essere un ambiente in cui approfondire in autonomia le competenze legate all'uso dell'italiano, con particolare attenzione alla variazione linguistica legata al contesto e ai modi in cui i fenomeni socio-culturali si riflettono nelle pratiche comunicative. In altre parole, LIRA è stata progettata per essere uno strumento per sviluppare e/o affinare la competenza pragmatica e culturale in italiano L2.

Una parte del volume è dedicata alla presentazione di LIRA, alla *community* degli utenti e all'analisi dei commenti presenti nei suoi forum. L'altra parte, invece, dà conto di due progetti in cui i percorsi proposti da LIRA sono stati adattati e sperimentati in un contesto reale: il primo in una classe di apprendenti adulti in contesto di immersione di lingua italiana L2; il secondo nell'ambito di un progetto di sperimentazione educativa intitolato *Oggi facciamo pragmatica*, indirizzato ai bambini della scuola primaria, il cui scopo è costruire percorsi pedagogico-didattici per lo sviluppo/affinamento della competenza pragmatica in italiano L1. I due percorsi pilota descritti e analizzati rappresentano due tentativi di creare in aula un ambiente che permetta di mettere in atto dinamiche interazionali simili a quelle osservate all'interno della *community on line* di LIRA; che permetta, cioè, di far diventare la classe una *community* in cui il processo di apprendimento sia (anche) il risultato di una co-costruzione, negoziazione e condivisione di saperi.

Come è noto, non è facile non solo capire che cosa significhi insegnare pragmatica, ma anche definire che cosa sia la competenza pragmatica soprattutto in un contesto scolastico.

Se, da un lato, non si mette più in discussione il fatto che *sapere una lingua* non significhi solo *sapere come è fatta* ma anche *sapere come usarla*, dall'altro, si discute ancora su cosa comporti *sapere usare* una lingua, e, di conseguenza, su cosa e su come insegnarla¹.

¹ Di fatto, è la stessa definizione di pragmatica ad essere messa in discussione. Il termine "pragmatica" è introdotto per la prima volta da Charles Morris come terza dimensione dello studio della semiotica, ossia della scienza dei segni: dopo semantica e sintassi, la pragmatica è la dimensione che studia il rapporto tra segni e interpreti, e più precisamente «the origins, uses, and effects of signs within the total behaviour of the interpreters of signs» (1946, p. 219). Dagli anni Sessanta, anche in reazione alla teoria generativa di Chomsky, si moltiplicano le teorie lin-

Attualmente, la glottodidattica, intesa come disciplina che si occupa sia della descrizione della lingua dal punto di vista del suo insegnamento/apprendimento sia dei modi in cui insegnarla, si avvale di una serie di apporti provenienti da diverse prospettive teoriche, tra le quali: la teoria degli atti linguistici (Austin, 1962; Searle, 1969); gli studi sulla variabilità linguistica che hanno indagato la relazione tra lingua e comunità sociale (Gumperz, 1971; Labov, 1970); gli studi sociologici che hanno fatto emergere la rilevanza dei comportamenti sociali verbali e non-verbali della vita quotidiana dei membri di una comunità (Goffman, 1987; Heritage, 1984)².

Inoltre, è fondamentale il concetto di competenza comunicativa – elaborato da Hymes (1972) e affinato e ampliato da studi successivi, in particolare dai modelli psicolinguistici che descrivono la lingua a partire dai processi di produzione e ricezione (Levelt, 1989; Canale e Swain, 1980; Bachman, 1990; Bachman e Palmer, 1996) – che include, oltre alla componente del codice, relativa alle dimensioni della sintassi, semantica, morfologia e fonologia, una componente d'uso, la pragmatica. E la pragmatica più utile per chi si occupa dell'insegnamento/apprendimento delle lingue è quella che mette al centro l'interazione, ossia una pragmatica che studi «the factors that govern our choice of language in social interaction and the effects of our choice on others» (Crystal, 1997, p. 120; si veda Nuzzo e Gauci, 2012 e la bibliografia ivi contenuta), ovvero la pragmatica che consente di cogliere e capire le scelte linguistiche compiute dal parlante in un determinato contesto interazionale.

La competenza pragmatica presuppone dunque da un lato la conoscenza delle norme sociali che regolano l'agire linguistico in un determinato contesto o cultura, dall'altro la padronanza delle forme linguistiche associate alle molteplici manifestazioni dell'agire linguistico in

guistiche che rimettono al centro l'uso linguistico; tali teorie hanno dato vita ad una serie di approcci disciplinari (etnografia della comunicazione, antropologia linguistica, analisi conversazionale, etnometodologia, ecc.) che hanno ampliato enormemente il campo di studio che può essere ricondotto alla pragmatica. Per una panoramica sulla storia della pragmatica come dimensione di analisi e come disciplina si rimanda al volume di Bazzanella (nuova edizione del 2015).

² Per una descrizione sui rapporti tra queste discipline e l'insegnamento/apprendimento della lingua si rimanda al primo capitolo di Margutti (2004).

quello stesso contesto o cultura. Secondo la classificazione proposta da Leech (1983), la competenza pragmatica è costituita infatti da due sotto-componenti: la conoscenza pragmalinguistica e la conoscenza sociopragmatica. La conoscenza pragmalinguistica è fatta di convenzioni di significato e convenzioni di forma. Le prime permettono al parlante di selezionare le strategie efficaci per realizzare le proprie intenzioni comunicative, mentre le seconde permettono la formulazione linguistica appropriata alla messa in atto di tali strategie. La conoscenza sociopragmatica è invece relativa alle norme sociali, ossia *cosa fare, quando e con chi* (Fraser *et al.*, 1981), include dunque la conoscenza dei diritti reciproci, degli obblighi, dei tabù e delle convenzioni sociali, oltre che dell'interazione tra variabili relative al contesto e variabili relative alle differenze di potere, alla distanza sociale o al grado di imposizione (Brown e Levinson, 1987). Per essere pragmaticamente competente un parlante deve dunque integrare le conoscenze pragmalinguistiche con le conoscenze sociopragmatiche, oltre che essere in grado di impiegare tali conoscenze mentre si realizza lo scambio comunicativo.

Diverse ricerche applicate hanno dimostrato che lo sviluppo di “regole” pragmatiche e sociolinguistiche è un fattore importante per un apprendente di una lingua straniera (si veda Nuzzo, 2007 e la bibliografia ivi contenuta; Kasper e Rose, 2002; Eslami-Rasekh, 2005), e che lo sviluppo della conoscenza grammaticale non garantisce un corrispondente livello di sviluppo della competenza pragmatica (Bardovi-Härilig e Dörnyei, 1998), per cui anche gli apprendenti più esperti possono non comprendere o rischiare di comunicare in modo non adeguato. A partire dagli anni Novanta, un numero crescente di studi ha indagato gli effetti di una varietà di approcci didattici sull'acquisizione di determinati aspetti pragmatici in L2 (ad esempio Alcón Soler e Martínez Flor, 2008; Alcón Soler e Yates, 2015; Rose e Kasper, 2001; Rose, 2005; Taguchi, 2015; Taguchi e Roever, 2017; Xiao, 2018) confermando che la dimensione pragmatica deve essere esplicitamente insegnata. Secondo diversi studiosi, la pragmatica è insegnabile a partire dall'osservazione di una serie di atti linguistici in contesti diversi (Cohen, 2005; Kasper, 1997; Kasper e Rose, 2002; Martínez-Flor e Alcón Soler, 2008; Matsumura, 2001), purché i materiali usati riflettano l'uso del linguaggio spontaneo e riportino esempi che rispettano le convenzioni sociali e culturali della lingua; in

altre parole, che siano pragmaticamente appropriati (Bardovi-Härilig *et al.*, 1991, p. 4).

Taguchi (2015), nella sua rassegna di contributi sull'argomento, osserva come ci si sia concentrati principalmente sull'insegnamento dell'inglese come seconda lingua/lingua straniera, trascurando invece le altre lingue (si vedano a titolo esemplificativo Gironzetti e Koike, 2016 per la lingua spagnola, e Nuzzo e Santoro, 2017 per l'italiano). Per quanto riguarda l'italiano, nonostante sia ampiamente condivisa la necessità di rivolgere un'attenzione didattica specifica allo sviluppo delle abilità d'uso della lingua (Nuzzo, 2007; Nuzzo e Gauci, 2012; Ferrari, Nuzzo e Zanoni, 2016; Santoro e Vedder, 2016), i materiali didattici per l'italiano L2 sono ancora scarsi (e per l'italiano L1 sono praticamente inesistenti). I rari materiali didattici sono pensati esclusivamente per adulti e la responsabilità di insegnare gli aspetti pragmatici della lingua spesso ricade sugli insegnanti, che si trovano a dover affrontare sfide difficili quali, per esempio, la mancanza spesso di un'adeguata formazione e, appunto, di materiali che diano il giusto spazio e la giusta enfasi alle questioni pragmatiche (Ferrari, 2016; Ferrari e Zanoni, 2017). Come è già stato notato (Nuzzo, 2015) i manuali di lingua forniscono informazioni chiave sulla lingua obiettivo, spesso fungendo da fonte principale di input per gli studenti; tuttavia, la trattazione di aspetti pragmatici non è sistematica (Bardovi-Harlig, 2017) e spesso i manuali di lingua per stranieri rappresentano una fonte di input pragmatico tendenzialmente povera (Nuzzo, 2016). A questo si aggiunge il carattere artificioso della lingua e delle situazioni presentate nella maggior parte delle attività proposte nei manuali che limitano ulteriormente la quantità e la qualità di input al quale sono esposti gli apprendenti. L'artificialità della lingua usata nei manuali non è un problema solo italiano. Alcuni studi che hanno indagato la presenza di atti linguistici nei materiali didattici, in particolare in inglese, hanno notato una mancata corrispondenza tra i materiali utilizzati e l'uso del linguaggio spontaneo e naturale da parte di parlanti nativi (Washburn, 2001; Martinez-Flor, 2008). Questi materiali presentano prevalentemente usi della lingua che riflettono il modo in cui un parlante si crede parli piuttosto che il modo in cui realmente parla. L'uso di materiali tratti da conversazioni spontanee è invece utile perché aiuta gli studenti ad apprendere non solo le forme pragmlinguistiche della lingua obietti-

vo, ma veicola anche le informazioni sociopragmatiche attraverso riflessioni metapragmatiche che mirano a sviluppare la consapevolezza degli utenti. L'uso di materiali autentici, inoltre, aiuta a sviluppare le competenze interazionali necessarie per interagire con successo con i parlanti della lingua obiettivo (Tateyama, 2019).

Si avverte da più parti l'importanza crescente di integrare materiali in aula con interazioni naturali, per esporre gli studenti non solo ad aspetti pragmlinguistici della lingua, ma anche a norme sociopragmatiche della cultura di destinazione. La possibilità di coinvolgere parlanti nativi (ad esempio, invitandoli a partecipare alle attività in classe) – se praticabile – aumenterebbe le occasioni di esposizione con un input spontaneo e le opportunità di apprendimento di aspetti pragmatici della lingua. Se il coinvolgimento di parlanti nativi nelle attività in classe è difficile da organizzare, l'interazione tra apprendenti e utenti/parlanti di L1 tramite una piattaforma *on line* può costituire un'opzione alternativa (Kakegawa, 2009; Takamiya e Ishihara, 2013; Cunningham, 2019).

In questo contesto, lo sviluppo delle nuove tecnologie e delle modalità di comunicazione e interazione degli ambienti definiti *Web 2.0* forniscono nuovi interessanti spunti di riflessione per la ricerca e la didattica. Secondo Taguchi e Sykes (2013) questo è documentato dal crescente uso dei media digitali per la raccolta di dati e per la creazione di attività didattiche, nonché per osservare contesti di comunicazione mediati dalla tecnologia come luoghi per esplorare gli usi linguistici e l'interazione in L2. Negli ultimi due decenni, accanto ai programmi di apprendimento linguistico assistito dal computer (Computer Assisted Language Learning, CALL), in cui gli utenti interagiscono direttamente ed esclusivamente con la macchina, sono ormai diffusi diversi sistemi che sfruttano la comunicazione mediata dal computer per l'insegnamento delle lingue: la tecnologia del web 2.0 offre un'ampia gamma di ambienti didattici virtuali che consentono l'interazione a distanza tra insegnanti e studenti o tra (gruppi di) apprendenti che imparano l'uno la lingua dell'altro. In questi contesti è possibile organizzare comunicazioni sia sincrone (ad es. chat, videoconferenze, teletandem) che asincrone (ad es. messaggi di posta elettronica, blog, post all'interno di forum). In Italia, alcuni studi recenti sul ruolo dell'interazione per l'apprendimento linguistico si sono focalizzati, ad esempio, su scambi dialogici che si realizzano attraverso l'uso delle

nuove tecnologie e che sfruttano il Teletandem (Leone, 2009; 2018), un contesto d'uso linguistico programmato per potenziare le competenze comunicative in L2 dei partecipanti (Kasper, 2004).

In particolare nell'ultimo decennio, l'uso di applicazioni legate alle nuove tecnologie ha registrato una notevole espansione anche nel campo dell'insegnamento della pragmatica (Taguchi e Sykes, 2013). I contributi sulla pragmatica interlinguistica e sull'insegnamento della pragmatica attraverso l'uso della tecnologia (Taguchi, 2015; Taguchi, 2011; Belz, 2008) e alcune risorse digitali per lo sviluppo della competenza pragmatica disponibili in rete (CLEAR, 2007; Cohen, Ishihara, 2005; Sykes, Cohen, 2006; Félix-Brasdefer, 2010; Ishihara, 2007) mettono in evidenza il fatto che «technological innovation can enhance research and teaching by introducing more control in data collection providing access to multiple forms of rich input and interaction» (Taguchi e Sykes, 2013, p. 2). Diversi fattori concorrono a sostenere questa osservazione: in primo luogo, le nuove tecnologie utilizzate per l'insegnamento/apprendimento delle lingue in rete sono particolarmente adatte, come sottolinea Furniss (2016), per la realizzazione di attività che mirano allo sviluppo della consapevolezza e che si basano su quella che Schmidt definisce *noticing hypothesis* (1993; 2001). In secondo luogo, la potenzialità delle nuove tecnologie, e della rete intesa anche come comunità di utenti, risiede nella possibilità di arricchire e l'ambiente di apprendimento di una L2 migliorando le possibilità di uso della lingua. La rete non solo rende accessibili una grande quantità di risorse (orali, visive, e scritte) che possono essere sfruttare per scopi didattici, ma offre anche agli utenti nuovi contesti comunicativi che consentono a nativi e non nativi di entrare in contatto e scambiarsi informazioni. Diversi studi, infatti, sottolineano come la comunicazione mediata dal computer (CMC) permetta di creare contesti di apprendimento informali e collaborativi (Socket, 2014; Reinhardt, Ryu, 2013), che offrono la possibilità di contatto diretto con parlanti nativi (Socket e Toffoli, 2012; Sato, 2009); di conseguenza, le interazioni che si sviluppano in questi contesti costituiscono un'occasione per esporre l'apprendente ad elementi pragmalinguistici e a norme sociopragmatiche della lingua (Eisenchlas, 2011; Eslami-Rasekh, 2005).

L'uso della lingua in contesti di apprendimento informale comporta un contatto prolungato con le risorse nella lingua target e permette

agli apprendenti di assumere il ruolo di utenti della lingua e non solo di apprendenti di lingua. Inoltre, il fatto di stabilire contatti stabili con gli altri utenti di lingua straniera, permette di diventare partecipanti attivi di vere e proprie comunità *on line*.

Quando gli apprendenti partecipano a comunità *on line* con altri utenti di madrelingua, aumentano le opportunità di usare la lingua in contesti reali, come quelli relativi al lavoro, allo studio o al tempo libero. Tali opportunità sono raramente concesse dai contesti didattici tradizionali che spesso limitano l'apprendente di una lingua straniera ad interagire con altri compagni di corso o con il docente. I molteplici ruoli offerti agli apprendenti dagli ambienti informali di apprendimento e dai *social media*³ permettono loro di assumere la posizione di autore, intervistato, commentatore, consigliere, di approvare, disapprovare, negoziare, negare ecc., e offrono modi semplice per entrare in comunicazione in un contesto di *knowledge building* altamente collaborativo. Il potenziale degli ambienti di apprendimento informali risiede, dunque, nel modo in cui consentono agli apprendenti di L2 di interagire con i parlanti nativi (o nel caso di lingue come l'inglese di parlanti Lingua Franca), offrendo agli apprendenti l'opportunità di impegnarsi in un'autentica comunicazione. Lo sviluppo di una riflessione o della consapevolezza sociopragmatica in L2 potrebbe consentire di creare condizioni favorevoli per il conseguente sviluppo della competenza comunicativa. Per gli apprendenti che nel corso dell'ultimo decennio hanno aumentato la loro familiarità con forum di discussione e strumenti e funzioni tipiche del *Web 2.0* e che desiderano migliorare le proprie competenze socio-culturali nella L2, l'interazione e il confronto con parlanti nativi sembra costituire una risorsa fondamentale.

Su questi punti insiste anche il rapporto della Commissione europea sull'influenza delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nell'apprendimento delle lingue che raccomanda di considerare le seguenti aree:

– la comunicazione sociale come una componente regolare, sistemica

³ L'importanza degli ambienti informali di apprendimento (es. i forum *on line* e i *social media*) come mezzo di interazione (sincrona o asincrona) scritta è messo in evidenza in diversi studi recenti (Socket, 2014; Herring, Stein e Virtanen, 2013; Reinhardt, 2017).

in contesti formali e non di apprendimento e insegnamento delle lingue;

– l’uso di *social network* come strumenti integrativi e occasionali o per completare l’apprendimento e l’insegnamento delle lingue nelle pratiche formali e non formali;

– lo sviluppo di approcci alternativi misti tra formale e non formale per l’apprendimento e insegnamento delle lingue (Stevens, 2010, p. 53).

In linea con le indicazioni della Commissione europea, il presente volume può essere visto come un primo passo per comprendere meglio, sulla base di dati reali, in che modo le nuove tecnologie e/o le modalità di interazione rese possibili dal *Web 2.0* possano essere integrate proficuamente e operativamente in contesti di insegnamento/apprendimento più tradizionali e formali e come l’interazione tra utenti possa sostenere lo sviluppo della riflessione metapragmatica in relazione all’apprendimento dell’italiano.

Concepito all’interno dell’unità bolognese del progetto FIRB “Lingua/Cultura italiana in Rete per l’Apprendimento” (LIRA, 2009-2012) e maturato nell’ambito di un progetto di Dottorato di ricerca, questo volume è debitore dei due progetti non solo per il contributo finanziario del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell’Università di Bologna, ma soprattutto in quanto frutto di riflessioni in merito all’insegnamento di aspetti pragmatici dell’italiano che hanno interessato diversi interlocutori scientifici coinvolti a vario titolo nei due progetti. Alcune parti di questo volume sono state anticipate in Convegni (*L’interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA in Dinamiche dell’interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Atti dell’XVI Congresso dell’AItLA, a cura di M. Cecilia Andorno e Roberta Grassi) e su rivista (*Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste*, in *Revista de italianistica*, n. 35, contributo scritto insieme a Stefania Ferrari; *La scortesia linguistica in italiano L2. Dalla piattaforma LIRA all’esperienza in aula*, in *Special Issue: Translation and Interpreting for Language Learners (TAIL)* in *InTRAlinea*, a cura di Laura Gavioli, Laurie Anderson e Federico Zanettin; *La piattaforma LIRA per lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano* in *Esperienze di e-learning per l’italiano:*

metodi, strumenti, contesti d'uso, collana “Didattica dell’Italiano” n. 1, a cura di Matteo Viale e vengono qui proposti con le dovute e opportune integrazioni.

1. LIRA (LINGUA/CULTURA ITALIANA IN RETE PER L'APPRENDIMENTO)

Il progetto

Nonostante la vivacità delle ricerche che negli ultimi anni hanno affrontato il tema dell'insegnamento e dello sviluppo della competenza pragmatica in L2 (Taguchi, 2015, Taguchi e Roever, 2017; Taguchi e Kim, 2018), portando a riconoscere che la pragmatica, come la grammatica e il lessico, dovrebbe essere inserita a pieno titolo nella didattica, sono ancora pochi, almeno per l'italiano L2, i materiali espressamente dedicati all'insegnamento o alla valutazione dei vari aspetti di tale competenza (si veda Nuzzo e Santoro, 2018 e la bibliografia ivi contenuta). Inoltre, come spesso capita nel settore dell'insegnamento linguistico, nel momento in cui si cerca di applicare alla pratica didattica i risultati della ricerca ci si trova in difficoltà, poiché le aree che rimangono "scoperte" sono nettamente più ampie rispetto a quelle per le quali la ricerca è in grado di dare una risposta immediatamente spendibile in classe. Tuttavia, gli studi degli ultimi decenni hanno for-

nito indicazioni utili a chi si occupa di didattica delle lingue seconde, consentendo, se non altro, di mettere a fuoco gli elementi essenziali dell'insegnamento della pragmatica.

Nel tentativo di contribuire ad ampliare lo spazio dedicato all'insegnamento esplicito della pragmatica e allo sviluppo della riflessione metapragmatica in italiano, il progetto LIRA (Lingua/Cultura italiana in Rete per l'Apprendimento – *lira.unistrapg.it*) nato nell'ambito del progetto FIRB “Lingua/cultura italiana in Rete per l'Apprendimento” finanziato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca nel triennio 2009-2012, ha coinvolto quattro università italiane: Università per gli Stranieri di Perugia, capofila del progetto, Università di Bologna, Università di Verona, Università di Modena e Reggio Emilia. Obiettivo principale del progetto è stata la creazione di una piattaforma o, come vedremo meglio successivamente, di un *repository* multimediale finalizzato al recupero e allo sviluppo delle competenze linguistico-pragmatiche in parlanti di origine italiana, ma nati all'estero o da tempo non più residenti in Italia. Più specificamente, il *repository* mira a:

- soddisfare l'interesse di singoli soggetti motivati al mantenimento e recupero delle proprie radici linguistiche e culturali o al raggiungimento di determinati scopi sociali o professionali che comportino un (ri) avvicinamento alla lingua/cultura italiana;
- sostenere le attività di docenti impegnati nell'insegnamento della lingua/cultura italiana come L2 all'estero;
- costituire un centro di aggregazione, seppur virtuale, di italiani all'estero favorendo la formazione di comunità di interesse e di pratica attraverso l'interazione e il costante confronto tra gli utenti.

I presupposti teorici

Prima di procedere con la descrizione della piattaforma LIRA è utile evidenziare alcuni presupposti teorici che hanno guidato la realizzazione del progetto.

È inoltre necessario chiarire l'accezione con cui si usa il termine “pragmatica”. De Mauro ha sottolineato la doppia accezione (epistemica e oggettuale) del termine “grammatica”:

Come altri nomi di scienze, si pensi a casi tipici come storia o chimica, la parola grammatica ha un doppio

valore, cui occorre prestare attenzione: indica una trattazione scientifica, teorica, più o meno orientata alla prassi, e indica la materia che la trattazione studia e presenta. Nel seguito, chiameremo epistemica la prima accezione, oggettuale la seconda (De Mauro, 2012, p. 17).

In modo analogo, l'uso di "pragmatica" all'interno di questo lavoro è da intendere non come trattazione scientifica, cioè non si utilizza il nome della disciplina accademica o la prospettiva disciplinare (alcuni ritengono sia una disciplina a sé altri una prospettiva che attraversa i vari livelli di analisi linguistica), ma con "pragmatica" si fa riferimento all'oggetto di studio di questa disciplina, cioè sia il sistema di regole, di forme, di norme che permettono il funzionamento di una lingua, ma anche lo studio analitico di queste regole e di queste forme.

La piattaforma (o *repository*) LIRA ha come obiettivo la dimensione pragmatica nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue seconde e, nello specifico, lo sviluppo della competenza pragmatica e culturale in italiano L2, attraverso la creazione di una piattaforma accessibile in rete che contiene materiali e attività che consentono procedure di valutazione e anche di autovalutazione della competenza e di confronto/scambio. I riferimenti teorici a monte del progetto sono la riflessione sull'insegnamento e apprendimento della pragmatica (*teaching pragmatics*) e la riflessione sull'uso delle nuove Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nell'insegnamento delle lingue.

La piattaforma è stata elaborata coniugando questi due orientamenti. La centralità della pragmatica nell'insegnamento delle lingue è un fatto acquisito e condiviso; basti pensare al rilievo che il Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (d'ora in avanti QCER) dà alla dimensione pragmatica, e alla necessità di affiancare al "sapere" il "saper fare". Come scrive Leone (2011):

approccio orientato all'azione, attore sociale, campo d'azione, atti linguistici, attività linguistiche sono concetti ricorrenti nel Quadro Comune Europeo ed evidenziano una visione chiaramente dinamica di una lingua, nel cui impiego non c'è solo il descrivere, il nominare dei

referenti ma un “fare” che determina effetti sul contesto, in considerazione degli atteggiamenti e dei tratti individuali (Leone, 2011, pp. 97-98 enfasi dell'originale).

Nel QCER infatti si legge quanto segue:

L'approccio adottato qui è, in termini generali, orientato all'azione, nel senso che considera le persone che usano e apprendono una lingua innanzitutto come “attori sociali”, vale a dire come membri di una società che hanno dei compiti (di tipo non linguistico) da portare a termine in circostanze date, in un ambiente specifico e all'interno di un determinato campo d'azione. Se gli atti linguistici si realizzano all'interno di attività linguistiche, queste d'altra parte si inseriscono in un più ampio contesto sociale, che è l'unico in grado di conferir loro pieno significato [...] L'approccio orientato all'azione prende dunque in considerazione anche le risorse cognitive e affettive, la volontà e tutta la gamma delle capacità possedute e utilizzate da un individuo in quanto attore sociale (Consiglio d'Europa, 2002, p. 11).

Per la didattica della pragmatica, imprescindibile è la distinzione formulata da Leech (1983) e ripresa successivamente da molti studiosi (Kasper, 1997; Rose e Kasper, 2001; Taguchi, 2011), fra conoscenza pragmalinguistica e conoscenza sociopragmatica; la conoscenza pragmalinguistica comprende la conoscenza delle risorse linguistiche, delle forme quindi la dimensione linguistica con cui realizzare in maniera adeguata gli atti linguistici (per esempio il condizionale o l'imperfetto con valore modale nella cortesia linguistica); la conoscenza sociopragmatica, invece, consente di controllare e di gestire i livelli di formalità e informalità, oppure aspetti relativi alla distanza sociale o gli obblighi in determinate situazioni: una serie di convenzioni di natura culturale e socio-culturale che fanno riferimento a un intero evento comunicativo.

Per lo sviluppo della didattica della pragmatica è stato fondamentale inoltre il passaggio da una concezione del parlato visto come una delle quattro abilità linguistiche, al parlato come interazione verbale, come forma di azione verbale inserito nel complesso processo della comunicazione. Già negli anni Ottanta gli approcci comunicativi nell'insegnamento delle lingue avevano messo l'accento sull'oralità, privilegiando in molti casi la fluenza rispetto all'accuratezza in modo da permettere all'apprendente, fin dalle prime fasi dell'apprendimento, di riuscire a parlare in vari contesti relativi alla quotidianità per raggiungere scopi diversi (Zorzi, 2011, p. 115). Nel corso degli anni, l'uso di applicazioni della tecnologia per migliorare la capacità produzione e comprensione orale è stato oggetto di ricerca e studi con l'obiettivo di migliorare e sviluppare la competenza orale dell'apprendente (Nunan, 2005). Lo sviluppo delle tecnologie negli ultimi due decenni ha favorito studi e ricerche sulla competenza pragmatica nella competenza linguistica orale, grazie anche un aumento nell'uso di applicazioni tecnologiche per l'insegnamento della pragmatica (Taguchi e Skyes, 2013). Molti studi si sono concentrati sugli atti linguistici (Ishihara, 2007; Li, 2013; Russell e Vasquez, 2011; Sykes e Cohen, 2008; Wauugh, 2013) o, in alcuni casi, su formule di routine, frasi formulaiche con funzione pragmatica (Furniss, 2016). Molte risorse digitali per lo sviluppo della competenza pragmatica riflettono questo approccio: l'intero corso *on line Teaching Pragmatics*¹ (Bardovi-Harlig e Mahan Taylor, 2004), ad esempio, è formato da una trentina di unità che i docenti di inglese L2 possono utilizzare per aiutare gli studenti a usare la lingua in modo socialmente appropriato in una pluralità di contesti formali e informali. Le unità prevedono un compito articolato in diverse attività da far svolgere agli studenti e trattano vari argomenti: si va dall'uso di particolari segnali discorsivi come "well" e "ok", alle diverse modalità per esprimere un complimento, al modo di aprire e chiudere le telefonate. Tra le risorse disponibili si trovano, inoltre, due siti dedicati all'Inglese, uno al Russo, e uno al Giapponese elaborati dal Center for Language Education and Research della Michigan State University che offrono una serie di moduli multimediali interattivi per l'apprendimento, la pratica e la valutazione delle lingue (si veda CLE-

¹ <https://americanenglish.state.gov/resources/teaching-pragmatics>.

AR, 2007)². I moduli sono basati su *video clip* che mostrano parlanti nativi e parlanti non nativi che interagiscono in situazioni spontanee e senza copione. I *video clip* includono atti linguistici come i saluti, le richieste, le proteste e i complimenti, oltre a note sulla cultura e attività basate su ogni clip. Anche il Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) dell'Università del Minnesota propone tre siti dedicati alla pragmatica in L2, uno con contenuti generali, uno sulla lingua giapponese³ (Cohen, Ishihara, 2005) e il terzo dedicato allo Spagnolo (Cohen, Sykes, 2006)⁴.

L'interesse è di andare oltre l'approccio tradizionale che si concentra sulla teoria degli atti linguistici e sugli atti linguistici isolati dall'interazione in contesto (Cohen, 2008) applicando l'analisi della conversazione (CA). Questo nuovo approccio è definito da Kasper (2006) come *discursive pragmatic* e comporta l'applicazione dell'analisi della conversazione alla ricerca sugli atti linguistici. Secondo Kasper, questo approccio non solo promuove lo studio degli atti linguistici nel discorso o nell'interazione, ma attraverso le sequenze discorsive, utilizzando l'approccio dell'analisi della conversazione all'azione e al contesto nello studio degli atti linguistici per vedere come il significato è co-costruito dai partecipanti all'interazione.

Lo sviluppo della tecnologia favorisce lo sviluppo di queste nuove prospettive di studio. L'uso della tecnologia all'interno di LIRA è inoltre coerente con due riflessioni di Daniela Zorzi (1998; 2006) che sottolineano come l'efficacia dello strumento tecnologico dipende dalla chiarezza delle finalità pedagogiche. Nella premessa del volume pubblicato 1998 e curato da Daniela Zorzi e Teresita Accietto, le autrici scrivono:

per avere un senso pedagogico le risorse tecnologiche non vanno utilizzate come un "di più", come un diversivo alla normale attività o come un supporto rimediabile per studenti deficitari, al quale delegare funzioni di recupero. Devono, al contrario, concorrere a costruire un contesto di apprendimento, funzionando sia da risorse

² <https://mimea.clear.msu.edu/users/login>.

³ <http://carla.umn.edu/speechacts/japanese/introtospeechacts/index.htm>.

⁴ http://carla.umn.edu/speechacts/sp_pragmatics/home.html.

per risolvere problemi linguistici, sia da stimolo per affrontare altri: è questa la duplice valenza delle risorse tecnologiche (Accietto e Zorzi, 1998, p. XII).

L'elaborazione e la realizzazione di LIRA avevano dunque come obiettivo quello di vedere come la tecnologia poteva essere al servizio dell'apprendente, ma anche come l'apprendente potesse usare la tecnologia. In questa prospettiva, è utile citare anche le conclusioni del rapporto della Commissione Europea sull'influenza delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (TIC) nell'apprendimento delle lingue. L'uso delle lingue in contesti di apprendimento informali come quelli del *Web 2.0* comporta un contatto prolungato con le risorse nella lingua target e consente di stabilire contatti stabili con altri utenti (nativi e non) in lingua straniera, permettendo di diventare partecipanti attivi di vere e proprie comunità *on line*. Nel rapporto si incoraggiano i ricercatori e la comunità scientifica a considerare le seguenti aree per lo sviluppo di materiali e risorse didattiche:

- la comunicazione sociale come una componente regolare, sistemica in contesti formali e non di apprendimento e insegnamento delle lingue;
- l'uso di *social network* come strumenti integrativi e occasionali o per completare l'apprendimento e l'insegnamento delle lingue nelle pratiche formali e non formali;
- lo sviluppo di approcci misti alternativi formale e non formale di apprendimento e insegnamento delle lingue (Stevens, 2010, p. 53).

Pur brevemente richiamati, i punti elencati presentano motivi di novità rispetto al quadro tradizionale dell'insegnamento delle lingue straniere e, come vedremo successivamente nel capitolo 5, dell'italiano L1. L'approccio tradizionale, infatti, privilegia l'insegnamento della grammatica, relegando la dimensione pragmatica sullo sfondo: come dire che una volta imparata la regola del congiuntivo, del passato prossimo, ecc. poi all'apprendente viene chiesto di applicarla correttamente nel dialogo. Inoltre, la letteratura sul tema, prevalentemente dedicata all'insegnamento dell'inglese lingua seconda e soltanto recentemente all'italiano lingua seconda (Nuzzo, 2015; 2016) sottolinea che i manuali offrono «an inaccurate and decontextualized presentation of the different pragmatic aspects examined, as well as a lack of natural conversational models representing the real use of language» (Martinez-

Flor, 2008, p. 246). In LIRA l'approccio è invertito: si parte invece dalla pragmatica per spiegare eventualmente in seguito quegli elementi o aspetti grammaticali necessari per realizzare gli atti comunicativi.

Dal punto di vista concreto, questa differenza teorica si traduce in procedure diverse che guidano la didattica in LIRA. Per esempio, l'insegnamento tradizionale prevede che nei manuali didattici spesso si trovino testi orali e scritti artificiali costruiti *ad hoc* dagli autori e poi recitati dagli autori stessi o da attori, che vengono utilizzati come pre-testi per esercitare determinate strutture linguistiche: se devo osservare l'uso dei condizionali, si scriverà un testo pieno di condizionali, poi lo si farà recitare ad attori, e in questo modo l'apprendente viene esposto all'uso del condizionale e il modello di interazione proposto risulterà però molto artificiale. In LIRA sono stati selezionati testi reali, prodotti non per finalità didattiche, e sono stati scelti per introdurre aspetti di pragmatica che interessavano le aree tematiche individuate per il progetto, ma slegati da uno specifico sillabo grammaticale.

Negli approcci tradizionali, la pragmatica, quando presente, viene spesso presentata come un galateo, indicando quello che "si deve o non si deve fare", elencando una lista di atti e di azioni e suggerendo come svolgerli. Nei percorsi LIRA, invece, spesso si trovano riflessioni su come i rapporti sociali vengono costruiti mediante gli atti comunicativi. Nei materiali didattici tradizionali si presentano la scusa, la domanda, il complimento, la richiesta ecc. in modo de-contestualizzato attraverso testi orali e scritti spesso costruiti *ad hoc*. LIRA, come già accennato, non presenta gli atti linguistici isolati e mostra come il significato è comunicato dai parlanti e interpretato dagli ascoltatori; LIRA presenta gli atti linguistici all'interno di sequenze discorsive/conversazionali che mettono in evidenza come il significato è co-costruito dai partecipanti all'interazione. Anche i titoli scelti per i nomi delle aree tematiche suggeriscono il più delle volte sequenze complesse di interazione e non di singole azioni (*Siamo d'accordo?*, *Fare due chiacchiere*, *Quando le cose si mettono male*, ecc.).

L'uso di sequenze interazionali per i materiali didattici ha permesso di inserire tra le tematiche presenti nella piattaforma anche argomenti tradizionalmente poco trattati nella didattica di italiano L2 ma anche L1, come le modalità che regolano la conversazione (presa di turno, cessione del turno, ecc.) nell'area tematica *Fare due chiacchiere* o gli

aspetti che caratterizzano la dimensione conflittuale nella comunicazione trattati nell'area tematica *Quando le cose si mettono male*. Nel primo caso, il “chiacchierare” che apparentemente sembra un'attività molto naturale e facile invece non è affatto facile in una seconda lingua e nemmeno nella prima come mostrano gli studi di acquisizione della L1. La dimensione pragmatica e interazionale nella comunicazione è una pratica che i bambini imparano lentamente (Fasulo e Pontecorvo, 1999; Zufferey, 2015).

Nel secondo caso, la scortesia linguistica (*impoliteness*) – dimensione intrinseca nella comunicazione anche se è raro rilevare la presenza nei materiali didattici o nei sillabi, come parte di un input selezionato soprattutto ai fini della comprensione – che è presentata per incentivare la riflessione sul conflitto verbale e le sue svariate forme (Mizzau, 2002), nell'ottica di una pedagogia comunicativa attenta ad esporre l'apprendente a una pluralità di registri. A differenza della piattaforma CARLA progettata per fornire informazioni e materiale didattico relativamente a sei atti linguistici (richieste, rifiuti, scuse, lamentele, complimenti e ringraziamenti) in diverse lingue (vedi Cohen, 2016), il *repository* LIRA si indirizza a una sola lingua, tuttavia non si limita ai contenuti e attività legate esclusivamente alla cortesia (*politeness*), come nelle unità caso sopra menzionate riguardanti i complimenti, le scuse e i ringraziamenti, ma offre anche una macro-area che si occupa esplicitamente della dimensione conflittuale nella comunicazione e della scortesia linguistica (*impoliteness*).

Un'altra differenza importante di LIRA è che nell'insegnamento tradizionale si parte generalmente dalla ricerca per produrre dei materiali didattici⁵. Anche in questo caso i materiali didattici nascono dalla ricerca, ma a loro volta stimolano e alimentano la ricerca stessa: tutte le risposte che vengono date dagli utenti sono registrate sulla piattaforma e, quindi, il *repository* LIRA diventa anche

⁵ Nei libri di testo e nei manuali di italiano L2 tradizionali la pragmatica viene spesso spiegata con un “si dice o non si dice” basato prevalentemente sull'intuizione dei parlanti nativi riguardo alle norme pragmatiche della loro comunità e sull'esperienza degli autori a seconda delle situazioni d'uso e non sulla ricerca empirica (Nuzzo, 2013; Boxer, 2003; Lo Castro, 2003, Bettoni, 2006).

uno strumento per raccogliere dati di ricerca sulla pragmatica dei nativi e dei non nativi.

Le attività LIRA si basano in partenza sulle intuizioni degli autori ma la comunità dei parlanti nativi e non nativi contribuisce attivamente alle risposte e quindi nella piattaforma si trovano oltre alle proposte degli autori, in termini di attività e di risposta alle attività, i commenti e le risposte di utenti nativi (e non) che dicono “si può dire, io direi così”, confermando, smentendo o integrando le risposte suggerite. Si tratta quindi di uno strumento di apprendimento in continua crescita, alimentato soprattutto dai commenti degli utenti nei forum di discussione. Contrariamente al libro di testo, non finisce quando il libro viene mandato in stampa ma è un *repository*, un deposito di materiali che si autoalimenta continuamente.

Oltre ai principi teorici appena esposti, nel definire i percorsi di LIRA si è tenuto conto di una serie di caratteristiche fondamentali per questo tipo di ambiente d'apprendimento. In particolare, si è cercato di:

- dare enfasi alla costruzione della conoscenza;
- evitare eccessive semplificazioni nel rappresentare la complessità delle situazioni reali;
- presentare situazioni contestualizzate evitando generalizzazioni ed astrazioni;
- offrire ambienti di apprendimento strettamente legati al mondo reale, basati su situazioni comunicative verosimili e di routine;
- offrire rappresentazioni multiple della realtà;
- favorire la riflessione verso determinate espressioni linguistiche e situazioni d'uso;
- permettere costruzioni di conoscenze dipendenti dal contesto e dal contenuto;
- favorire la costruzione cooperativa della conoscenza, attraverso la collaborazione e lo scambio di contenuti ed esperienze linguistiche con altri utenti.

La piattaforma

Il Profilo Utente

Prima di proseguire con la descrizione di LIRA e delle modalità utilizzate per l'insegnamento la valutazione della pragmatica in italiano

nella piattaforma, è opportuno specificare che per utilizzare LIRA è necessario registrarsi e compilare il Profilo Utente. Al momento del primo accesso alla piattaforma, all'utente viene richiesto di rispondere ad alcune domande di carattere socio-biografico. Il Profilo Utente è un breve questionario che permette al sistema di associare a ogni utente un profilo contenente dati anagrafici, interessi, conoscenze e abitudini relative all'uso della lingua italiana.

La prima parte di questa biografia linguistico-pragmatica è uguale sia per gli utenti di madrelingua italiana che per i non nativi: come illustrato nella Fig. 1, si richiede di compilare i campi inerenti ai dati personali come anno di nascita, nazionalità, paese di residenza, livello di istruzione e professione.

Chi sono...

Nome:

Cognome:

Anno di nascita: *
2019 ▾

Sesso: *
 uomo
 donna

Nazionalità:
- Nessuno - ▾

Paese in cui vivo: *
Afghanistan ▾

Livello di istruzione:
 N/A
 scuola di base
 scuola superiore
 università

Professione:
- Nessuno - ▾

Fig. 1. I dati personali nel Profilo Utente.

La seconda parte del questionario prevede domande legate all'uso della lingua da parte dell'utente. Nella sezione definita Usi linguistici – A (Fig. 2), uguale per tutti gli utenti, viene chiesto di indicare la propria lingua madre ed eventualmente altre lingue straniere conosciute oltre all'italiano (nel caso di utenti nativi) o alla lingua madre indicata.

Usi linguistici - A

Qual è la tua lingua madre o, comunque, quella che sai meglio? *

Albanese ▼

Conosci altre lingue oltre all'italiano e la tua lingua materna, se è diversa dall'italiano?

N/A
 sì
 no

Se sì, qual è il tuo livello di comunicazione orale? Per rispondere, fai riferimento alla [descrizione dei livelli del Quadro Comune Europeo per le lingue](#):

Lingua1:

Inserire la lingua e il rispettivo livello da A1 a C2 come da esempio: inglese - livello B1

Lingua2:

Inserire la lingua e il rispettivo livello da A1 a C2 come da esempio: inglese - livello B1

Lingua3:

Inserire la lingua e il rispettivo livello da A1 a C2 come da esempio: inglese - livello B1

Fig. 2. Profilo Utente sezione A sugli usi linguistici.

La sezione del questionario definita Usi linguistici – B si differenzia a seconda che l'utente abbia dichiarato di avere o meno come lingua madre l'italiano. Agli utenti nativi di italiano viene richiesto di specificare a quale varietà regionale riconducono la lingua parlata o, nel caso in cui non siano in grado di indicare una differenziazione regionale, di individuare una macro area linguistica scegliendo tra nord, centro e sud Italia (Fig. 3).

Usi linguistici - B

Quasi tutti gli italiani parlano una varietà di italiano con coloriture regionali, come l'accento o l'uso di certi modi di dire. A quale regione si può ricondurre la tua varietà?:

- Nessuno - ▼

Se ti pare che la tua varietà di italiano non sia esattamente riconducibile a una particolare regione, puoi almeno indicare a quale macro-area appartiene?:

- Nessuno - ▼

Fig. 3. Profilo Utente sezione B sugli usi linguistici per utenti nativi.

Agli utenti che hanno indicato una lingua madre diversa dall'italiano, che definiremo utenti non nativi, vengono richieste informazioni differenti (Fig. 4): ad esempio il luogo in cui utilizzano maggiormente la lingua italiana (scuola, lavoro, tempo libero), la frequenza d'uso della lingua italiana specificando in modo approssimativo il numero di ore in cui viene parlato l'italiano, il livello di italiano orale, le ragioni principali che determinano un interesse verso l'uso o l'apprendimento dell'italiano (per ragioni personali e affettive, per lavoro, per studio, per turismo, per un interesse generale, ecc.).

Usi linguistici - B

Dove usi di solito la lingua italiana (sono possibili più scelte)?:

casa
 scuola
 lavoro
 tempo libero

Con quale frequenza usi la lingua italiana (incluendo lettura, ascolto, parlato e scritto)?:

- Nessuno -

Qual e' il tuo livello di italiano orale? Per rispondere, fai riferimento alla descrizione dei livelli del Quadro Comune Europeo per le lingue:

- Nessuno -

Il tuo interesse per la lingua italiana è motivato prevalentemente da (sono possibili più risposte):

ragioni familiari/affettive (radici familiari, partner ecc.)
 ragioni professionali
 ragioni culturali legate ad esempio a turismo, moda, cucina, arte, musica
 ragioni di studio
 (generica) curiosità

Fig. 4. Profilo Utente sezione B sugli usi linguistici per utenti non nativi.

La compilazione del Profilo Utente è necessaria per consentire a LIRA di aggregare le risposte degli utenti e mostrare i risultati degli utenti con un profilo anagrafico e linguistico simile. Come vedremo successivamente nel paragrafo sull'autovalutazione, ogni volta che l'utente svolge un'attività (a risposta chiusa) e invia la risposta, il sistema registra la risposta nel *data base*. Contemporaneamente, il sistema elabora il dato dal punto di vista statistico e lo aggrega alle altre risposte del *data base* in modo da fornire all'utente un feedback dell'attività sotto forma di grafico che mostra le risposte di utenti (italiani e non) con caratteristiche verosimilmente uguali tra di loro. Per queste ragioni, nell'ultima parte del Profilo Utente, l'utente deve anche indicare quale categoria di utenti vuole accomunare al proprio profilo. La sezione del Profilo definita *Quelli come me* (Fig. 5) permette all'utente di selezionare caratteristiche socio-biografiche che consentiranno al sistema del *data base* delle risposte LIRA di selezionare e aggregare risposte di altri utenti con profilo socio-biografico simile.

Quelli come me

Sesso:

N/A
 uomo
 donna

Età:

- Nessuno -

Nazionalità:

- Nessuno -

Fig. 5. Profilo Utente selezione delle caratteristiche *Quelli come me*.

Questo sistema consente all'utente di osservare variazioni nelle risposte e permette riflessioni e confronti sugli usi linguistici. Inoltre mette in evidenza, grazie alla varietà di soluzioni proposte dagli utenti, le variazioni diastratiche e diatopiche presenti tra i diversi parlanti di L1, rendendo pertanto difficile l'individuazione di un'unica risposta corretta.

Gli utenti di LIRA

La categoria di parlanti ai quali intende rivolgersi LIRA, pur essendo ampia e non necessariamente omogenea, presenta alcuni tratti ricorrenti: molti sono emigrati di origine italiana di prima o seconda generazione. Studi specifici condotti sulle comunità di emigranti (ricordiamo le indagini svolte da Krefeld, 2004 in Germania; da Bettoni, 2008 e Ciliberti, 2007 in Australia; da Scaglione, 2000 e De Fina, 2003 negli Stati Uniti) mettono in evidenza la perdita funzionale e la progressiva erosione formale dell'italiano tra le nuove generazioni nate all'estero. La stessa dinamica è documentata da LIRA: molti discendenti, benché si qualificano come parlanti nativi, non dominano completamente la gamma dei registri e, anche se sono fluenti nel parlato, non sempre riescono a gestire alcuni di quegli aspetti della lingua che vengono generalmente appresi tardi, come ad esempio alcuni aspetti di semantica e di pragmatica (Clyne, 1994). Gli emigrati di origine italiana, come avviene per tutti gli emigrati, sono assimilabili ad apprendenti intermedi o avanzati dell'italiano L2 piuttosto che a parlanti nativi; per molti di loro più tempo passa dal momento in cui si sono insediati nel nuovo paese, più la lingua degli antenati diventa sempre più una lingua da imparare totalmente piuttosto che da consolidare o approfondire (per una riflessione sul rapporto tra lingua seconda e lingua etnica cfr. Montrul, 2008). Ciò rende proficuo il modello di indagine scientifica dell'acquisizione di una seconda lingua per questa tipologia di utenti perché l'intento di LIRA è quello di valorizzare quanto può ancora venire recuperato da parte dei parlanti delle nuove generazioni. Altri modelli di ricerca tradizionalmente adottati nell'analisi nella lingua degli emigrati, come ad esempio quelli dell'interferenza strutturale e del *code switching*, insistono negativamente su quello che si va perdendo.

Partendo da queste basi teoriche, il *repository* LIRA è stato inizialmente e principalmente ideato per rivolgersi a tutti quei parlanti non nati-

vi dell'italiano che già dispongono di una discreta padronanza della grammatica e del lessico ma puntano a migliorare la loro capacità d'uso della lingua *target*, sviluppando o affinando la propria competenza pragmatica. In realtà, i dati relativi agli utenti iscritti di LIRA ci mostrano come la composizione della comunità di utenti risulti articolata e variegata, e come la piattaforma venga utilizzata come mezzo per sostenere le pratiche di comunità *on line* di apprendimento dell'italiano a diversi livelli:

- tra studenti di italiano per sviluppare o migliorare competenze linguistico-pragmatiche;
- tra insegnanti di italiano L2 per fornire materiali ed elementi di riflessione linguistica e culturale da utilizzare nelle classi;
- tra italiani residenti all'estero che desiderano recuperare e mantenere le proprie competenze linguistico-culturali in italiano;
- tra italiani in Italia che vogliono affinare le abilità d'uso della propria lingua, per riflettere sugli usi meno tipici o che si discostano maggiormente dallo standard;
- tra stranieri in Italia che vogliono migliorare le abilità d'uso dell'italiano e chiarire usi linguistici più marcati (cambi di registro, uso di espressioni linguistiche in senso ironico, ecc.);
- tra comunità internazionale di apprendenti di italiano e gli italiani madrelingua come mezzo di scambio e discussione (per esempio, interazione tra nativi e non nativi attraverso le discussioni dei forum).

La descrizione della comunità degli utenti LIRA si basa sull'analisi dei dati degli utenti che si sono registrati sulla piattaforma LIRA e hanno compilato il Profilo Utente. Prima di procedere con la descrizione dei dati raccolti è opportuno soffermarsi su alcune criticità emerse durante la fase di estrazione dei dati e di costruzione del *data base* utenti.

Innanzitutto occorre evidenziare che nella fase iniziale di progetto (2010-2012) la compilazione del Profilo Utente al momento del primo accesso alla piattaforma non era obbligatoria. Inoltre, il numero di campi obbligatori per l'utente in fase di inserimento era ancora inferiore a quello corrente: la conseguenza è che per moltissimi utenti, che hanno fatto attività nelle fasi iniziali del progetto, comparirà il valore "NULL" oppure "Non evidenziato" nella maggior parte, se non in tutti, i campi. La compilazione del Profilo Utente è stata resa obbligatoria a partire da settembre 2012 ma l'inserimento dei dati relativi ad alcuni

campi come età e professione resta ancora facoltativo. Il numero esiguo di campi obbligatori rappresenta una seconda criticità: tale limite ha reso difficoltosa, per esempio, l'analisi delle età degli utenti iscritti. Il campo relativo all'età è stato compilata liberamente in circa 1240 casi: l'analisi quindi sulle fasce di età resta quindi circoscritta a chi ha gestito e compilato il campo.

Inoltre, durante la fase di analisi dei dati inseriti sulla piattaforma LIRA, sono emerse diverse difficoltà collegabili alla modalità di inserimento delle informazioni personali in fase di registrazione degli utenti. Ad esempio, si sottolinea la presenza di campi liberi nella maschera di inserimento, compilabili senza vincoli, che ha portato ad una totale disomogeneità di contenuti e ha imposto quindi, in fase di costruzione e analisi del *data base*, un'attività di normalizzazione dei dati al fine di permettere estrazioni coerenti.

Un esempio può essere fornito dall'utilizzo del campo "professione": gli utenti, potendo scrivere liberamente, hanno inserito di getto quello che loro ritenessero essere la propria professione. Il risultato è che si sono trovate le stesse professioni inserite più volte, ma con grafia e sintassi differenti: *studente*, *Studente*, *Studentessa*, *studente di...*, ecc. Per risolvere questo problema e dare omogeneità ai dati dei campi liberi si è deciso di intervenire manualmente uniformando le voci relative alle professioni in base ad una tabella fissa di transcodifica. Per esempio, tutte le diciture in cui compare la dicitura studente formulata nei modi più disparati, sono state ricondotte alla categoria "Studente". In modo analogo si è proceduto per il campo relativo alla "Nazionalità".

I dati analizzati si riferiscono a un'estrazione effettuata in data 30 ottobre 2017. Successivamente si è osservato un costante aumento degli iscritti registrati⁶, che hanno compilato il Profilo Utente e nella maggior parte dei

⁶ In un'estrazione effettuata in data 30 ottobre 2017 risultavano 1932 utenti iscritti. Dopo la fine del progetto di Dottorato si è continuato a monitorare l'andamento della piattaforma in modo meno sistematico. Si è potuto osservare un considerevole aumento degli utenti iscritti, circa 750, che hanno compilato il profilo utente. Questo dato lascia presupporre un incremento anche degli utenti attivi della *community*, ovvero di utenti che hanno compilato almeno una attività, mentre il numero dei commenti postati nei forum di LIRA resta sostanzialmente invariato. Questi dati sembrano mettere in evidenza l'obsolescenza dal punto di vista informatico delle tecnologie utilizzate dalla piattaforma LIRA. La piattaforma meriterebbe un aggiornamento non tanto dal punto di vista dei materiali e dei

casi hanno svolto attività. Per ovviare alle difficoltà incontrate e rendere più agevole la raccolta e analisi dei dati, sarebbe il caso di aumentare il numero di campi obbligatori per la compilazione e, nello stesso momento, gestire tali campi in modo strutturato con valori inseribili definiti a monte. Per esempio, nel campo “Professioni”, sarebbe opportuno inserire un menu a tendina precompilato per far scegliere direttamente da lì il valore. Si avrebbe a quel punto un *data base* con informazioni coerenti e macroaggregate, una condizione che permetterebbe anche, in un secondo momento, di poter sviluppare un portale della reportistica di analisi di facile accesso agli amministratori del sistema in modo da agevolare le ricerche.

A prescindere dai limiti e dalle difficoltà segnalate, i dati relativi ai Profili Utenti compilati documentano che la comunità di LIRA è molto eterogenea. Dei 1637 utenti che hanno effettuato l'accesso alla piattaforma, il 77% (n = 1264) ha compilato i campi relativi al Profilo Utente e dunque disponiamo di una stima piuttosto realistica dell'utenza. I partecipanti che hanno fornito il dato relativo al genere (1250 sul totale), sono per il 79% femmine (n = 990) e il restante 21% maschi (n = 260). La maggior parte ha dichiarato un'età compresa tra i 18 e i 60 anni come illustrato nella Fig. 6.

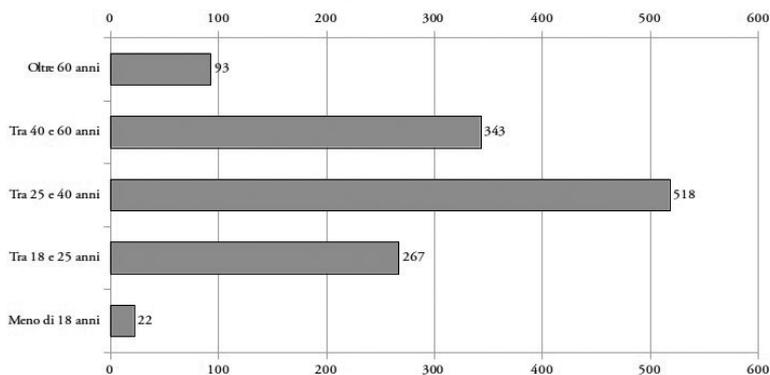


Fig. 6. Età degli utenti di LIRA.

contenuti ma sul piano delle potenzialità che le più recenti e innovative applicazioni tecnologiche offrono nel campo della didattica delle lingue e che potrebbe portare a un maggior utilizzo della piattaforma da parte degli utenti.

Considerato che il 16,3% degli utenti ha dichiarato di avere un'età compresa tra i 18 e i 25 anni e ben il 31,6% un'età compresa tra i 25 e i 40 anni, ci è sembrato rilevante andare a indagare ulteriormente che tipo di professione o attività svolgono gli iscritti a LIRA.

Come accennato, il campo relativo alla professione costituisce una di quelle informazioni che hanno presentato le maggiori criticità in fase di costruzione del *data base* e analisi dei dati. Innanzitutto non si tratta di un campo obbligatorio e il 36% degli utenti registrati (n = 588) non ha indicato questa informazione. Inoltre, il campo risulta aperto e questo significa che gli utenti che hanno compilato il dato hanno potuto inserire liberamente il tipo di professione o attività svolta. Tenuto conto delle considerazioni fatte precedentemente, la rielaborazione e uniformazione dei dati ha individuato le seguenti macro categorie:

- Esperto
- Docente di Lingua straniera
- Docente non di Lingua
- Studente
- Attività diverse
- Libera professione
- Non in attività

Nella categoria “Esperto” sono stati raggruppati tutti gli utenti, in tutto 82, che possono essere ritenuti a vario titolo *esperti* di lingua: ad es. linguisti, docenti universitari qualunque sia il loro approccio disciplinare o coloro i quali hanno indicato come professione il fatto di essere “ricercatore” anche se in nessun caso è stata specificata la disciplina studiata.

È interessante notare nella Fig. 7 che la maggior parte degli iscritti si divide in due categorie, che riprenderemo successivamente nella descrizione dei partecipanti al Forum (capitolo 3): quella che Santipolo (2012) definisce degli “specializzati”, che comprende gli insegnanti e i formatori, e quella dei “profani” che comprende tutti coloro che utilizzano la lingua.

Per quanto riguarda la categoria degli specializzati, si è proceduto a una distinzione tra i “Docenti di Lingua straniera” e “Docenti non di Lingua” sulla base esclusivamente di quanto è stato indicato nel campo professione. Nella categoria Docenti di Lingua straniera che compren-

de 37 iscritti sono stati raggruppati gli utenti che hanno dichiarato di insegnare una lingua straniera: collaboratore linguistico, docente di lingua italiana L2, insegnante di italiano L2, Insegnante Lingua (straniera), Insegnante L2, assistente di lingua italiana all'estero, *teacher assistant*. Nella categoria Docenti non di Lingua che risulta molto più ampia e conta 288 utenti sono stati inseriti tutti coloro che hanno indicato di svolgere la professione di insegnante, formatore, senza specificare la disciplina o il contesto: docente, insegnante, insegnante elementare, insegnante di sostegno, formatore, educatore.

Nella categoria attività diverse che conta 94 utenti sono incluse tutte le attività professionali indicate dagli utenti che prevedono lavoro dipendente (pubblico o privato) e le attività commerciali. Ad esempio gli utenti hanno indicato: barista, cameriere, bibliotecario, commerciante, consulente, dirigente, finanza e assicurazione, funzionario, giornalista, impiegato, infermiere, informatico, ingegnere, operaio, medico, progettista ONG, receptionist, ufficio commerciale, tecnico informatico, parrucchiere,

Sotto la categoria Libera professione sono stati aggregati i 68 utenti che hanno indicato di svolgere attività professionali autonome: traduttore, restauratore, psicologo, promotore finanziario, medico veterinario, manager, libero professionista, imprenditore, artista, architetto. Gli utenti non in attività, in tutto 48, sono quelli che hanno indicato nel campo professione pensionato, casalinga o disoccupato.

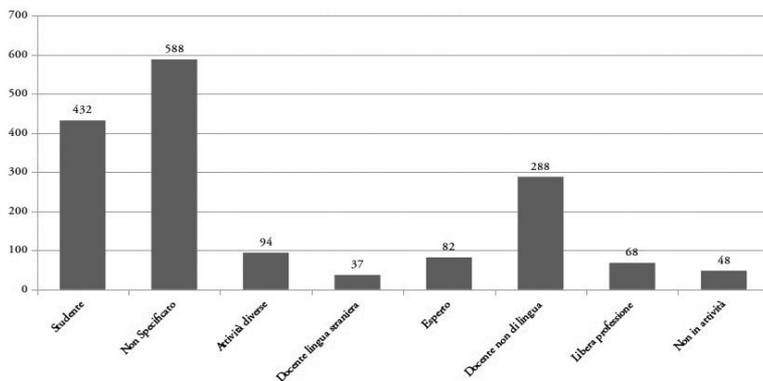


Fig. 7. Distribuzione delle professioni degli utenti LIRA.

Come si ricava dal grafico, il 26,4% degli iscritti dichiara di essere uno "Studente": questa è la categoria più numerosa con 432 utenti. In questa categoria sono stati inseriti sia gli studenti stranieri (in Italia o all'estero) di italiano sia gli studenti italiani che hanno per varie ragioni utilizzato LIRA come strumento di studio e approfondimento tematico⁷.

Per identificare in modo più preciso l'utente di LIRA, si sono incrociati i dati inseriti sul Profilo Utente relativi a nazionalità, paese in cui si risiede e lingua madre parlata (L1). È emerso che rispetto al totale degli utenti registrati, gli italiani residenti in Italia sono la categoria maggiormente presente nella piattaforma LIRA non solo numericamente, dato che sono 544, ma anche in termini di attività didattiche svolte e commenti nei forum (cfr. Fig. 8). La seconda tipologia di utenti è costituita dagli stranieri residenti all'estero (n = 316), seguiti dagli stranieri in Italia (n = 136) e dagli italiani all'estero (n = 132).

Per il 34% degli iscritti (n = 509) non è stato possibile realizzare un incrocio delle informazioni sulla base dei parametri nazionalità, il paese in cui si risiede e la lingua madre parlata (L1): dei 509 "Non Specificato", 373 utenti non hanno inserito né dove vivono né la nazionalità; i rimanenti 136 hanno il campo nazionalità o il campo dove vivono vuoto.

⁷ Durante la fase di sperimentazione e di revisione dei materiali, la piattaforma LIRA è stata utilizzata con studenti universitari dei corsi di laurea di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna e di Didattica delle Lingue Moderne dell'Università di Bologna con lo scopo di testare le attività didattiche ed evidenziare eventuali criticità della piattaforma. Nel periodo 2013-2015, la piattaforma è stata utilizzata in ambito accademico nei corsi di Didattica delle Lingue Moderne dell'Università di Roma 3 e di Didattica dell'Italiano L2 dell'Università di Bologna per mostrare agli studenti, futuri insegnanti di lingua e formatori, alcune possibili attività per lo sviluppo della competenza pragmatica e per far riflettere gli studenti sugli usi della lingua italiana.

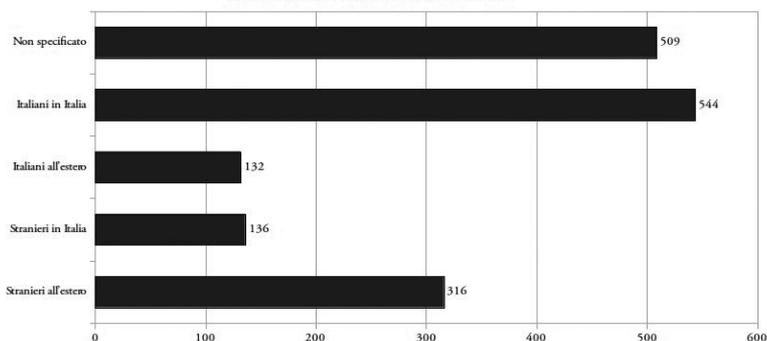


Fig. 8. Composizione della comunità degli utenti LIRA.

I parametri nazionalità, paese in cui si risiede e lingua madre parlata (L1) sono stati utilizzati anche per indagare la partecipazione degli utenti e vedere quanti utenti risultano attivi, intendendo con partecipazione attiva l'aver svolto almeno un'attività dei percorsi e l'aver scritto almeno un commento nei forum. Anche in questo caso, gli utenti maggiormente attivi sono gli italiani in Italia: dei 544 utenti di questa categoria, oltre la metà ovvero 245 ha svolto almeno un'attività e 95 hanno scritto almeno un commento sui forum. Il dato interessante rispetto alla composizione generale della comunità di utenti è che pur essendo più numerosi gli stranieri residenti all'estero, in percentuale la partecipazione più elevata si registra tra gli stranieri residenti in Italia: sono attivi il 69% degli stranieri in Italia rispetto al 38% degli stranieri all'estero. Infatti, dei 136 utenti stranieri residenti in Italia, 94 hanno svolto almeno un'attività e 21 hanno scritto almeno un commento sui forum. I dati sembrerebbero suggerire che la partecipazione degli stranieri all'estero è più passiva e che i materiali vengono probabilmente utilizzati più per guardare i video, ascoltare gli audio, leggere che per svolgere attività o discutere nei forum: dei 316 utenti stranieri residenti all'estero infatti meno della metà ovvero 151 hanno svolto attività e solo 15 hanno scritto nei forum.

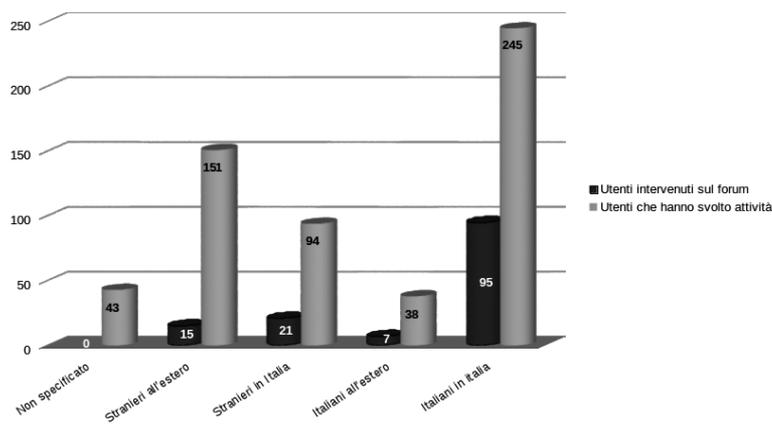


Fig. 9. La partecipazione degli utenti nella piattaforma LIRA.

La scelta dei materiali

Per chi si pone l'obiettivo di facilitare l'apprendimento della pragmatica nella lingua seconda sorge il problema di proporre agli apprendenti – specie se essi non vivono immersi nella comunità che usa la lingua *target* – il tipo di input più adatto ed efficace. I materiali e i documenti autentici costituiscono lo strumento principale per mostrare gli usi effettivi della lingua nel contesto di reali interazioni. L'aggettivo autentico indica un documento o una risorsa che non nasce per fini didattici ovvero «documenti del paese (o dei paesi) di cui si studia la lingua che, attraverso immagini e informazioni avvicinano alla realtà linguistica e culturale del paese» (Pozzo e Zorzi, 2006, p. 13).

Il modo migliore per osservare fenomeni pragmatici sarebbe utilizzare dati raccolti mediante la registrazione e la partecipazione in un'ampia varietà di situazioni di parlato spontaneo (Wolfson, 1983, p. 9). Tuttavia raccogliere dati sugli atti linguistici in contesti spontanei presenta diversi ostacoli come ad esempio la difficoltà di raccogliere un'adeguata quantità di materiale in cui emerga il fenomeno da osservare (Kasper, 2000) o i vincoli legati alle autorizzazioni e al rispetto della privacy per la registrazione o video registrazione di parlanti in contesti spontanei. Inoltre, la registrazione di conversazioni autentiche non è semplice per questioni legate alle autorizzazioni e al copyright ma anche per una questione di qualità audio/video. Un utente che svolge delle attività *on*

line ha infatti bisogno anche di una buona qualità audio video (eliminare i rumori di sottofondo, le interruzioni, il traffico o il suono del telefono, ecc.) per riuscire ad utilizzare al meglio i materiali. Questo ben consapevole che nella vita reale le condizioni non sono sempre perfette e l'apprendente deve imparare a filtrare degli input disturbati e talvolta rumorosi.

Per queste ragioni si è scelto di proporre brani di parlato tratti da frammenti di trasmissioni radiofoniche e televisive, in particolare sequenze filmiche tratte da *fiction* televisive⁸ per realizzare i materiali didattici LIRA. Diversi autori sottolineano l'importanza dell'uso di sequenze filmiche e programmi televisivi nel sostenere diversi aspetti dell'apprendimento delle lingue, tra cui la comprensione dell'ascolto, l'acquisizione del vocabolario e lo sviluppo della consapevolezza sociolinguistica e interculturale (Danan, 2004; Vanderplank, 1998, 2010; Richards, 2015). Nuzzo (2013, 2015 e 2016) offre una sintesi di studi recenti sull'argomento e mette in evidenza come diversi autori concordino nell'asserire che questo materiale offre la possibilità di mostrare agli studenti un'ampia gamma di fenomeni pragmatici in una varietà di contesti sociali e culturali (Alcón-Soler, 2005; Fernández-Guerra, 2008; Grant & Starks, 2001; Martínez-Flor, 2008; Martínez-Flor & Fernández-Guerra, 2002; Rose, 1994, 1997, 2001; Washburn, 2001; Weyers, 1999). Anche Ishihara (2010) sottolinea che si tratta di materiali molto adatti e, in particolare, afferma che «the situational context, the high-interest content, and the rich visual imagery combine to provide learners with multi-sensory input that tends to be reasonably close to what we find in authentic interaction» (p. 245). Secondo Quaglio (2009), anche se il linguaggio usato nelle serie televisive o nei *role plays* guidati non è lo stesso del linguaggio spontaneo che non prevede copioni scritti, «the use of television dialogue as a surrogate for natural conversation for the analysis of certain linguistic features seems perfectly appropriate» (p. 149)⁹.

Secondo Washburn, le serie televisive presentano:

⁸ Per una riflessione sull'uso delle *fiction* televisive come fonte di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2 si veda Nuzzo, 2013; 2015; 2016.

⁹ Per un'ulteriore descrizione relativa ai vantaggi offerti dall'uso dei film nel facilitare lo sviluppo di competenze pragmatiche si rimanda all'articolo di Abrams (2016).

sitcoms present many models of appropriate pragmatic language use among various characters of differing status, familiarity, gender, and in varied settings, such as at work, at home, in public places, and at formal gatherings (Washburn, 2001, p. 22).

Il ricorso a sequenze video tratte da serie televisive consente che le variabili contestuali possano essere più facilmente colte dall'apprendente, rispetto a quanto accade quando ci si trova di fronte a un dialogo trascritto su un libro o riprodotto su supporto audio. A ciò si aggiunga che il materiale audiovisivo autentico riflette anche valori, tradizioni e consuetudini caratteristici della cultura di cui la lingua *target* è espressione, ed è per questo uno strumento efficace per lo sviluppo della competenza culturale, oltre che di quella pragmatica, degli apprendenti (Scollon, 1999). D'altra parte, come evidenziato da Nuzzo (2015) i dialoghi dei film e delle serie televisive non riproducono fedelmente l'uso reale della lingua, ma ne costituiscono una sorta di «idealizzazione normativa» (Saville-Troike, 1989, p. 116) nella quale molti fenomeni tipici del parlato (esitazioni, riformulazioni, false partenze, sovrapposizioni ecc.) sono limitati o comunque meno evidenti che nelle conversazioni spontanee. La Forgia e Tonin (2016), in uno studio condotto in prospettiva contrastiva sul cosiddetto “parlato spontaneo” utilizzato nelle fiction televisive, adottano etichette come ‘parlato oralizzato’ (Alfieri, 2006; 2010b) e ‘oralità prefabbricata’ («oralidad prefabricada», Chaume, 2001, p. 80) che definiscono la lingua delle fiction come «parlato recitato “calcolato” sulla base di un copione» (Alfieri, 2010, p. 85), ossia un parlato modellato «su quello spontaneo ma ‘ripulito’ dalle ridondanze, [e] trascritto nel copione, per poi essere riparlato nella recitazione» (Alfieri, 2012, p. 102). I dialoghi risentono insomma della loro origine scritta, anche se gli attori di norma improvvisano qualche cambiamento rispetto al copione originale in fase di recitazione. Questa parziale sofisticazione non impedisce tuttavia al parlato filmico di costituire una valida imitazione di quello reale, come dimostra il fatto che esso viene percepito come naturale – o comunque non eccessivamente artificiale – dagli spettatori. I pochi studi che hanno confrontato i dialoghi dei film e delle serie televisive con dati di parlato spontaneo in relazione ad alcuni atti linguistici (Rose, 1997 e 2001;

Fernández-Guerra, 2008; Tatsuki, 1992) hanno rilevato una buona corrispondenza tra il parlato filmico e quello autentico.

Per le attività di LIRA, si sono scelti brevi brani (di durata variabile da pochi secondi a qualche minuto) tratti da fiction televisive prodotte dalla RAI negli ultimi anni. La scelta è stata dettata anche dal fatto che l'archivio delle Teche RAI ha gentilmente concesso di utilizzare materiale audiovisivo di repertorio per il *repository* di LIRA. Alcuni degli estratti vengono proposti senza attività, al solo scopo di introdurre un argomento e stimolare la curiosità dell'utente, ma nella maggior parte dei casi le sequenze filmiche sono accompagnate da attività didattiche che hanno l'obiettivo di portare all'attenzione dell'utente uno o più fenomeni pragmatici giudicati potenzialmente interessanti per apprendenti, o comunque per parlanti poco esperti, dell'italiano. Le serie televisive si sono rivelate effettivamente fonti molto ricche di situazioni adatte a illustrare la varietà degli usi dell'italiano in relazione al variare dei fattori contestuali. È utile sottolineare che l'utilizzo diffuso di materiale video permette all'utente di focalizzare l'attenzione anche sulle componenti paraverbali e ambientali della comunicazione (gesti, espressioni del volto, sguardi, distanze tra gli interlocutori ecc.) oltre che sulle strutture e sugli elementi più propriamente linguistici. Nella maggior parte dei casi, i video sono affiancati da trascrizioni dei dialoghi che consentono agli utenti di comprendere pienamente le scelte linguistiche dei parlanti: tali scelte sono in linea con le finalità didattiche del sito.

In aggiunta ai materiali RAI è stato possibile ricorrere a dati di parlato semi-spontaneo elicitati mediante compiti di simulazione, come il *role play*. I *role play* sono simulazioni di scambi comunicativi in cui due o più interlocutori assumono determinati ruoli definiti a priori in base condizioni sperimentali predeterminate. La simulazione del *role play* non nasce da reali obiettivi dei partecipanti ma dagli scopi del ricercatore (Kasper, 2000, p. 318) e non ha conseguenze sulla relazione tra i parlanti, né in generale sulla loro vita reale (Golato, 2003, p. 94). Secondo Taguchi e Roever (2017), i *role plays* simulano meglio l'interazione naturale/spontanea rispetto ad altre attività di produzione controllata tradizionalmente utilizzate negli studi di pragmatica (ad esempio i *Discourse Completion Task*) anche se l'interazione elicitata nei

role plays è ancora limitata perché ai partecipanti viene chiesto di agire in una situazione mentre assumono ruoli immaginati.

Per la registrazione dei *role play* di LIRA si è optato per il *role play* spontaneo, che consente ai partecipanti all'interazione di mantenere le proprie identità: questo fattore limita la possibilità di giocare con le variabili sociali (Kasper & Rose, 2002, p. 86) ma costituisce sicuramente un buon compromesso nei casi in cui non sia possibile o sia molto difficile fare affidamento su dati spontanei. Soprattutto nelle attività di autovalutazione, come materiale linguistico di partenza nella costruzione dell'attività sono state utilizzate registrazioni di parlato semi-spontaneo ottenute recandosi nei luoghi in cui queste conversazioni hanno effettivamente luogo (negozi, pasticceria, ufficio) e dando delle indicazioni molto vaghe ai parlanti chiamati a svolgere il *role play*. Nell'esempio dell'attività *Invitare: che cosa diresti* tratto dall'area tematica *Parole per essere carini* (Fig. 10), la sequenza è stata registrata in un ufficio; i due interlocutori sono realmente colleghi di lavoro e tra di loro esiste un rapporto di subordinazione, una è la responsabile dell'ufficio e l'altra è un'impiegata. Ai partecipanti vengono fornite indicazioni molto vaghe sulla situazione da interpretare in modo che la conversazione sia il più realistico possibile.

Invitare: che cosa diresti?

Compleanno in ufficio
 Maria è stata da poco assunta in una nuova ditta. È il suo compleanno e ha portato in ufficio qualche dolce da offrire ai colleghi durante la pausa di metà mattina per festeggiare e favorire il suo inserimento. Decide di invitare Laura, il suo capoufficio per il piccolo rinfresco. Cosa dice?
 Guarda il video e registra la tua risposta.

(busano)
 Laura avanti
 Maria permesso buongiorno
 Laura buongiorno
 Maria buongiorno ... posso disturbarla un attimino non è una cosa propriamente di lavoro?
 Laura sì ... nessun problema?
 Maria

Conferma

Fig. 10. *Invitare: che cosa diresti* nel percorso *Parole per essere carini*.

Questo tipo di *role play* è anche definito 'aperto' (Kasper e Dahl, 1991; Vedder e Ottaviani, 2017) poiché «pur fornendo l'impulso iniziale alla conversazione non se ne stabiliscono i modi né i tempi di sviluppo» (Nuzzo e Gauci, 2012, p. 20); si differenziano dai *role play* chiusi in cui, al contrario, i partecipanti recitano sulla base di una situazione impostata rispondendo, in un unico turno conversazionale, al *prompt*

standardizzato dell'interlocutore. Il *role play* aperto, pertanto, consente di esaminare l'evolversi dell'atto linguistico nella co-costruzione dei parlanti (Félix-Brasdefer in Martínez-Flor e Usó-Juan, 2010, p. 53). Benché LIRA sia prevalentemente orientato verso l'uso orale della lingua, non mancano esempi di italiano scritto. In particolare figurano tra i materiali estratti di Comunicazione Mediata dal Computer (d'ora in avanti CMC) come e-mail, chat, blog e di comunicazione elettronica come, ad esempio, gli sms. Si tratta di esempi di comunicazione «a tratti misti» (Bazzanella, 2003), dato come ricorda la stessa autrice «da una parte, l'uso della tastiera come mezzo scritto di trasmissione, dall'altra la presenza di caratteristiche tipiche del parlato (come immediatezza, scarsa pianificazione, ecc.)» (Bazzanella, 2011, p. 71). È risaputo quanto la rete insieme alle varie forme di comunicazione mediata dal computer ad essa connesse sia diffusa e quanto sia presente e talvolta condizioni la vita quotidiana. Bazzanella (2011) afferma che:

Dal punto di vista specificatamente linguistico, proprio per la varietà di generi testuali e ipertestuali possibili, la comunicazione elettronica è un luogo privilegiato per l'osservazione dei diversi usi della lingua, della sua flessibilità (anche nell'equilibrio con altri modi di comunicazione, come quello visivo, grafico, acustico, sfruttati in base alle nuove tecnologie che hanno potenziato al massimo questi aspetti), della sua continua evoluzione (rappresentando un osservatorio estremamente significativo per il mutamento linguistico, non solo per la maggioranza di utenti giovani), e – *last but not least* – delle variazioni di registro (Bazzanella, 2011, pp. 68-69).

Nella selezione dei materiali per la piattaforma sono inoltre stati individuati brevi estratti tratti da articoli di giornale o esempi di narrativa contemporanea. In generale le fonti scritte scelte per la piattaforma costituiscono un input per introdurre un determinato uso della lingua (ad esempio l'uso del Tu che può assumere una connotazione scortese) o far riflettere l'utente rispetto a funzioni della lingua. Nel percorso *Offendere insultare e dire parolacce* vengono utilizzati molti estratti di

narrativa per sottolineare il fatto che possono esserci molte strategie, verbali e non verbali, che vengono adottate per offendere e insultare, come nell'esempio della Fig. 11 tratto dalla pagina di apertura del percorso. Inoltre questi testi mostrano come l'uso di un'espressione scortese, una parolaccia, non sempre ha una funzione offensiva ma, se usata in senso ironico, può essere utilizzata anche per indicare empatia con il nostro interlocutore, come nell'esempio della Fig. 12 tratto dall'attività *Scherzi o fai sul serio*.

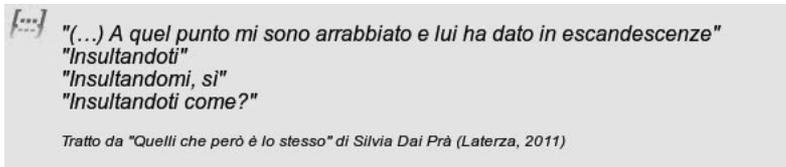


Fig. 11. Home page del percorso *Offendere insultare e dire parolacce*.

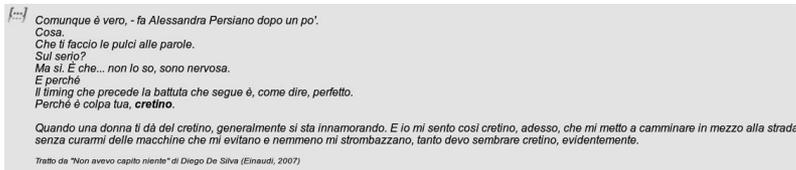


Fig. 12. Esempio dell'uso ironico della parolaccia tratto dall'attività *Scherzi o fai sul serio*.

Diversi studiosi sono concordi nell'affermare che l'uso della letteratura contemporanea possa costituire una risorsa per l'apprendimento della lingua (Maley, 1989; Carter e McRae, 1996). In particolare, Maley propone una distinzione fra lo *studio* della letteratura e l'*uso* della letteratura. Carter e McRae (1996) riprendono questa distinzione mettendo in evidenza come:

the study of literature involves an approach to texts as aesthetically patterned artefacts; using literature as a linguistic resource involves starting from the fact that literature is language in use and can therefore be exploited for language learning purposes. The study of literature also involves, Maley points out, a considerable baggage of metalanguage, critical concepts, knowledge of conventions (Carter e McRae, 1996, p. XX).

La struttura di LIRA e le aree tematiche

I contenuti di LIRA per lo sviluppo delle competenze pragmatiche in italiano sono raggruppati in tredici aree tematiche, suddivise nel seguente modo:

- sette sono maggiormente orientate allo sviluppo della competenza pragmalinguistica;
- sei propongono materiali destinati a rafforzare la competenza sociopragmatica.

Tab. 1. Elenco delle aree tematiche di LIRA.

Area pragmalinguistica	Area sociopragmatica
Dare del TU, dare del LEI Una frase per ogni occasione Basta chiedere Quando le cose si mettono male Facciamo due chiacchiere Parole per essere carini Siamo d'accordo?	Occasioni importanti Non solo parole Essere e apparire Italiano e dialetti Italiano e media Al lavoro

Le aree tematiche dedicate allo sviluppo della competenza pragmalinguistica comprendono l'uso delle forme allocutive (il *Tu* e il *Lei* "di cortesia"), le espressioni cristallizzate in routine comunicative legate a particolari situazioni o eventi (saluti, auguri, condoglianze ecc.), le routine comunicative che seguono formule meno standardizzate (come ad esempio i complimenti, le scuse, le espressioni per iniziare una conversazione con sconosciuti o per offrire il proprio aiuto), le funzioni comunicative connesse all'atto linguistico della richiesta (come richiedere qualcosa, come accettare o rifiutare), le modalità per mettersi o non mettersi d'accordo (inclusa la fase di negoziazione tra gli interlocutori che spesso può risultare complessa), tutte le funzioni relative alla conflittualità tra i parlanti (dalla critica all'accusa, dalla protesta alla minaccia, dal litigio all'insulto) e infine le strategie per partecipare efficacemente a una conversazione (per esempio, come introdurre e chiudere un argomento di discussione) e per esprimere le proprie opinioni sfruttando anche lo scherzo e l'ironia.

Le aree tematiche dedicate allo sviluppo della competenza sociopragmatica seguono la stessa struttura e evidenziano la relazione tra gli usi della

lingua e alcuni fenomeni socio-culturali caratteristici dell'Italia contemporanea attraverso l'analisi di una varietà di argomenti: gli eventi sociali (il matrimonio, la nascita di un figlio, i funerali, i compleanni, le cene e i pranzi in famiglia o tra amici), le situazioni comunicative legate al mondo del lavoro e ai contesti istituzionali (ad esempio l'ambito universitario), l'evoluzione della lingua dei mezzi di comunicazione quali televisione, radio e giornali, ma anche la lingua rappresentata dal mondo dello spettacolo in teatro o nella musica, gli usi e la varietà di dialetti e regionalismi (incluse le funzioni che il dialetto ricopre nelle diverse situazioni comunicative e con i diversi interlocutori), il ruolo della comunicazione non verbale (l'importanza della prossemica, l'incidenza di gesti e distanze sugli scambi comunicativi) e infine gli stereotipi, per riflettere su come si vedono gli italiani, su come vedono gli altri e su come vengono visti fuori dai confini nazionali. Queste sei aree tematiche sono sviluppate in modo da tematizzare e far riflettere sull'argomento cercando di affrontarlo da diversi punti di vista, lasciando sempre un ampio spazio di discussione nei forum (cfr. capitolo 3) per consentire alla comunità di utenti di confrontarsi sulle proprie esperienze e conoscenze dell'italiano e per promuovere il raffronto con altre lingue e culture. Nell'area dedicata agli stereotipi, ad esempio, si vuole problematizzare questo tema e far riflettere l'utente sulla presenza e sulla diffusione nelle diverse culture di luoghi comuni legati alle persone, alla lingua, al paese di provenienza ecc., proponendo un confronto aperto sulla veridicità o meno di tali aspetti. Anche nell'area in cui vengono presentati gli eventi sociali non ci si limita a presentare contenuti descrittivi ed esemplificativi legati alla singola occasione (matrimonio, laurea, nascita ecc.) ma si cerca di instaurare un dibattito per fare in modo che l'utente, attraverso la descrizione delle proprie esperienze linguistiche e personali, integri i contenuti proposti.

La struttura di ogni area tematica segue a grandi linee uno schema fisso ed è strutturata in modo da:

- presentare inizialmente il contenuto generale oggetto dei percorsi;
- articolare il problema con specificità che permettono di far comprendere gli usi linguistici attuali, compresi quelli più atipici;
- proporre approfondimenti su questioni di carattere socio-culturale, linguistico e grammaticale.

Se si considera ad esempio l'area dedicata alle forme allocutive *Dare del Tu*, *Dare del Lei*, troviamo attività dedicate all'uso standard delle forme pronominali *Tu* e *Lei*, approfondimenti legati all'uso ad esempio di una forma pronominale meno frequente come il *Voi* e usi atipici dei pronomi con valenza ironica o offensiva (ad esempio, l'uso del *Tu* nei confronti degli stranieri); nell'area dedicata alla conflittualità *Quando le cose si mettono male*, accanto ai materiali esplicativi delle offese e degli insulti, si propongono anche testi che mostrano l'uso delle stesse strutture lessico-grammaticali in senso scherzoso, amichevole e ironico; nell'area dedicata alle forme per esprimere cortesia, gentilezza e solidarietà l'uso del complimento come rimprovero o in senso ironico.

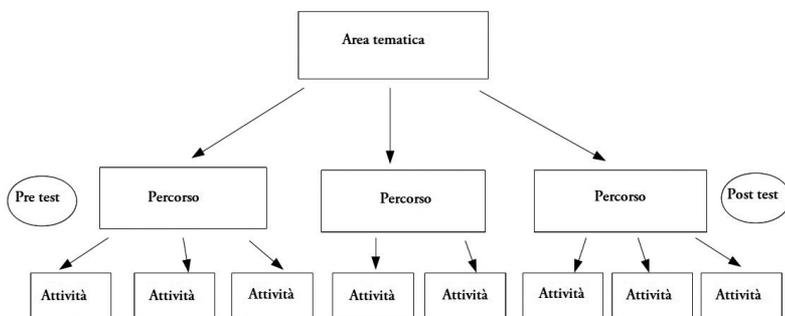


Fig. 13. Lo schema della struttura LIRA.

Ogni area tematica è articolata in più percorsi; per quanto riguarda i percorsi pragmatistici, come vedremo successivamente, i percorsi sono anticipati e seguiti da due spazi per l'autovalutazione (*Che cosa ne so già* e *Che cosa ho imparato*). Ad esempio, come illustrato nelle Figg. 14 e 15, l'area tematica dedicata alla dimensione conflittuale nella comunicazione *Quando le cose si mettono male* è articolata in cinque percorsi: *Protestare*, *Accusare*, *Minacciare*, *Litigare*, *Offendere insultare e dire parolacce*. Ogni percorso, a sua volta, presenta un contenuto-stimolo (ad esempio un breve filmato, un brano tratto da fonte scritta o un'immagine) e un numero variabile di attività.



Quando le cose si mettono male

Spesso ci troviamo nella situazione poco piacevole di dover dire a una persona che sta facendo – o ha fatto – qualcosa che non ci piace, ci danneggia o ci disturba. Altrettanto spesso ci capita di fronteggiare analoghe rimostranze da parte di altri. In tutti i casi, un'osservazione, una critica o una protesta possono trasformarsi in una discussione forte, e addirittura in un litigio. Gestire situazioni di conflitto verbale è un compito difficile, sia emotivamente sia linguisticamente, perché bisogna essere capaci di trovare il giusto equilibrio tra la necessità di difendere le proprie ragioni e quella di salvare la relazione con l'interlocutore.

In questo breve video, è stata filmata una discussione molto animata che si svolge per strada. In questo caso, i gesti e i toni della voce esprimono molto più delle parole stesse le ragioni e le emozioni di chi sta litigando.



ARGOMENTI

- ➔ **Che cosa ne so già?**
- ➔ **Protestare**
- ➔ **Accusare**
- ➔ **Minacciare**
- ➔ **Litigare**
- ➔ **Offendere, insultare e dire parolacce**
- ➔ **Che cosa ho imparato**

Fig. 14. Esempio della struttura di un'area tematica.

Ad esempio, il percorso *Litigare* contiene tre diverse attività che hanno l'obiettivo di rendere consapevole l'utente della varietà e della variazione degli usi linguistici proposti nei diversi percorsi e che rispondono, come vedremo nel paragrafo successivo a due obiettivi principali: da un lato l'osservazione e la comprensione, dall'altro lato la riflessione per lo sviluppo di una maggiore consapevolezza.



Litigare

Una comunicazione che coinvolge due o più persone che hanno opinioni e idee contrastanti può dare luogo a frequenti discussioni. Si può passare da una semplice e tranquilla divergenza di idee fino ad arrivare a contrasti verbalmente più violenti che comportano in alcuni casi offese e insulti.

Attività

1. Tra madre e figlia
2. Divieto di sosta
3. Fine del discorso!

Fig. 15. Esempio della struttura del percorso “Litigare”.

L'apprendimento su LIRA

Nel progettare ogni percorso formativo di LIRA, si è deciso di articolare le attività intorno a due obiettivi:

- *noticing* e comprensione;
- riflessione e consapevolezza.

Da un lato infatti l'obiettivo è quello di far notare determinati usi linguistici e gli strumenti linguistici che servono per quegli usi e far capire quale è la loro funzione. Secondo la *Noticing Hypothesis* di Schmidt (1993; 2001), teoria legata al processo cognitivo utilizzata a partire dagli anni Novanta del secolo scorso per analizzare lo sviluppo delle competenze pragmatiche, l'input deve essere innanzitutto “notato”. Nuzzo afferma che:

per “notare” s'intende registrare in modo conscio l'occorrenza di qualche evento, mentre comprendere significa riconoscere un principio generale, una regola, uno schema ricorrente. Nell'ambito delle competenze pragmatiche, il processo di *noticing* deve interessare tanto le forme linguistiche degli enunciati quanto le caratteristiche sociali e contestuali con cui sono associate (Nuzzo, 2007, p. 29).

La maggior parte delle attività è finalizzata anche alla comprensione in generale dei testi (orali e scritti) che vengono proposti.

Dall'altro, vi è la volontà di spingere l'utente a una riflessione più esplicita su determinati elementi e ad acquisire quella che potremmo definire la consapevolezza meta-pragmatica. Non sempre le attività di LIRA rispondono a entrambi gli obiettivi.

Per quanto riguarda i formati delle attività, ci si è ispirati agli esercizi comunemente impiegati nei manuali didattici per l'insegnamento delle lingue seconde:

- scelta multipla
- completamento di testo bucato
- vero o falso
- abbinamento
- riordino di parole o frasi
- riconoscimento di elementi (esercizi in cui si chiede di individuare e riconoscere determinati elementi all'interno dei testi)
- brevi produzioni scritte.

Alcune attività, soprattutto nelle sezioni dedicate all'autovalutazione, s'ispirano ai test più frequentemente usati negli studi sull'apprendimento e sull'insegnamento della pragmatica: i *Discourse Completion Task* (DCT), uno degli strumenti per la raccolta del materiale linguistico adottato nelle ricerche che consiste in una serie di brevi dialoghi scritti, nei quali manca un turno di parola: gli informanti leggono la descrizione della situazione comunicativa o il dialogo e sono invitati a completare il turno mancante in forma scritta (Nuzzo e Gauci, 2012; Taguchi e Kim, 2018); le scale di appropriatezza che prevedono di mettere in ordine determinati elementi/frasi in base a un criterio stabilito (ordinare le frasi/espressioni dalla più alla meno formale); i *role play* o simulazioni di ruolo più o meno guidate (cfr. per es. Ishihara & Cohen, 2010).

Si tratta, dunque, di attività didattiche strutturate e che si concentrano in prevalenza sulla produzione di singoli elementi pragmatici. Negli ultimi anni, in un approccio didattico orientato all'azione e all'interazione, molti studi hanno indagato l'utilizzo del TBLT – Task-Based Language Teaching – (Long, 2015) e recentemente l'attenzione dei ricercatori si è focalizzata sull'insegnamento della pragmatica attraverso

so i *tasks*¹⁰ (Kim e Taguchi, 2015; 2016; Youn, 2015; Taguchi e Kim, 2018). Secondo la prospettiva TBLT, alcune delle attività sopramenzionate non sarebbero da considerare veri e propri *tasks*, in quanto non comportano risultati basati su obiettivi comunicativi autentici. Secondo Taguchi e Kim:

in TBLT authenticity can be determined based on both text authenticity (i.e. whether the task input is authentic) and task authenticity (i.e. whether the task process and outcome are authentic) (2018, p. 11).

Tuttavia, le due studiose evidenziano anche il fatto che «what is unique in pragmatics is that text authenticity is part of situational authenticity because input in pragmatics is part of a social context» (2018, p. 11). Sulla base di queste considerazioni, in LIRA, sebbene i materiali didattici usati per insegnare la pragmatica siano più simili ad attività che a *tasks*, queste attività si sforzano di raggiungere l'autenticità situazionale incorporando scenari realistici che gli utenti possono praticare. Di seguito si descrivono alcuni esempi per mostrare possibili combinazioni di ciò che è stato precedentemente illustrato rispetto alla varietà di fonti di input, ai diversi oggetti e ai differenti formati di attività utilizzati nella realizzazione dei percorsi di LIRA.

Il primo esempio è tratto dall'area tematica *Una frase per ogni occasione* nel

¹⁰ Diversi ricercatori ed esperti di didattica delle lingue concordano sul fatto che le caratteristiche dei *tasks* comportano a) un focus sul significato b) l'uso della lingua in contesti di utilizzo della lingua reale c) risultati basati su obiettivi comunicativi. Ellis (2003, p. 16) parla di *task* come «workplan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve one outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed. To this end, it requires them to give primary attention to meaning and to make use of their own linguistic resources, although the design of the task may predispose them to choose particular forms. A task is intended to result in language use that bears a resemblance, direct or indirect, to the way in which language is used in the real world. Like other language activities, a task can engage productive or receptive, and oral or written skills and also various cognitive processes». Per una rassegna sulle definizioni di *task* si rimanda a Ellis e Shintani (2004), Birello, Odelli e Vilagrasa (2017).

percorso dedicato al *Presentarsi* e l'attività è intitolata *Piacere!* (Fig. 16). In questa attività l'input è fornito da alcuni estratti audio video tratti da serie televisive. L'attività prevede l'abbinamento degli audio con delle scene video che vengono guardate senza audio. In questo caso, l'obiettivo è sostanzialmente quello di far notare e comprendere un determinato uso linguistico legato alle forme e alle espressioni linguistiche usate per presentarsi.



Fig. 16. Attività *Piacere!* all'interno del percorso LIRA *Presentarsi*.

L'esempio successivo è invece tratto dall'area tematica *Parole per essere carini*, in particolare dal percorso sulle modalità per invitare e sulle strategie per accettare o rifiutare un invito. L'attività chiamata *Chi accetta e chi rifiuta* è divisa, come accade in molti casi nelle attività del *repository*, in due parti: nella prima parte, si trova una fonte proveniente da una serie televisiva, un'attività vero-falso e anche in questo caso l'obiettivo è quello di favorire la comprensione e il *noticing* di alcuni elementi.



Fig. 17. Attività *Chi accetta e chi rifiuta* nel percorso *Invitare: accettare e rifiutare*, prima parte.

Dopo aver completato l'attività, l'utente procede cliccando l'invio della risposta e nella seconda parte dell'attività (Fig. 18) riceve il *feedback* sulla parte svolta precedentemente e vede se le risposte date sono corrette o meno, e poi continua con la seconda parte dell'attività. In questo caso si chiede di rileggere la trascrizione del dialogo e individuare quale frase indica che la proposta fatta nel video viene accettata e in quale viene invece rifiutata. In questo caso il formato dell'attività è un riconoscimento di elementi perché si chiede all'utente di andare a individuare nella trascrizione del dialogo determinati elementi e l'obiettivo diventa avviare una riflessione e cercare di aumentare la consapevolezza.

Controlla le tue risposte e prosegui l'attività.

Teresa è contenta di dormire nella stanza di Luca **F** ✓

Luca rifiuta la proposta delle due amiche **V** ✓

Teresa accetta la proposta delle due amiche **V** ✓

Leggi il dialogo trascritto. Trova nel testo la battuta in cui la proposta è accettata e quella in cui è rifiutata. Riscrivi o copia le battute nello spazio in fondo al dialogo.

Luca Teresa, quando avrai finito di demolire la mia immagine, magari togliamo il disturbo, che dici eh?

Zia ma no, ma come, ma no, ve ne andate già? no

Luca perché ho paura di svegliare Ada

Lara ah, a proposito, come ti trovi da Ada?

Teresa ma insomma... diciamo che mi sono adattata nella stanza di Luca... ma russai

Zia senti, no ma, perché non vieni a stare qui da noi? dai, qui c'è posto

Lara eh, ma certo, aggiungiamo un letto in camera mia

Luca grazie, grazie, non è il caso

Teresa sarebbe meraviglioso, bellissimo anche perché io odio le stanze d'albergo... non so come fa Luca

Lara dice che è una sistemazione provvisoria... dice

Teresa provvisoria è provvisoria, sicuro, anche perché adesso sono arrivata io e le cose cambieranno

Luca Teresa sei veramente carina a occuparti di me però...

Teresa però, né ma né niente, da domani ci pensa tua sorella, Bubu

Battuta per proposta accettata:

Battuta per proposta rifiutata:

Indietro **Val ai risultati**

Fig. 18. Attività *Chi accetta e chi rifiuta* nel percorso *Invitare: accettare e rifiutare* parte seconda.

Gli esempi illustrati introducono a un altro aspetto legato alle attività, ovvero la correzione e il *feedback* che viene fornito all'utente.

La correzione delle attività avviene sostanzialmente seguendo due modalità principali:

- attività “chiuse” che prevedono delle soluzioni per l'autocorrezione;
- attività “aperte” che prevedono confronto con le risposte degli autori e/o con quelle degli altri membri della comunità *on line*.

Per quanto riguarda le attività “chiuse” (vero/falso, abbinamento, ri-

ordino, ecc.) vengono date delle soluzioni per l'autocorrezione. Ad esempio, nel caso dell'attività mostrata in Fig. 18 *Chi accetta e chi rifiuta* nel percorso *Invitare: accettare e rifiutare* relativa al vero o falso viene segnalato con una spunta verde o rossa se la risposta data è corretta o sbagliata. Le attività chiuse sono tutte quelle attività per le quali è possibile dare effettivamente una risposta in termini di correttezza perché si tratta ad esempio di attività di comprensione del testo proposto.

Per quanto riguarda invece le attività "aperte" per le quali è più difficile proporre una risposta in termini di correttezza (ad esempio le brevi produzioni scritte), si propone un confronto con le risposte degli autori e/o quelle degli altri membri della comunità di utenti. Questo confronto avviene secondo due principali modalità che in questo paragrafo vengono brevemente illustrate per essere poi riprese e discusse nel capitolo successivo: nel primo caso per il confronto si propone una risposta mediante il filtro legato Profilo Utente mentre, nel secondo caso, può avvenire tramite l'interazione degli utenti all'interno dei forum (vedi capitolo 3).

In questo esempio relativo alla seconda parte dell'attività *Vorrei ma... posso* del percorso *Basta chiedere* si chiede all'utente di rispondere a una domanda aperta indicando perché viene usato l'imperfetto o il condizionale per fare una richiesta. L'attività prevede una breve produzione scritta e la consegna domanda quanto segue:

Le parole con cui cominciano le richieste nei dialoghi che hai visto sono due verbi: volere e servire. Sapresti dire perché in queste situazioni le persone dicono volevo e vorrei invece che voglio? E mi servirebbe invece che mi serve?

Nel *feedback* fornito all'utente e mostrato nella Fig. 19, troviamo la risposta proposta dagli autori e poi le risposte degli altri membri della comunità che vengono suddivisi in italiani (risposte degli italiani che hanno compilato un Profilo Utente con caratteristiche simili in termini di età, sesso, ecc.) e altri utenti (utenti non nativi).

Le parole con cui cominciano le richieste nei dialoghi che hai visto sono due verbi: *volere* e *servire*. Sapresti dire perché in queste situazioni le persone dicono *volevo* e *vorrei* invece che *voglio*? E *mi servirebbe* invece che *mi serve*?

Per mostrarsi più gentili e meno diretti

Switch to plain text editor
 Indietro Vai ai risultati

I parlanti usano queste forme perché fanno sembrare la richiesta lontana dalla realtà (quasi soltanto un'ipotesi, una possibilità) e quindi mostrano all'interlocutore che non si dà per scontata l'accettazione da parte dell'altro. Questo rende più "delicata" la richiesta.

Controlla come hanno risposto gli altri utenti.

Come hanno risposto gli italiani	Come hanno risposto gli altri utenti
giulia.sinico	La forma di cortesia in italiano si esprime con il condizionale.
santoro	per essere gentili
Martina D'Angeli	In queste situazioni vengono utilizzati i verbi all'imperfetto e al condizionale per attenuare la richiesta; tali forme sono modificatori morfosintattici volti a creare un certo grado di indirettezza. Visto il fatto che si sta entrando nella sfera d'azione dell'altro, si cerca di essere più gentili e di non risultare scortesie per salvare la faccia.
vanessa piccoli	perché è una forma più gentile.
Alessandra	il condizionale (vorrei) e l'imperfetto di cortesia servono a mitigare l'ordine e rendono la richiesta, dal punto di vista formale, più cortese.
Giorgia	Perché l'uso del condizionale ingentilisce la frase, mentre l'indicativo risulterebbe sgarbato.
santoro	Per essere più gentili

Fig. 19. Esempio di correzione per attività "aperta" mediante filtro legato al Profilo Utente.

La descrizione dei contenuti e delle attività di LIRA ci permette un'ulteriore osservazione: la struttura del *repository* offre all'utente diverse modalità di navigazione, una navigazione lineare, e quindi più controllata, secondo la sequenza suggerita dagli autori e una navigazione libera, con passaggio immediato da un percorso all'altro ed eventualmente anche da una macro area all'altra. LIRA non è organizzato come un corso di lingua e l'utente è libero di scegliere modularmente senza dover necessariamente seguire una sequenza preordinata delle attività. Per permettere agli utenti di muoversi sfruttando una modalità meno lineare, la piattaforma offre la possibilità di visualizzare simultaneamente e in modo gerarchizzato i contenuti principali e quelli correlati (vedi colonna *Argomenti correlati* nella Fig. 20), permettendo all'utente, attraverso il ricorso a un sistema ragionato di *tagging*, di muoversi agevolmente tra i contenuti tra loro collegati.

Passare dal LEI al TU

Beh, se si tratta di persone della mia età e con cui ho un rapporto frequente, allora chiedo di poter passare al tu.

Per sicurezza do del LEI... magari appena che c'è un certo spazio mi propongo di dirti del TU.

Generalmente questo significa una persona per la prima volta pare con il LEI, poi se questi mi dice che passare al tu del TU non ha problemi.

Ci aveva chiesto di darle del tu, ma facevo un finto no.

Nel dubbio chiedo "possono dirti del tu?".

Vediamo ora come gli italiani utilizzano il TU e il LEI e soprattutto quali espressioni si usano per chiedere di passare dal LEI, più formale, al TU più informale.

Attività

1. Darsi del TU
2. Una gaffe all'università
3. Una scelta sbagliata
4. Manteniamo le distanze

Auguri e congratulazioni
 Salutare
 Presentarsi
 Fare le congratulanze
 Protestare
 Litigare
 Chiedere permesso
 Ringraziare
 Minacciare
 Il matrimonio
 Il funerale
 Il compleanno
 Illetto e gesti
 Gesti... ma con chi?
 Faccio italiano
 La distanza fra me e te

Fig. 20. Esempio di schermata con Argomenti correlati.

Le sette aree tematiche pragmlinguistiche, inoltre, sono aperte e chiuse da attività di autovalutazione che hanno l'obiettivo di introdurre, di riassumere e di verificare i contenuti principali dell'argomento trattato nella macro area di riferimento. Tali attività non prevedono l'attribuzione di un punteggio o di un'indicazione di livello di conoscenza: come vedremo nel paragrafo successivo il test iniziale *Che cosa ne so già* intende problematizzare i contenuti della macro area e far riflettere l'utente su cosa già sa o pensa di sapere e cosa invece rappresenta o può rappresentare una difficoltà dal punto di vista linguistico e/o pragmatico; il test finale *Che cosa ho imparato* ripercorre invece gli argomenti trattati mettendo l'utente alla prova con attività di produzione (anche orale, attraverso la registrazione vocale del proprio messaggio o output) e di riflessione meta-pragmatiche.

L'autovalutazione su LIRA

Nonostante la competenza pragmatica sia riconosciuta nella letteratura come parte fondamentale della competenza linguistico-comunicativa, la sua valutazione è un ambito di ricerca che si sta sviluppando solo recentemente (Ross e Kasper, 2013; Roever, 2013). Mentre esistono metodi validati per la valutazione della competenza relativa alla pronuncia, alla morfosintassi, o alla semantica, non ci sono ancora modelli riconosciuti per la valutazione della pragmatica (Ferrari, Nuzzo, Zanoni, 2016). Nell'ambito della lingua inglese ad esempio sono solamente tre i test documentati in letteratura: il test di Bouton sulle implicature (Bouton, 1988), il test di Hudson, Detmer e Brown

sull'appropriatezza sociopragmatica nelle richieste, nelle scuse e nei rifiuti (Hudson *et al.*, 1992; 1995), e il test di Roever di pragmalinguistica che misura implicature, routine e produzione di atti linguistici quali richieste, scuse e rifiuti (Roever, 2005; 2006). Di questi, solo il test di Roever è pensato per essere somministrato sul *web on line*. Roever, pur riconoscendo che la ricerca nell'ambito della valutazione della competenza pragmatica attraverso l'uso delle tecnologie necessita di essere maggiormente indagata e sviluppata, ne riconosce le enormi potenzialità affermando in particolare che:

computers can be used to make tests of pragmatics less about knowledge of isolated speech acts, and more about assessing learners' ability to use language in social contexts (Roever, 2013, p. 231).

Studi recenti hanno messo in evidenza come gli strumenti digitali e le nuove tecnologie possano avere un forte impatto sulle possibilità di valutazione, una componente particolarmente complessa dell'insegnamento della pragmatica L2. Nonostante i diversi metodi di ricerca esplorati in questo ambito, mancano ancora parametri e categorizzazioni condivisi per misurare lo sviluppo della competenza pragmatica degli apprendenti (Roever, 2009). Secondo Taguchi e Sykes (2013), sebbene siano state applicate diverse tecniche per ottenere e misurare le prestazioni pragmatiche, i metodi applicati e i progetti di ricerca realizzati fino ad ora (ad esempio Brown, 2001; Roever, 2005) non risultano coerenti dal punto di vista dell'affidabilità, della validità e della praticabilità dei metodi di valutazione.

Per la lingua italiana non esistono test sperimentati che misurino la competenza pragmatica. La scarsità di test si combina, così come nel caso dell'insegnamento, con le molte domande lasciate aperte dalla ricerca. Di conseguenza sviluppare strumenti per la misurazione sul *web* delle competenze pragmatiche richiede di affrontare diverse questioni teorico-pratiche. In questo paragrafo cercheremo di discutere le principali questioni affrontate nello sviluppo della piattaforma LIRA e di illustrare le soluzioni adottate.

Nel progettare le attività di valutazione si è partiti innanzitutto dall'identificazione dei bisogni e delle caratteristiche dei destinatari, e dei

tempi e dei modi di somministrazione ponendosi la seguente domanda: chi vuole sapere che cosa su chi e per quale motivo? Poiché l'ambiente LIRA ha lo scopo principale di porsi come risorsa e punto di riferimento per utenti che vogliono approfondire le loro conoscenze pragmatiche e culturali rispetto alla lingua italiana, anche al di fuori di formali contesti di apprendimento, le attività di valutazione sono state ideate principalmente come attività di autovalutazione iniziali e test di progresso finali, attraverso i quali l'utente può mettere alla prova le competenze esercitate nei percorsi didattici. Trattandosi di un ambiente di autoapprendimento le attività di valutazione devono far cogliere agli utenti i propri progressi, senza però costituire prove lunghe, complesse o demotivanti, e allo stesso tempo devono essere legate agli obiettivi e ai contenuti dei singoli percorsi didattici, senza però risultare ripetitive. Le attività di valutazione di LIRA sono state strutturate in modo da distinguere due momenti per ciascun percorso. Un primo momento, *Che cosa ne so già*, che precede ciascun percorso didattico, ha lo scopo di introdurre l'utente ai contenuti del percorso stesso, stimolando un'auto-valutazione delle proprie abilità competenze a proposito. Il secondo momento, *Che cosa ho imparato* è rappresentato da un test di progresso che permette di monitorare quanto si è appreso nel modulo didattico e di usare le competenze sviluppate nel percorso stesso.



Fig. 21. Pre Test e Post Test di autovalutazione su LIRA.

Vediamo ora più in dettaglio alcune riflessioni che hanno accompagnato la progettazione della struttura e degli item dei singoli test.

Quando l'obiettivo è testare una competenza il punto di partenza è la definizione di cosa si vuole misurare, ossia del costrutto con le sue varie componenti. Nel caso della competenza pragmatica tale definizione è problematica, proprio per la complessità del costrutto stesso. Innanzitutto non è scontato distinguere, come mettono in rilievo Kasper (1992) e Thomas (1995), se un incidente pragmatico è legato alla conoscenza pragmalinguistica o a quella sociopragmatica, e in secondo luogo ciascun apprendente, può sviluppare in tempi diversi le due sotto-componenti, risultando più avanzato ad esempio rispetto a una piuttosto che all'altra (Rose, 2000). L'interazione tra questi tipi di conoscenze pone dunque non pochi problemi di validità alla misurazione della competenza pragmatica. Oltre a ciò, è necessario ricordare come le ricerche su cui si può basare attualmente chi prepara i test indagano il costrutto 'competenza pragmatica' con una prospettiva strettamente legata alla teoria degli Atti Linguistici, generando una sotto rappresentazione della complessità del costrutto stesso. Quando si vuole rilevare la qualità dell'uso sociale della lingua *target* non si può prescindere dall'analisi di elementi strettamente legati all'interazione e di conseguenza diventa importante misurare anche l'interazione estesa (Roever, 2011; 2013). L'elicitazione di monologhi o dialoghi sufficientemente estesi non è certo nuova al *testing*, ma in genere tali produzioni non sono utilizzate per valutare le competenze pragmatiche, ma piuttosto per ottenere esempi sufficientemente rappresentativi dei fenomeni linguistici. Come proposto da Roever (2011), pur restando necessaria la valutazione anche di altri aspetti quali la produzione e comprensione di formule di routine o di implicature, la valutazione delle abilità discorsive e interazionali deve essere centrale nel *testing* pragmatico e tale rilevazione non può non prevedere l'uso di dialoghi e monologhi sufficientemente estesi e contestualizzati.

Un parlante non può dimostrare le proprie competenze in astratto, al di fuori di un contesto situazionale specifico o meglio anche lo facesse sarebbe poi impossibile valutare l'efficacia e l'accuratezza della sua produzione. Le attività per essere funzionali devono, insomma, definire in modo chiaro ed esaustivo il contesto situazionale evitando di offrire troppe o troppo poche informazioni: nel primo caso l'utente non avrebbe sufficienti indizi per svolgere correttamente l'attività, nel secondo si presenterebbe il rischio di sovraccaricare altre aree della

competenza comunicativa, quali la lettura o l'ascolto, introducendo così variabili irrilevanti rispetto al costruito da misurare.

Tenendo conto di queste riflessioni, nel selezionare i tipi di attività di valutazione si è cercato da un lato di favorire attività che combinano momenti di produzione più o meno libera con momenti di osservazione e analisi delle produzioni linguistiche, dall'altro di variare e alternare di percorso in percorso i tipi di attività. Il materiale linguistico impiegato è stato selezionato da video-registrazioni di parlato semi-spontaneo costruite a partire da situazioni comunicative reali legate ai contenuti didattici dei percorsi. Tali produzioni sono state raccolte attraverso la somministrazione di *role play* in situazioni variate per contesto (formale-informale), grado di conoscenza degli interlocutori (familiare-sconosciuto), età dei parlanti e area geografica d'Italia.

Più in dettaglio, il test iniziale di ogni percorso *Che cosa ne so già* prevede in genere un'attività in cui viene richiesto all'utente di svolgere uno dei seguenti compiti: autovalutare la propria performance; riconoscere l'atto linguistico o la relazione tra parlanti; rispondere a un questionario sull'uso linguistico; identificare espressioni linguistiche e gesti in una situazione data o indicare in quale situazione è necessario modulare un atto linguistico.

Il test finale *Che cosa ho imparato*, più complesso ed elaborato, è invece suddiviso in due sezioni: *Come ti comporteresti in queste situazioni* e *Rifletti su alcune situazioni*. La prima contiene in genere da tre a cinque attività di produzione. All'utente viene proposta una situazione comunicativa attraverso una registrazione audio-visiva e viene richiesto di completare un *role play* guidato che può avere una delle seguenti caratteristiche: registrare la propria produzione interpretando all'interno di un dialogo uno degli interlocutori, riformulare le battute di un dialogo secondo variabili situazionali date, o ricostruire un dialogo selezionando le formulazioni linguistiche più opportune. Nei paragrafi precedenti si è visto come in LIRA ci sia proprio una grossa attenzione a far notare, comprendere ed osservare determinati fenomeni. La parte di valutazione si distingue quindi dalla parte didattica anche perché in queste attività l'utente ha la possibilità di partecipare più attivamente attraverso attività di produzione: in ogni area tematica pragmalinguistica, nella prima parte di valutazione, vengono proposte tre o quattro attività in cui l'utente si mette in gioco nella produzione e reimpiego del materiale linguistico che ha analizzato e su cui si è confrontato nel percorso didattico.

La seconda sezione – *Rifletti su alcune situazioni* – contiene due o tre attività di riflessione meta-linguistica in cui l'utente deve identificare alcune espressioni o il loro significato nel contesto specifico, valutare l'effetto di una formulazione linguistica, riordinare secondo un criterio dato le possibili realizzazioni di un atto linguistico, o individuare la relazione tra i parlanti e i gesti che potrebbero accompagnare una determinata interazione. Nella distribuzione degli item nei test dei vari percorsi si è cercato di combinare attività diverse, così da mantenere un approccio variato e stimolante.

Una volta osservata la produzione dell'utente in una determinata attività, è necessario misurarla. Per fare ciò è essenziale avere una norma di riferimento. Nel caso della pragmatica la norma di riferimento, ossia la definizione di cosa è corretto fare o non fare in una determinata situazione, non è scontata. Infatti, è ampiamente riconosciuto in letteratura come la nozione di parlante nativo sia un'astrazione teorica più che una realtà empirica e come nel caso dell'apprendimento della L2 sia importante tener conto del fatto che gli apprendenti potrebbero volersi differenziare dalla norma nativa per preservare l'identità o che i parlanti nativi potrebbero provare disagio di fronte a un apprendente che risulti «troppo nativo» (Kasper, 1998). Ai fini del *testing* però, situazioni che danno spazio a infinite possibili soluzioni plausibili sono problematiche, soprattutto in termini di validità dello strumento. È quindi fondamentale definire dei criteri per la misurazione delle produzioni, ossia stabilire la norma di riferimento. In LIRA si è tentato di dare una risposta a questa questione sfruttando le funzionalità di interazione e di confronto tra i membri della comunità *on line*. Buona parte delle attività di *testing* sono dunque accompagnate da un *feedback* dinamico. In altre parole, una volta svolta un'attività, l'utente ha modo di confrontare le proprie risposte con quelle proposte sia dagli autori sia dagli altri utenti, parlanti nativi e non, e di selezionare parametri e caratteristiche sociopragmatiche (la lingua madre, l'età e il sesso) simili a quelle indicate nel proprio Profilo Utente (vedi *Quelli come me*). L'utente può inoltre decidere di variare alcune variabili e osservare la distribuzione delle risposte date dagli utenti rispetto ad altre caratteristiche. Le scelte proposte da LIRA possono essere: a) tutti gli italiani b) gli italiani 'come me' (ossia con le stesse caratteristiche sociopragmatiche) c) un sotto-insieme di utenti non nativi definiti e selezionati un filtro di parametri personalizzato (Fig. 22).

Come hanno risposto alcuni italiani?
 Come hanno risposto gli altri utenti?

Parametri

Gli Italiani come me

oppure...

Sesso:

Et :

Lingua madre:

Fig. 22. Esempio di variazione delle variabili nel Feedback dinamico.

I dati inseriti nel Profilo Utente consentono al sistema di associare a ogni utente un profilo contenente dati anagrafici e abitudini relative all'uso della lingua italiana, tutte variabili che influenzano gli usi pragmatici della lingua e sulla base delle quali   possibile interrogare successivamente, come descritto sopra, la *data base* di risposte degli utenti.

Nell'esempio che segue tratto dall'attivit  *Richiedere* – nel test finale *Che cosa ho imparato* dell'area tematica *Basta chiedere* – che prevede una a risposta aperta con una registrazione vocale, nel feedback posso vedere e ascoltare il video originale del *role play* che   stato utilizzato per costruire l'attivit , riascoltare la risposta data, ho a disposizione la selezione delle risposte di alcuni italiani che sono state scelte dagli autori e infine posso andare a sentire come hanno risposto altri utenti andando a personalizzare la mia ricerca.

Come hanno risposto alcuni italiani?
 Come hanno risposto gli altri utenti?

Per negozi
 Marco va in un negozio etnico a comprare dell'incenso al sandalo. Cosa dice?

In comune
 Silvia va in comune per ottenere un estratto dell'atto di nascita. Cosa dice?

Tra vicini
 Stefania ha l'aspirapolvere guasto e vuole assolutamente pulire casa perch  ha ospiti a cena. Va dalla vicina, con cui   in buoni rapporti, e chiede l'aspirapolvere in prestito. Cosa dice?

Confronta la tua risposta con quella del video.

Fig. 23. Feedback dinamico dell'attivit  con registrazione vocale *Richiedere* in *Basta chiedere*.

Si tratta sicuramente di un aspetto di LIRA che rende la piattaforma innovativa rispetto ad altri materiali didattici e che permette di rispondere alle caratteristiche proprie della competenza pragmatica che non ha dei confini così netti e generalizzabili e permette soprattutto a questo strumento di essere una piattaforma viva nel senso che sono proprio gli utenti nel dare le loro risposte ad arricchire e alimentare il *repository*.

Il controllo delle proprie conoscenze pragmatiche è dunque rappresentato da un confronto con diverse soluzioni possibili, piuttosto che da una soluzione “giusto/sbagliato”. Questa procedura permette di risolvere in modo efficace il problema della definizione della norma, oltre che di valorizzare attraverso le funzionalità dell’*e-learning 2.0* (che prevedono un ruolo attivo e autonomo dell’utente in contrapposizione alle esperienze più tradizionali) la variazione intrinseca negli usi pragmatici, mantenendo contemporaneamente la validità e la praticabilità dello strumento.

Se dunque la creazione di un ambiente dedicato alla pragmatica ha posto diversi problemi di tipo teorico e pratico, le potenzialità offerte dall’*e-learning 2.0* ci hanno anche permesso di trovare alcune soluzioni sia nell’insegnamento sia nella valutazione delle competenze pragmatiche. LIRA riflette infatti un approccio didattico che dà spazio alla molteplicità delle conoscenze e degli usi linguistici, alla diversità di esigenze e di stili di apprendimento e che riconosce l’importanza della motivazione e dell’interazione nell’apprendimento, permettendo agli utenti di ampliare le proprie conoscenze non solo attraverso l’osservazione di fenomeni pragmatici e culturali che più suscitano interesse, ma soprattutto attraverso il confronto e l’interazione con la comunità *on line*. L’utente dunque non è soltanto fruitore passivo di materiali didattici, ma membro attivo della comunità che condivide l’interesse per l’uso dell’italiano appropriato in contesti diversi.

2. LA COMUNITÀ DEGLI UTENTI: MODELLI TEORICI PER UNA DIDATTICA IN RETE

La didattica in rete

La didattica basata sulle tecnologie digitali ha inevitabilmente richiesto un adattamento della didattica alle possibilità permesse dai nuovi mezzi. L'evoluzione del mezzo stesso ha progressivamente modificato anche la sua funzione, da iniziale supporto sterminato di informazioni a strumento per la comunicazione, permettendo al computer e ai supporti tecnologici in generale di non essere uno strumento di informazione o «un esperto, ma piuttosto un catalizzatore, un facilitatore dell'interazione e del dialogo tra persone» (Dolci, 2004, p. 2). L'evoluzione degli strumenti e l'ampliamento delle loro possibilità ha influenzato il ruolo che esse hanno nella didattica, in linea con un'evoluzione della disciplina che ha messo in secondo piano la trasmissione del sapere (inteso nell'accezione di trasferimento delle conoscenze da parte di un docente verso il discente) per mettere al centro il soggetto che apprende, con conseguente modifica delle metodologie didattiche sottese. Senza pretese di esaustività, nelle pagine che seguono si cer-

cheranno di illustrare alcune teorie sull'apprendimento in età adulta per ricavarne strumenti di analisi validi per descrivere le modalità di apprendimento che si registrano in rete.

Il costruttivismo offre molti spunti che possono essere fruttuosamente spesi per descrivere la comunità di apprendimento in rete e diventare una importante cornice teorica per l'apprendimento in rete. Dal costruttivismo non a caso si è sviluppato il connettivismo, che si occupa in specifico dell'apprendimento in contesto digitale. Secondo il costruttivismo, teoria sviluppatasi a partire dagli anni Novanta grazie al contributo di studiosi come Bruner (1988, 1992), Vygotskij (1988), Papert (1994) e Jonassen (1994), l'apprendimento viene visto come un impegno attivo da parte dei discenti a costruire la propria conoscenza, piuttosto che come semplice passaggio di nozioni dalla mente del docente a quella dello studente. «Il costruttivismo considera la realtà come il prodotto stesso dell'esperienza di chi apprende; la mente è costruttrice di significati, strumenti usati per rappresentare la realtà di chi apprende» (Varisco, 1999, p. 141). Secondo il costruttivismo, l'individuo è impegnato nella costruzione della propria conoscenza, integrando nuove informazioni nelle proprie strutture mentali. Il processo di apprendimento è visto come un processo di costruzione di significato situato in contesti sociali, culturali, storici e politici.

In questo paradigma l'individuo costruisce la propria conoscenza testando ipotesi e approcci basati sulla consapevolezza e sull'esperienza pregressa, applicandoli a nuovi compiti, contesti e situazioni, e integrando la nuova conoscenza in costrutti intellettuali preesistenti. Elisabetta Nigris sottolinea come:

costruire un sapere significa attuare un cambiamento del sapere precedentemente acquisito, non unicamente un'aggiunta, [...] per ottenere questo cambiamento è necessario passare attraverso uno spiazzamento, una rottura cognitiva, un momento di squilibrio che riguarda i saperi, gli atteggiamenti, i comportamenti, i modelli. Uno degli scopi delle metodologie attive è proprio quello di provocare questi spiazzamenti che, attraverso un sapere di tipo dichiarativo e un insegnamento di tipo frontale, non risultano possibili (Nigris, 2008, p. 69).

La relazione insegnamento-apprendimento si basa sul principio di co-costruzione delle conoscenze che rende lo studente attivo, protagonista del proprio processo di apprendimento (Bruner, 1988; Jonassen, 1999).

In linea con questi principi, secondo Jonassen il risultato dell'apprendimento significativo è dato dalla risoluzione di problemi condivisi (*problem solving*). L'apprendimento basato su problemi (*Problem Based Learning* – PBL) parte dal presupposto che esso avviene nell'ambito dell'interazione sociale (Schwartz, 2001). La didattica in questo caso si costruisce proponendo studi di caso o problemi reali agli apprendenti: vengono proposti casi significativi, complessi e tipici del mondo reale strutturati in modo tale da non prevedere un'unica risposta specifica corretta o prestabilita. I casi vengono discussi, approfonditi e i problemi risolti all'interno del gruppo in modo collaborativo. Il gruppo, attraverso un processo di collaborazione e partendo da un determinato problema, definisce e approfondisce il tema, discutendolo insieme e cercando di trovare soluzioni.

In un contesto più informale, della teoria costruttivista è fondamentale il concetto di apprendimento in situazione, cioè strettamente legato al contesto (*situated learning* secondo Lave e Wenger, 1991)¹. Gli autori sostengono che l'apprendimento si sviluppi come risultato del coinvolgimento in attività, in precisi contesti e nel rapporto con le persone. Dal punto di vista di chi apprende, l'apprendimento in situazione è autentico perché sempre contestualizzato, non intenzionale e si caratterizza come una naturale derivazione di una interazione autentica. In sintesi:

- l'apprendimento si verifica come funzione dell'attività, del contesto, della cultura in cui avviene;
- l'apprendimento richiede collaborazione e interazione sociale;
- l'interazione sociale è la chiave dell'apprendimento situato;
- i compiti di apprendimento devono essere presentati all'interno di contesti autentici con scopi reali;
- l'apprendimento è facilitato e incoraggiato quando sono disponibili

¹ Su tale concetto cfr. E. Wenger, J. Lave (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.

opportunità di *scaffolding*² (ovvero un modello di insegnamento che promuove strategie di sostegno e guida).

Sviluppo del costruttivismo, il connettivismo si propone di elaborare una teoria dell'apprendimento di matrice costruttivista specificatamente pensata per l'era digitale. Secondo il suo maggiore teorico, Siemens (2004), il connettivismo cerca di chiarire la modalità di apprendere basata sul paradigma delle reti, cioè è una teoria che tenta di spiegare le conseguenze dell'uso delle tecnologie sul nostro modo di apprendere e, più in generale, di comunicare. L'aspetto peculiare del connettivismo è infatti l'uso della rete, intesa come insieme di nodi (informazioni, dati, immagini) e di connessioni, metafora centrale per spiegare come avviene l'apprendimento. Secondo questa metafora, l'apprendimento è quindi un processo che si sviluppa a partire dalle connessioni, non tutte dotate di uguale forza, che si sviluppano fra i nodi.

I principi enunciati da Siemens (2004) sono:

- l'apprendimento e la conoscenza si fondano sulla differenza di opinione;
- l'apprendimento è un processo di connessione di nodi specializzati o fonti di informazione;
- la conoscenza è insita nella rete: essa può risiedere in applicazioni non umane e l'apprendimento può essere facilitato dalle tecnologie digitali;
- la capacità di apprendere è più importante della conoscenza che si ha già in possesso;
- l'apprendimento è un processo di connessione di nodi specializzati o fonti di informazione;
- alimentare e mantenere le connessioni è necessario per facilitare l'apprendimento permanente;
- apprendimento e conoscenza sono processi continui e dinamici;
- la validità del sapere (conoscenze esatte e aggiornate) è l'intento di tutte le attività di apprendimento di stampo connettivista;
- prendere decisioni è parte del processo di apprendimento: saper scegliere cosa imparare e il saper valutare le informazioni ricevute sono passaggi contestuali, soggetti a costante mutamento.

² Lo *scaffolding* è inteso come «il processo che rende capace lo studente di risolvere un problema, svolgendo un compito o raggiungendo un obiettivo, che sarebbe altrimenti al di là dei suoi sforzi non assistiti» (Dolci, 2004, p. 5).

Negli anni, il connettivismo è stato oggetto di diverse critiche a partire dal fatto che alcuni studiosi non lo considerano fra le teorie dell'apprendimento. Secondo Verhagen (2006), il connettivismo non è una teoria dell'apprendimento, ma piuttosto una "visione pedagogica". Le teorie dell'apprendimento dovrebbero occuparsi di come si impara, invece il connettivismo si rivolge a livello curricolare sul che cosa si impara e perché si impara (Verhagen, 2006).

Per restare in ambito italiano, Calvani (2008) sottolinea che si tende a sottovalutare la complessità delle operazioni cognitive che servono per apprendere, a cui si perviene solo dopo un lungo e articolato percorso formativo, focalizzandosi invece sugli aspetti tecnologici e tecnici:

Un trasferimento selvaggio del connettivismo alla scuola può indurre a credere che basti mettere gli allievi in Rete per produrre conoscenza, consolidando quel famoso stereotipo diffuso, secondo cui più tecnologie si usano, in qualunque modo lo si faccia, e meglio è per l'apprendimento (Calvani, 2008, p. 249).

Ulteriore stimolo ad un ripensamento della didattica è infine venuto dalla cultura dell'apprendimento permanente dell'individuo (*lifelong learning*). Questa concezione ha imposto di pensare alla formazione anche oltre ai luoghi istituzionali, in contesti informali e spesso individuali. Assume infatti sempre più valore l'idea che per costruire una «learning and knowledge society» (Commissione Europea, 2000), ossia una società competitiva su un mercato del lavoro globalizzato e in continuo mutamento, sia necessario fare leva sulla conoscenza degli individui e sulla loro capacità di apprendere anche fuori dai contesti istituzionali della formazione, perché questi non soddisfano l'esigenza di agire *just in time*, ovvero la necessità di operare non appena ne scaturisce il bisogno. Si impone quindi l'esigenza di trovare soluzioni maggiormente legate alla capacità del singolo di recuperare autonomamente ciò che serve per favorire il proprio processo di crescita conoscitiva personale e professionale. Un esempio consiste nell'integrazione di percorsi formali di formazione con esperienze di apprendimento informale. In ambito didattico, l'aspetto informale assume una valenza sempre più dominante, determinando un'evoluzione parallela

dell'*e-learning* che cerca di mettere a sistema comune le dimensioni formale/informale³ ed individuale/sociale dell'apprendimento. Questo

³ Prima della diffusione delle tecnologie, i canali dell'educazione formale e informale erano marcatamente distinti: il sapere formale era riconducibile ad un luogo preciso – la scuola, l'università – a tempi stabiliti e a soggetti definiti – i docenti, gli studenti. La diffusione delle tecnologie ha contribuito a sfumare questa distinzione, rendendola meno visibile. Nel tentativo di chiarirne i confini, Petti (2001) distingue tre diverse categorie rispetto ai piani formale, non formale e informale sulla base delle indicazioni fornite dalla Commissione della Comunità Europea (2001):

– apprendimento formale è quello che ha luogo in contesti strutturati, tradizionalmente deputati alla formazione (es. scuole, enti o istituti di formazione, università, ecc.). Offre un piano didattico definito e un corpo docente di riferimento. È finalizzato generalmente all'ottenimento di diplomi, certificazioni o qualifiche riconosciute;

– apprendimento non formale è quello che ha luogo al di fuori delle principali strutture deputate alla formazione (es. in ambito lavorativo). Generalmente non porta al conseguimento di diplomi, certificazioni o qualifiche riconosciute. Comprende tutte quelle attività svolte a completamento della formazione formale (corsi di aggiornamento, approfondimento o perfezionamento facoltativi);

– apprendimento informale riguarda l'insieme di tutte le esperienze quotidiane che possono generare apprendimento e che riguardano la sfera amicale, lavorativa, famigliare e il tempo libero. Si tratta di esperienze che non presentano alcuna funzione intenzionalmente o esplicitamente educativa. Rientrano in questa categoria gli scambi comunicativi e relazionali tra pari e tra gruppi, le comunità.

Conner (2004) ha proposto un modello ove si contrappongono in orizzontale le dimensioni dell'intenzionale e dell'inatteso e in verticale quelle del formale e dell'informale permettendo così di individuare quattro possibili situazioni di apprendimento posizionate nell'intersezione delle dimensioni:

– *formale-intenzionale* che riguarda le esperienze di apprendimento più tradizionali;

– *formale-inatteso* che riguarda attività collegate a situazioni di formazione tradizionali (es. approfondimenti individuali che necessitano di un accesso a risorse esterne o della ricerca di informazioni *on line*);

– *intenzionale-informale* che riguarda tutte le azioni non caratterizzate da vincoli imposti da situazioni formali e mosse dall'intenzionalità dell'individuo;

– *inatteso-informale* che riguarda il tempo libero e la socialità in senso ampio.

Ciascuna di queste situazioni offre ampie opportunità di apprendimento. È opportuno osservare che quelle più interessanti sono quelle dell'inatteso e dell'infor-

obiettivo si realizza nel passaggio verso quello che Bonaiuti (2006) definisce *e-learning 2.0*, ovvero da una concezione della formazione caratterizzata da un'idea tradizionale di «trasmissione della conoscenza», ad una concezione maggiormente centrata sulla «costruzione della conoscenza» basata sui principi del costruttivismo nei suoi elementi fondamentali: l'utente ed il gruppo.

La prospettiva dell'apprendimento informale si inserisce in un modello proteso a valorizzare le potenzialità insite nei contesti maggiormente spontanei. Come ricorda Meirieu «ognuno sa bene che si può apprendere sempre e dovunque e che questa strana attività non è limitabile alle sedi istituzionali» (1990, p. 15). Inizia a farsi strada l'idea secondo la quale non serve necessariamente un *Learning Management System*⁴ per avere una formazione *on line*; di conseguenza vengono valorizzati tutti quegli apprendimenti che nascono spontaneamente dal soggetto, ad esempio attraverso una mirata ricerca in rete intenzionale-informale o tramite scambi inattesi-informali con i pari.

Si passa sempre più da una «concezione oggettivista della conoscenza ad una costruttivista» (Varisco, 1995). La conoscenza non è più una verità unica quanto un prodotto storicamente, temporalmente, culturalmente e contestualmente costruito (Varisco e Grion, 2000). Dalla logica di interazione *con* il computer ci si sposta ad una di interazione con altri utenti *via* computer: l'enfasi in questo modo viene messa sull'interazione, attraverso il dialogo, in comunità autentiche anche se virtuali (Dolci, 2004; Warschauer, 2000). In questo contesto, così profondamente mutato rispetto alla didattica tradizionalmente pensata, si inserisce ed emerge un nuovo protagonista della didattica, cioè la comunità che agisce in uno spazio caratterizzato dalla rete o *Web*, ed in particolare dal *Web 2.0*.

male, capaci di riservare sorprese maggiori dal momento che sono quelle in cui si possono sviluppare forme di apprendimento più spontanee.

⁴ I *Learning Management System* (LMS) sono contesti di apprendimento di tipo formale, ovvero ambienti di apprendimento in rete in cui è possibile realizzare una didattica *on line* servendosi di alcuni strumenti presenti nello spazio virtuale (forum, area di caricamento materiali, ecc.) e di alcune figure specifiche (tutor, moderatore ecc.) (Garavaglia, 2006).

Il contesto tecnologico e comunicativo di riferimento: il Web 2.0

Esistono più definizioni di cosa sia il *Web 2.0* e, dal momento che il dibattito su cosa sia effettivamente e su quali siano le prospettive future è tuttora in corso, si partirà da quelle che sono le definizioni ufficiali. La definizione del termine *Web 2.0* ha origine dall'uso proprio dell'informatica ad indicare le successive versioni, in genere migliorative, dei software, tramite l'indicazione un "numero di versione" progressivo, come 1.0, 2.0, ecc. Partendo da questo presupposto, ci si potrebbe aspettare che il *Web 2.0* sia da considerare come una «nuova versione del *Web*» migliorativa rispetto alla precedente. In realtà non è una semplice valutazione dell'incremento delle potenzialità di tecnologie e software per l'accesso alla rete; è invece l'indicazione di come venga percepita la rete dagli utenti. Il termine *Web 2.0* è utilizzato per la prima volta durante una sessione di lavoro presso la casa editrice O'Reilly nel 2004, in un incontro tra Dale Dougherty, vice presidente del gruppo O'Reilly Media e Tim O'Reilly, fondatore dell'azienda, specializzata nella produzione e divulgazione di testi di carattere tecnico-informativo. Una delle prime definizioni è proprio di Tim O'Reilly:

Il *Web 2.0* è la rete come piattaforma, attraverso tutti i dispositivi collegati; le applicazioni *Web 2.0* sono quelle che permettono di ottenere la maggior parte dei vantaggi intrinseci della piattaforma, fornendo il software come un servizio in continuo aggiornamento che migliora più le persone che lo utilizzano, sfruttando e mescolando i dati da sorgenti multiple, tra cui gli utenti stessi, i quali forniscono i propri contenuti e servizi in un modo che permette il riutilizzo da parte di altri utenti, creando una serie di effetti attraverso un'architettura della partecipazione' e andando oltre la metafora delle pagine del *Web 1.0* per produrre così *user experience* più significative (traduzione da *Web 2.0: compact definition*, Tim O'Reilly, 2005).

Rispetto al *Web 1.0* vengono pertanto introdotti alcuni concetti nuovi:

- la rete viene considerata una piattaforma;
- il software viene visto come possibile servizio;

- l'utilizzo di diverse sorgenti dati che concorrono alla formazione dell'informazione;
- la partecipazione e la possibile produzione di contenuti da parte degli utenti.

Attualizzando la definizione proposta Tim O'Reilly, si tendono a indicare ed identificare come *Web 2.0* quell'insieme di applicazioni come i blog, i *social network* (in particolare piattaforme quali Wikipedia, Twitter, Facebook, Vimeo, ecc.), i forum *on line* che consentono all'utente un elevato livello di interazione e condivisione dell'informazione, ma soprattutto permettono agli utenti di interagire e collaborare come creatori di contenuto all'interno di una comunità. Altra particolarità degli strumenti indicati è che i messaggi (commenti scritti o contenuti caricati) permangono nel tempo, fornendo quindi la possibilità di visualizzazione dello storico delle attività degli utenti e delle interazioni.

Più in generale, possiamo suddividere le modalità in cui i partecipanti possono condividere le informazioni attraverso l'uso di internet nel *Web 2.0* in:

- Weblog (o semplicemente 'blog'): un diario o giornale di bordo con le informazioni che l'autore desidera condividere con i visitatori del suo sito. L'informazione non deve essere presentata semplicemente come testo, ma può essere sotto forma di foto ('photoblog'), video ('Vlog') o audio (un 'podcast'). I Weblogs consentono generalmente agli altri utenti di interagire e rispondere. Il blog, nato dall'unione delle parole Web e Log (WebLog cioè diario del Web poi troncato in blog), è nato come naturale trasposizione del diario personale sul Web con la differenza che invece che essere "privato" è pubblico ed aperto a tutti. Il tipo di comunicazione è bidirezionale, ma seguendo la regola da "uno a molti".
- Microblog: un blog testuale limitato ad un certo numero di caratteri (ad esempio, possiamo ricondurre a questa categoria i Twitter).
- Podcast: file audio di discussioni, programmi radiofonici, musica ecc., messi a disposizione attraverso internet.
- RSS (Really Simple Syndication): siti web che mandano 'feed' di notifica automatica agli utenti di aggiornamenti e ultime notizie.
- Social Network: sono quelle reti *online* che forniscono la possibilità

di contatti sociali in generale per il benessere e il supporto alla socialità delle persone o per motivi di lavoro, come ad esempio LinkedIn.

– Video-sharing: condivisione di video attraverso un sito web, il più noto è YouTube.

– Wiki: documento *online* che può essere modificato da utenti che ne controllano e aggiornano il contenuto.

– Forum *on line*: sono spazi *online* di condivisione e discussione. Gli utenti si aggregano negli spazi di discussione dei forum, confrontandosi in modalità asincrona. Gli utenti che possono scrivere su un forum, generalmente accedono previa registrazione e, in alcuni casi, dopo la scelta di un nome utente (*nickname*) col quale identificarsi agli altri utenti. Le discussioni sono spesso gestite/moderate da utenti che svolgono il ruolo di amministratori o moderatori del forum, che hanno la funzione di spostare le discussioni, e, ove necessario, censurarle o di escluderne (bannare) l'autore. La finalità di un forum è quindi quella di svolgere un servizio informativo, oltre che aggregativo. La qualità delle informazioni dovrebbe essere garantita dallo scambio critico di opinioni fra i partecipanti al forum che possono riflettere ed esporre in forma ragionata, non immediata, le proprie conoscenze/domande.

Le applicazioni menzionate sopra sono classificabili sotto la categoria generale di 'Social Media'. L'approccio dei *Social Media* è quindi differente rispetto alla logica dei siti *Web* tradizionali in cui gli utenti sono in genere passivi e usufruiscono di contenuti creati per loro. Resta comunque individuabile una certa ambiguità e polivalenza del termine, oltre al fatto che questo approccio non costituisce una novità assoluta: già nel 1989, nel momento della creazione del *World Wide Web*, il suo fondatore Tim Berners-Lee affermava che la rete aveva lo scopo di consentire alle persone di lavorare insieme e di combinare la loro conoscenza attraverso documenti ipertestuali.

Quello che però è evidente è che, fino a circa dieci anni fa, l'evoluzione del WWW veniva descritta esclusivamente attraverso lo sviluppo delle tecnologie e degli standard che lo compongono. Si possono comunque cercare di individuare tre "ere" del *Web*, sebbene sia molto difficile stabilire una data di partenza esatta per ciascuna di esse: la prima è stata quella costituita da siti informativi o siti- vetrina classici che avevano la particolarità di poter essere sviluppati solo con tecnologie che potevano

essere utilizzate da utenze con *skills* in grado di sfruttarle per pubblicare informazioni sul *Web*; l'utenza senza quegli *skills* riceveva dall'autore del sito solo informazioni in modo unidirezionale delle quali fruiva in modo statico, senza possibilità di interazione; la seconda generazione del *Web* è caratterizzata dall'introduzione di tecnologie che permettono di analizzare e ricercare su basi di dati facendo interrogazioni però via *Web*: le pagine a quel punto iniziano ad essere considerabili come dinamiche perché generative di contenuti in funzione delle richieste degli utenti. È l'era dei sistemi informativi basati sul *Web*, la stagione della nascita dei *Content Management Systems* (CMS)⁵ e dell'*e-learning*, che vanno lentamente a incrementare il ruolo degli utenti nella definizione dei contenuti dei siti. Quella che è definita come terza generazione del *Web* è sicuramente figlia del miglioramento delle tecnologie, come la multicanalità, dei servizi e della qualità dell'accesso alla rete tramite dispositivi mobili: nasce la logica del web accessibile sempre, ovunque, per tutti e su qualsiasi dispositivo. Quello che appare evidente, però, è che la classificazione in termini di tecnologie non è ottimale, poiché tra quelle utilizzate per una pagina di un *social network* e quelle che conducono ad un sito classico "espositivo" non ci sono differenze sostanziali. Di fatto quindi il termine *Web 2.0* è legato al nuovo ruolo assunto dagli utenti: la differenza sostanziale è che il *social media*, per esistere in termini di contenuti rispetto al sito classico, ha la necessità di essere alimentato dall'inserimento di informazioni e contenuti da parte dell'utente. La rivoluzione, se così si può definire, è che nel *Web 2.0* sono gli utenti stessi che popolano le applicazioni con i propri dati e decidono sempre la popolarità, l'importanza dei contenuti pubblicati e il loro valore e validità.

Le parole chiave del *Web 2.0* sono quindi sintetizzabili in: collaborazione, partecipazione, innovazione, apertura dei contenuti e la loro libera fruizione. Il *Web 2.0* come entità che ha permeato il quotidiano ampliandolo con la possibilità di nuove relazioni e di nuovi gesti.

Nella prima fase del *Web* o *Web 1.0* è evidente la distinzione tra il proprietario del sito che produce i contenuti e li mette a disposizione del pubblico in forma gratuita o a pagamento e i navigatori che li leggono,

⁵ Per una distinzione e definizione degli ambienti *on line* che ospitano le comunità si veda Petti, 2011, pp. 82-85.

nel *Web 2.0* invece ogni elemento del sapere che viene messo *on line* potrebbe essere oggetto, ove previsto, invece di aggiunte, commenti, giudizi, rimandi, contestualizzazioni da parte dell'utente, che lo usa quindi come tessera per un puzzle sempre nuovo di conoscenza cui ciascuno aggiunge un suo contributo.

I contenuti diventano quindi centrali nella logica del *Web 2.0*: tale logica però rende le applicazioni del *Web 2.0* quasi sempre in balia di chi le sfrutta.

Infatti un servizio acquisisce contenuti e valore grazie alla partecipazione diretta degli utenti e dei visitatori: l'esempio arriva da servizi come Wikipedia, che non avrebbe la possibilità di esistere nel momento in cui i contenuti non fossero integrati, aggiunti o modificati dagli utenti oppure dai *social network*, nei quali il valore è dato non tanto dai contenuti, ma dal numero e dalla qualità delle relazioni dei soggetti che vi partecipano. A cascata risulta evidente che, per il *Web 2.0* e i suoi servizi, la necessità e dipendenza dalla socialità, da possibile benefit, rischia di diventare un elemento potenzialmente critico dal momento che può andare a sovrastare la qualità stessa del servizio proposto.

Il *Web 2.0* si compone di applicazioni che facilitano la comunicazione e favoriscono l'interazione tra utenti, con la creazione di comunità in rete dove ogni individuo è contemporaneamente fruitore e autore. In ambito didattico, questa trasformazione ha cambiato in modo innovativo i modelli di *e-learning* e la tipologia degli ambienti di apprendimento: oggi si parla infatti di *e-learning 2.0* (Downes, 2005) per esprimere l'idea di un cambiamento anche nei modi d'uso della rete per l'apprendimento a distanza.

L'*e-learning 2.0* si pone l'obiettivo di recuperare e incentivare le potenzialità insite nelle modalità spontanee e informali di utilizzo della rete (Bonaiuti, 2006), sia attraverso l'apprendimento individuale, sia, come descritto nei paragrafi precedenti, mediante la costruzione di comunità, individui/utenti che si aggregano e interagiscono spontaneamente creando continue occasioni di confronto e fornendo soprattutto una varietà di soluzioni e proposte a specifici quesiti e problemi. Le ricerche più recenti della *web-based education* mettono infatti in evidenza come le comunità *on line* e i *social network* per le loro caratteristiche intrinseche siano particolarmente efficaci anche nel campo

dell'apprendimento delle lingue (Richardson, 2006; Lamy e Zourou, 2013; Socket, 2014; Reinhardt, 2017).

I Forum on line come strumento collaborativo di comunicazione

Tra gli strumenti collaborativi di comunicazione propri del *Web 2.0* ed utilizzati in ambito educativo come *e-learning 2.0*, il forum *on line* è il più comune e può essere considerato il più "classico" fra gli strumenti utilizzati nella didattica in *e-learning*.

Come precedentemente evidenziato, nelle discussioni che avvengono nei forum, gli utenti (partecipanti alla discussione) sono invitati ad esprimere le proprie considerazioni relative ad una tematica e la comunicazione si snoda attraverso messaggi di testo – inseriti e memorizzati in un *data base* – che possono essere aperti e consultati da ciascun membro della comunità in qualsiasi momento (Martini, 2009).

Diversi studi evidenziano come la discussione nei forum *on line* sostenga e promuova la costruzione di conoscenza (Scardamalia e Bereiter, 1994; Mukkonen, Hakkarainen e Lakkala, 1999) in ambito educativo: secondo tale prospettiva, infatti, per gli studenti che lavorano insieme, scambiano le proprie conoscenze, si confrontano e si impegnano per risolvere un problema comune, l'apprendimento si rivela particolarmente efficace e produttivo (Cesareni e Martini, 2005).

Il forum *on line*, dunque, supporta il processo di costruzione di conoscenza che avviene mediante il confronto, la produzione di idee personali, la negoziazione di queste con gli altri partecipanti e la loro messa in atto per la risoluzione di un problema comune. In qualità di «contenitore della conoscenza collettiva» (Cacciamani, 2005), il forum si configura come strumento che non solo funge da memoria di gruppo – per cui ciascuno può leggere e rileggere gli interventi in ogni momento – ma offre anche la possibilità di conoscere il pensiero altrui, di riflettere a livello metacognitivo su quest'ultimo e sul proprio, attraverso un confronto critico e costruttivo. In questo modo, il gruppo costruisce una comunità di apprendimento in cui i partecipanti collaborano mettendo insieme abilità e competenze individuali, con esiti positivi per il gruppo stesso, che così pone le basi per un possibile accrescimento della conoscenza.

L'impiego dei forum *on line* a supporto dei contenuti didattici si snoda, ad esempio, attraverso alcune fondamentali funzioni: offre uno spazio di

interazione e di apprendimento collaborativo dei contenuti della piattaforma (Cesareni e Martini, 2005) e intende sostenere un'altra importante dimensione della costruzione di conoscenza, quella "sociale" (Scardamalia e Bereiter, 2003) si impara dagli altri e con gli altri e si negoziano interpretazioni ad un livello sempre più raffinato e condiviso (Carletti e Varani, 2005). Scrivere all'interno del forum significa appartenere ad una comunità *on line* e viene a costituire una pratica condivisa che può supportare la negoziazione e quindi lo sviluppo di nuove idee, favorendo così il *Knowledge Building* (Scardamalia e Bereiter, 1994).

In letteratura, sono diversi gli autori che documentano e riportano i vantaggi connessi all'impiego dei forum *online* ad integrazione della didattica (Cesareni *et al.*, 2008; Miasi, Cesareni e Lakkala, 2011) sostenendo che con essi si può:

- promuovere la comprensione e l'apprendimento dei materiali didattici, integrando diversi punti di vista, informazioni ed idee, a volte anche conflittuali, su uno specifico argomento di studio comune a tutti (Hoadley e Linn, 2000; Linn, Davis e Bell, 2004);
- favorire la cooperazione, la metacognizione ed il cambiamento concettuale (Cacciamani, 2003);
- incoraggiare i partecipanti ad utilizzare nuove strategie di *problem-solving* attraverso la collaborazione di tutti gli utenti (Herrington, Oliver e Reeves, 2003).

L'uso dei forum, e più in generale dei nuovi strumenti legati alle modalità di interazione *Web 2.0*, ha dato vita a nuova tipologia di interazione, definita da Herring (2011) la «conversazione mediata dal computer», e ha inoltre portato ad una riformulazione della definizione tradizionale di conversazione, legata esclusivamente alla sua modalità orale e faccia-a-faccia: conversazione è dunque «any exchange of messages between two or more participants, where the messages that follow bear at least minimal relevance to those that preceded or are otherwise intended as responses» (Herring, 2011, p. 4). Tale definizione è in grado di inglobare anche le forme più recenti di conversazione mediata dal computer tipiche ad esempio dei *social media*, che si sono sviluppate a partire dal 2003⁶. Spina (2016, p. 84) fornisce una riflessione preliminare su que-

⁶ Il 2003 è l'anno di fondazione di Myspace riconosciuto come il primo social network eseguito, l'anno successivo, da Facebook.

sto tipo di interazioni e mette in luce alcune caratteristiche generali. Secondo l'autrice si presentano come conversazioni:

- basate sullo scritto digitale;
- asincrone;
- senza compresenza fisica dei partecipanti;
- con destinatari non necessariamente noti, potenzialmente molto numerosi, che possono variare nel corso delle interazioni, attraverso meccanismi di selezione (come ad esempio la menzione, una strategia molto diffusa in particolare su Twitter);
- persistenti: non sono interazioni volatili, ma si possono salvare, ricercare, recuperare, riproporre, e modificare, e sono per questo «searchable talk», secondo la definizione di Zappavigna (2012, p. 95);
- dal punto di vista linguistico, tendenti all'oralità, ma con una propria, peculiare organizzazione testuale e discorsiva e con lo sviluppo di regole conversazionali proprie (Spina, 2012).

La conversazione rappresenta di conseguenza una modalità comunicativa mista (Bazzanella, 2010), in un *continuum* tra lingua parlata e lingua scritta.

La tipologia di interazione che caratterizza la comunicazione in un forum offre dunque la possibilità di riflettere, a priori e a posteriori, sul proprio contributo. Gli studenti sono da un lato impegnati nella produzione di un testo scritto dotato di efficacia comunicativa e dall'altro, essendo il testo registrato nel *data base* dello strumento, sono nella condizione di poter tornare su di esso per successive riflessioni. In un forum *on line* la comunicazione scritta si connota come pratica sociale in cui chi scrive lo fa come membro di una comunità, di un insieme di persone che «contribuiscono a sviluppare e negoziare le forme e i significati della lingua scritta nei suoi contesti di produzione e uso» (Boscolo, 1999, p. 22). Secondo Talamo e Zuccheromaglio (2003), la comunicazione scritta è il risultato di un lavoro sociale costruttivo, interpretativo e situato ed implica una costruzione sociale dei significati. Muovendosi in una prospettiva socio-culturale all'apprendimento, in cui questo è inteso come prodotto di un processo costruttivo ma anche dialogico e sociale, il forum sembra rappresentare una risorsa per un'attività di scrittura legata ad un contesto socioculturale reale e concreto in cui «l'idea che lo scrittore espone non è mai completamente "sua", ma è il frutto di

una negoziazione di significati attraverso la comunità di discorso» (Boscolo, 1999, p. 212).

Si realizza dunque una co-costruzione del testo, intesa da Spivey (1997) come dimensione sociale dello scrivere che comporta un alto grado di interazione tra i membri, in cui i processi dello scrivere – la ricerca di idee, le scelte lessicali, l'uso di forme retoriche, la lettura del testo scritto, la correzione – sono distribuiti tra i membri del gruppo.

I forum *on line* sono ambienti in cui la dimensione interattiva assume una funzione fondamentale. Tuttavia il grado di istituzionalizzazione e, quindi, di maggiore o minore informalità in questi spazi di apprendimento, non è omogeneo (La Forgia, 2016; Vanin e Castelli 2009); esistono infatti piattaforme che ricalcano le aule reali e ambienti che lasciano piena autonomia agli utenti, comportandosi *de facto* in modo più simile a un *social network*; allo stesso tempo, si possono trovare forum in cui l'interazione è regolata dalla presenza di tutor che “monitorano” i progressi degli studenti e altri forum in cui è presente solo la figura del moderatore, che non interviene direttamente sul processo di apprendimento, ma ha solo il compito di fare rispettare la *netiquette* controllando che siano rispettate le regole di un'educata interazione *on line*; esistono infine forum, come quello di LIRA, in cui non è previsto né tutor né moderatore.

Generalizzando, si può affermare che la presenza di un tutor all'interno di un forum, qualora assuma anche solo il ruolo di facilitatore e non il ruolo di «depositario della conoscenza», ossia assuma uno di quei «ruoli che in letteratura vengono definiti come *content facilitator*, *metacognition facilitator*, *process facilitator*, ecc.» (Vanin e Castelli, 2009, p. 144), tende a replicare un'interazione docente-studente più classica. Questo avviene dal momento che la figura del tutor è, per sua stessa natura, un riferimento più autorevole rispetto a tutti gli altri partecipanti (se non altro perché, per così dire, rappresenta l'istituzione); in questo caso la relazione tra i partecipanti è asimmetrica perché è presente una figura che viene riconosciuta come esperto. Nei forum in cui invece è presente solo un moderatore e, ovviamente, ancora di più in quelli in cui non è prevista nessuna delle due figure, come nel caso dei forum di LIRA oggetto di analisi del capitolo successivo, l'interazione è simmetrica poiché tutti i partecipanti possono assumere il ruolo di esperto o di meno-esperto

e, dunque, potenzialmente più simile a uno scambio reale tra pari, declinabile nei termini di relazione tra (più) esperto-non esperto e in cui i ruoli sono intercambiabili.

Il concetto di ‘comunità’ nel quadro di una didattica digitale

Il termine “comunità” rimanda ad un concetto tradizionalmente geografico che si riferisce ad un’entità che normalmente presenta tre elementi singoli o in combinazione fra di loro (Conrad, 2002):

1. un insieme di persone con una particolare struttura sociale;
2. un senso di appartenenza o “spirito di comunità”;
3. una qualche forma di auto-determinazione, tradizionalmente basata su criteri geografici.

Con l’avvento delle connessioni telematiche che rompono i limiti spazio-temporali, il termine “comunità” ha perso la connotazione essenzialmente fisica per riferirsi sempre più spesso a delle entità legate alle dinamiche interattive *on line*.

Esistono molte tipologie di comunità legate all’interazione: le diverse teorie hanno individuato “comunità di pratica”, “comunità di apprendimento”, “comunità virtuale”, “comunità *on line*”, “comunità di *knowledge building*”. Nei paragrafi successivi saranno descritte queste diverse tipologie di comunità per costruire un quadro di riferimento in cui inserire la comunità degli utenti LIRA.

Le comunità di pratica

Orr (1994) contribuisce a fornire i primi cenni sul concetto delle comunità di pratica delineando come caratteristica il fatto di nascere e agire spontaneamente in ambito lavorativo e organizzativo. La comunità risulta fondamentale per l’organizzazione/l’individuo che apprende in quanto detentrica di un patrimonio di conoscenza tacita che comunemente definiamo “trucchi del mestiere”. È evidente come al di là dell’educazione formale, molta parte dell’apprendimento derivi da interazioni informali all’interno di gruppi e dall’aiuto e dal supporto fornito da pari e da colleghi, attraverso quella che Illich (1971), già molti anni prima, aveva chiamato “rete di apprendimento”. Questo concetto venne ulteriormente sviluppato e definito da Lave e Wenger (1991) in studi sull’apprendistato, in cui sottolineano come l’apprendimento sia qualcosa di più del semplice rapporto allievo-maestro, essendo caratte-

rizzato da un insieme complesso di relazioni sociali anche tra i membri della comunità che partecipano all'esperienza di apprendimento. In tale senso è possibile parlare di apprendimento inteso come un incontro generazionale (tra *expert e novice*) in cui una persona periferica (il nuovo arrivato) viene riconosciuta a pieno titolo quale membro di una comunità. Ciò avviene non tanto attraverso la formazione ufficiale, ma attraverso una graduale integrazione e una partecipazione periferica legittimata dei nuovi membri alle attività socialmente definite dalla comunità.

La paternità del termine “comunità di pratica” è attribuita a Wenger (1998). L'autore non si limita a dare una definizione del concetto, ma ne fa uno strumento analitico capace di interpretare forme organizzative di vario tipo e di rappresentare un punto di partenza per la riprogettazione delle organizzazioni orientate alla conoscenza. Wenger elabora il concetto di comunità di pratica alla luce della propria teoria dell'apprendimento, riassunta nella Fig. 24.

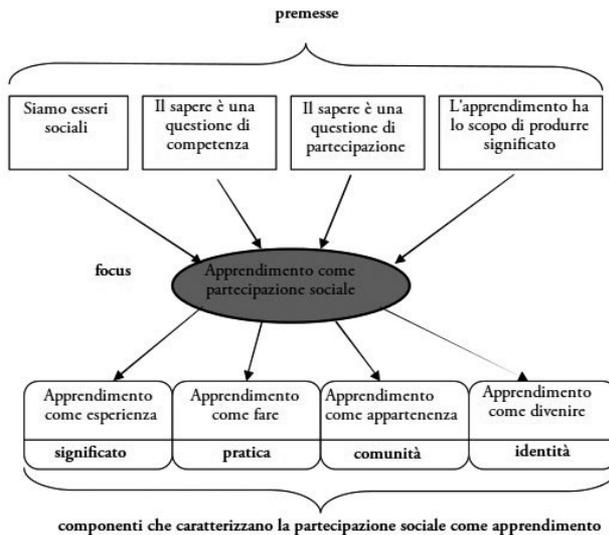


Fig. 24. Teoria dell'apprendimento di Wenger (1998).

Come emerge dallo schema della sua teoria, Wenger pone alla base della propria teoria sull'apprendimento quattro premesse:

1. tutti noi siamo esseri sociali;
2. la conoscenza è innanzitutto una questione di competenza nei confronti di determinate azioni da intraprendere;
3. la conoscenza è anche legata alla partecipazione nella realizzazione e nel perseguimento delle azioni del punto 2; conoscere significa quindi impegnarsi attivamente nel mondo;
4. lo scopo ultimo dell'apprendimento è produrre significato, cioè di attribuire un senso alla nostra esperienza del mondo e al nostro ruolo in esso.

Queste premesse individuano chiaramente l'apprendimento come fenomeno sociale, in particolare come processo di partecipazione alle pratiche di comunità sociali e di costruzione di identità in relazione a queste comunità. Wenger avverte quindi la necessità di definire le componenti necessarie affinché la partecipazione sociale si traduca in apprendimento:

1. significato, per individuare la nostra abilità di fare esperienza della vita e del mondo in modo significativo;
2. pratica, per individuare risorse, schemi e prospettive condivise storicamente e socialmente;
3. comunità, per individuare le configurazioni sociali in cui la nostra conoscenza si definisce come competenza;
4. identità, per individuare i modi in cui l'apprendimento cambia il nostro modo di essere nel contesto delle nostre comunità.

Il concetto di comunità di pratica utilizzato dall'autore implica che, nell'esperienza dell'individuo, l'apprendimento è parte integrante della quotidianità e consiste nella partecipazione dell'individuo stesso a comunità e organizzazioni.

Le comunità di apprendimento

Il carattere collaborativo dell'apprendimento, situato in specifici contesti culturali (Brown, Collins e Duguid, 1989) ed una visione della conoscenza distribuita tra persone e strumenti diversi (Salomon, 1993) connotano non solo le comunità di pratica, specifiche dei contesti sociali e lavorativi, ma anche le comunità di Apprendimento (Brown e Campione, 1990; Ligorio, 1995). Espressione didattica del costruttivismo sociale, il modello pedagogico delle comunità di apprendimento

(*Community of Learners*) propone la riorganizzazione del gruppo classe in particolare rispetto ai ruoli assunti dai partecipanti.

Brown e Campione (1994) definiscono il concetto di comunità di apprendimento in riferimento a contesti prettamente scolastici assumendo come modello di riferimento quello delle comunità scientifiche e di ricerca: comunità che lavorano all'accrescimento di nuove conoscenze, affinando le strategie di apprendimento e di indagine conoscitiva (Ligorio, 1995). Questo tipo di comunità si basa sulla forte condivisione dei saperi da parte dei partecipanti, e sulla valorizzazione degli aspetti metacognitivi; i partecipanti sono incoraggiati a impegnarsi in un apprendimento auto-riflessivo, e in un'indagine critica nella quale essi diventino responsabili della loro conoscenza e competenza di fronte all'intera comunità.

Il principio che guida le attività è dato dalla riflessione problematica sulla conoscenza e sulla mutua condivisione delle risorse intellettuali in un processo altamente partecipativo.

Le caratteristiche distintive di una comunità di apprendimento sono:

- i membri della comunità si possono differenziare sulla base del grado di *expertise*;
- l'obiettivo condiviso è rappresentato dal far crescere continuamente competenze e conoscenze collettive;
- il fulcro è costituito dall'imparare a imparare;
- la predisposizione di dispositivi in grado di condividere ciò che viene appreso.

In questa prospettiva, la conoscenza non è da intendere come statica e definitiva, ma come un'entità dinamica che può essere costruita e migliorata costantemente oltre ad essere integrata con dati e con informazioni derivanti dall'esperienza dei membri della comunità. Le comunità di apprendimento costituiscono dei «dispositivi sociali orientati a favorire l'apprendimento collaborativo, caratterizzati dall'adesione spontanea di membri e dalla forte valenza affettivo-emotiva su cui si basano le relazioni tra i membri» (Calvani, 2005, p. 55).

Le comunità on-line

Un'evoluzione del concetto di comunità di pratica e di apprendimento è rappresentata dal concetto di comunità virtuale, comunità che utilizza la tecnologia come risorsa per sostenere l'apprendimento.

Le comunità *on line* sono costituite da persone che condividono o vengono accomunate da qualcosa (un interesse, un'impresa, un'esperienza, un problema, ecc.) e utilizzano la rete per mantenere le relazioni tra i membri. Secondo Calvani (2005), tali spazi possono essere definiti ambienti di apprendimento sociali, collaborativi ed informali:

- sociali, perché sono costituiti dalle relazioni che le persone instaurano tra di loro;
- collaborativi, perché la conoscenza è un fenomeno di costruzione e interazione sociale
- informali, perché possono sviluppare apprendimenti inattesi derivati dalla loro frequentazione.

Rheingold (1994) definisce per primo il termine “comunità virtuale” per indicare gruppi che intrattengono relazioni a distanza. L'autore definisce queste comunità come:

aggregazioni sociali che emergono dalla rete quando un certo numero di persone porta avanti delle discussioni pubbliche sufficientemente a lungo, con un certo livello di emozioni umane, tanto da formare dei reticoli di relazioni sociali personali nel cyberspazio (Rheingold, 1994, p. 5).

Al di là della riflessione terminologica legata alla parola *comunità*, è importante evidenziare che cosa si intende con l'aggettivo virtuale. Come argomenta Rivoltella:

mentre 'siamo in internet' non smettiamo di trovarci nell'ambiente da cui ci stiamo connettendo; le relazioni che nella Rete intratteniamo non possono non interferire con le relazioni che contemporaneamente stiamo intrattenendo nello spazio domestico o lavorativo in cui ci troviamo (Rivoltella, 2003, p. 160).

Come sottolineato da altri studiosi (Petti, 2011, Poster, 1995), se gli aggettivi reale e virtuale non possono essere considerati come termini contrapposti, allo stesso modo non ha senso parlare di comunità virtuali contrapponendole alle comunità reali: la virtualità non è qual-

cosa di aleatorio dove i legami sociali diventano deboli perché privi dell'elemento della presenza. Queste considerazioni suggeriscono che il termine "comunità virtuale" sia ormai superato, e per queste ragioni si preferisce parlare oggi di "comunità *on line*", termine che adotteremo d'ora in poi per indicare comunità che prendono corpo e vivono in rete.

Gli elementi fondamentali che caratterizzano una comunità *on line* sono, secondo Preece (2001, p. 7):

- individui che interagiscono socialmente mentre cercano di soddisfare le proprie esigenze o svolgere particolari ruoli;
- uno scopo comune, come ad esempio un'esigenza, uno scambio di informazioni o un servizio che giustifichi l'esistenza della comunità;
- politiche, sotto forma di taciti presupposti, protocolli, regole e leggi che guidino le interazioni tra gli individui;
- sistemi informatici che supportino e medino le interazioni sociali e trasmettano un senso di appartenenza.

Gli elementi costitutivi di una comunità *on line* valgono in senso ampio per tutte le comunità. In specifico la comunità *on line* si caratterizza come aggregazione di persone che interagiscono in merito ad un interesse condiviso, in cui l'interazione è almeno in parte sostenuta e/o mediata dalla tecnologia e guidata da alcune norme (Petti, 2011, De Souza e Preece, 2004; Garber, 2004; Porter, 2004; Kim, 2000). Elementi fondamentali sono dunque l'interazione, l'interesse condiviso e la mediazione tecnologica. È evidente come alcuni di questi elementi rientrino anche nella tematizzazione della comunità di pratica con la quale la comunità *on line* condivide molti aspetti (Cacciamani, 2008; Wenger, 2006). L'elemento di discontinuità è invece il luogo in cui aggregarsi: nel *Web* è la rete che si sostituisce al luogo fisico delle comunità tradizionali.

Le comunità di "Knowledge Building"

Definire la comunità di *Knowledge Building* (*Knowledge Building Communities* – KBC) implica a monte mettere a fuoco che cosa significa la "costruzione della conoscenza" (*Knowledge Building*). Secondo Bereiter e Scardamalia, la costruzione della conoscenza è:

la produzione e il continuo miglioramento delle idee
che hanno valore per una comunità, attraverso mezzi

e strumenti che aumentino la probabilità che quanto realizzato dalla comunità, abbia più valore della somma dei contributi individuali (Bereiter e Scardamalia, 2003, p. 13).

La definizione mette in rilievo due aspetti: l'importanza dello sviluppo della conoscenza, e la dimensione sociale, che comprende il lavoro di collaborazione. Ciò significa che l'intera comunità è coinvolta nella creazione, produzione e miglioramento delle conoscenze esistenti, e che l'innovazione risulta dallo sforzo di tutti gli individui che concorrono organicamente ad incrementare il capitale sociale della comunità (Cucchiara e Wegerif, 2011).

Se si trasferiscono queste considerazioni sul piano educativo, si evidenzia una differenza tra apprendimento e costruzione di conoscenza: l'apprendimento viene, infatti, definito come processo psichico interno, non direttamente osservabile, che risulta in un cambiamento durevole di credenze, attitudini e competenze, per effetto dell'esperienza (Galimberti, 1999); la costruzione di conoscenza, invece, indica un processo di natura attiva e collaborativa, che comprende la partecipazione degli studenti ad attività di discussione, condivisione, negoziazione ed integrazione delle idee (Cucchiara e Ligorio, 2009).

Il riferimento continuo al lavoro con le idee, al miglioramento o alla costruzione di nuove teorie dà l'esatta misura di quanto nella *Knowledge Building* le idee siano considerate come oggetti reali di indagine e perfezionamento; questo significa che tutta la comunità può manipolarle, rielaborarle, discuterle, interconnetterle, correggerle ed eventualmente sostituirle (Scardamalia e Bereiter, 2006).

E sulla condivisione del discorso – intesa come ragionamento collettivo – si appoggia la comunità di *Knowledge Building* (KBC)⁷. Nell'ambito del modello psicopedagogico della KBC, l'impiego di un ambiente virtuale come un forum offre interessanti spunti di riflessione poiché rappresenta uno strumento di comunicazione efficace che sostiene la costruzione di conoscenza in ambito educativo ma anche uno stru-

⁷ Per un approfondimento sui principi teorici della *Knowledge Building* e sul modello della comunità di *knowledge building* si rimanda al numero speciale della rivista *QWERTY*, 2011.

mento di indagine per chi fa ricerca. Il modello della KBC trova la sua ideale applicazione all'interno di uno specifico forum creato dal gruppo di ricerca di Toronto diretto da Marlene Scardamalia e Carl Bereiter chiamato *Knowledge Forum* (KF). Muukkonen, Hakkarainen e Lakkala (1999) hanno sviluppato un modello definito il Modello dell'Indagine Progressiva (*Progressive Inquiry Model*) per spiegare concretamente come avviene la costruzione di conoscenza in un forum di discussione. Secondo gli autori, le conoscenze sono il frutto di un processo di costruzione attraverso la soluzione di problemi attraverso una serie di fasi: allestimento del contesto per un particolare progetto; presentazione di problemi di ricerca; creazione di teorie e primi *feedback* ai fenomeni da indagare; valutazione; ricerca di informazioni scientifiche, a conferma e sostegno di quanto affermato. Il modello si articola in una serie di fasi: allestimento del contesto per un particolare progetto; presentazione di problemi di ricerca, punto iniziale dell'indagine conoscitiva; creazione di teorie, primi *feedback* ai fenomeni da indagare; valutazione critica, con cui si confutano o sostengono le teorie espresse; ricerca di informazioni scientifiche, a conferma e sostegno di quanto affermato.

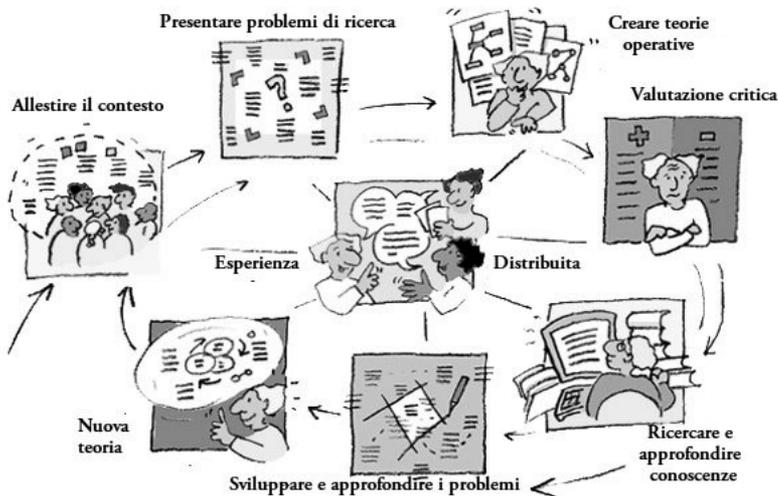


Fig. 25. Rappresentazione grafica del Modello dell'Indagine Progressiva (Muukkonen, Hakkarainen e Lakkala, 1999).

Questo processo ha come esito un affinamento delle teorie e la produzione di nuovi problemi – più specifici – da sottoporre nuovamente alla comunità di utenti per proseguire l'indagine. Da questo modello si è tratto ispirazione per l'analisi delle interazioni dei forum di LIRA basandosi sull'idea che l'apprendimento in un ambiente di autoapprendimento che mira allo sviluppo delle competenze pragmatiche della lingua italiana e regolato dall'interazione tra pari non possa essere il risultato di una trasmissione delle conoscenze ma «un processo di costruzione e condivisione» delle conoscenze (Spinelli e Sing, 2011, p. 15).

L'interazione tra gli utenti della comunità di LIRA

Il confronto con gli altri membri della comunità *on line* rappresenta una delle risposte di LIRA al problema fondamentale dell'insegnamento della pragmatica, ovvero il riferimento a una norma che, di fatto, lascia ampi spazi di variabilità (Nuzzo, Ferrari e Zanoni, 2016). La partecipazione attiva della comunità di utenti risulta quindi fondamentale per incrementare le soluzioni proposte, per confrontarsi sull'adeguatezza o meno di particolari usi linguistici e per problematizzare la complessità e la dinamicità degli usi linguistici rispetto a variabili contestuali.

Nella piattaforma LIRA, gli utenti non si limitano a svolgere le attività proposte ma vengono costantemente incoraggiati a sperimentare modalità di apprendimento alternative. È infatti soprattutto attraverso la correzione delle attività e dal riscontro fornito che l'utente può comprendere il legame tra forme e funzioni comunicative nei diversi contesti.

Come descritto nel capitolo 1, la piattaforma LIRA è un *repository* di materiali pensato prevalentemente per l'autoapprendimento. Per questo motivo il feedback autocorrettivo dopo lo svolgimento dell'attività costituisce un supporto fondamentale per capire e imparare. Sono previsti spazi di approfondimento destinati a brevi spiegazioni ed esemplificazioni dei vari fenomeni linguistici e culturali presentati. Tuttavia è soprattutto attraverso la correzione delle attività e dal riscontro fornito che l'utente può comprendere il legame tra forme e funzioni comunicative nei diversi contesti. Per la natura stessa della pragmatica, come detto prima, è molto difficile riuscire a dare all'ap-

prendente una sola soluzione, un'unica interpretazione corretta, ed è quindi necessario poter offrire e suggerire agli utenti della piattaforma diverse proposte, modelli di riferimento relativi a ciò che gli italiani, di età e sesso differenti, magari provenienti da regioni diverse, hanno effettivamente detto e scritto nelle situazioni presentate all'interno delle attività, stimolando l'utente a riflettere sui mezzi linguistici che consentono di attribuire agli enunciati diverse sfumature pragmatiche (Nuzzo e Zanoni, 2012).

Proprio per queste ragioni, LIRA si propone come un *social network* più che come un semplice magazzino di contenuti e attività, offrendo agli utenti un ambiente all'interno del quale muoversi e sfruttare a pieno tutte le potenzialità della rete. Oltre ad integrare i percorsi didattici con appositi spazi di discussione, che analizzeremo nel capitolo successivo, LIRA offre all'utente la possibilità di confrontare le sue risposte non solo con le soluzioni proposte dagli autori, ma anche con quelle fornite dagli altri membri della comunità *on line* (compresi parlanti nativi), operando tra queste una selezione in base alle caratteristiche socio-biografiche fornite da tutti gli iscritti al momento della registrazione⁸. I materiali sono quindi integrati per suggerire agli utenti della piattaforma diverse proposte, modelli di riferimento relativi a ciò che altri utenti (italiani e non), di età e sesso differenti, magari provenienti da regioni diverse, hanno effettivamente detto e scritto nelle situazioni presentate all'interno delle attività, o che hanno sentito in situazioni analoghe. Questa procedura stimola l'utente a riflettere sui mezzi linguistici che consentono di attribuire agli enunciati diverse sfumature pragmatiche. LIRA si basa quindi sulla costante interazione tra i diversi partecipanti della comunità *on line* (nativi e non) e sulla partecipazione degli utenti per creare contenuti e condividere la conoscenza legata agli usi linguistici in un processo di *Knowledge Building*.

La socializzazione, la collaborazione e la cooperazione in rete proiettano sempre più l'individuo in una nuova dimensione nella quale i con-

⁸ Come illustrato nel capitolo 1, l'utente, dopo aver effettuato il primo accesso a LIRA, è invitato a rispondere alle domande del Profilo Utente: un breve questionario che permette al sistema di associare a ogni utente un profilo contenente dati socio-biografici, conoscenze linguistiche e abitudini relative all'uso della lingua italiana.

fini normalmente definiti degli ambienti fisici diventano sempre più sfumati lasciando trasparire nuove prospettive per l'apprendimento, sia attraverso le occasioni/esperienze di uso, sia attraverso l'osservazione e riflessione.

Nel progettare la piattaforma LIRA si sono quindi tenute a mente le caratteristiche proprie dei *social network* e delle comunità *on line*. La piattaforma attribuisce particolare rilevanza al coinvolgimento degli utenti e alla centralità dell'apprendente e dei suoi bisogni di apprendimento. LIRA è infatti strutturato come un ambiente virtuale *open access*, un *repository* organizzato di contenuti multimediali sulla lingua, la pragmatica e la cultura italiane, arricchito da diversi strumenti che favoriscono la costruzione di comunità di interesse e di reti di esperti, che si aggregano, si confrontano e interagiscono spontaneamente al fine di condividere riflessioni o trovare soluzioni a problemi concreti legati all'interazione linguistica in italiano L2.

La collaborazione e la cooperazione in rete degli utenti LIRA avviene attraverso:

- le attività con risposta aperta;
- il feedback multiplo;
- i forum;
- le pagine dei social network.

Gli strumenti di LIRA che consentono l'interazione e il confronto degli utenti nella piattaforma prevedono un tipo di comunicazione da svolgere in modo asincrono. Il punto di forza di questi strumenti è dato dalla flessibilità poiché non prevedono vincoli di tempo e di spazio per gli scambi comunicativi. Questa caratteristica è fondamentale per l'utente che sceglie un percorso di auto-apprendimento.

L'interazione e il confronto con gli altri membri della comunità *on line* rappresentano una delle risposte di LIRA al problema fondamentale dell'insegnamento della pragmatica, ovvero il riferimento a una norma che, di fatto, non esiste o comunque lascia ampi spazi di variabilità (cfr. capitolo 1). Questo confronto come anticipato può avvenire in diversi modi, ad esempio attraverso delle *attività con risposta aperta*. Si tratta di attività che prevedono una produzione scritta breve da parte dell'utente. Vediamo un esempio: all'interno dell'area tematica *Parole per essere carini*, il percorso *Serve aiuto?* propone tre attività che han-

no l'obiettivo di far riflettere sugli strumenti linguistici comunemente utilizzati – sia tra amici/conoscenti sia tra estranei – nelle situazioni in cui si offre o chiede aiuto. Nella prima di queste attività si propone all'utente di immaginarsi in una situazione analoga a quella mostrata in un breve estratto video (Fig. 26: una signora chiede aiuto a un passante perché non riesce a chiudere il passeggino) e di scrivere quello che direbbe in tal caso (Fig. 27: attività *Serve aiuto?*).



Fig. 26. Pagina principale del percorso *Serve aiuto?*

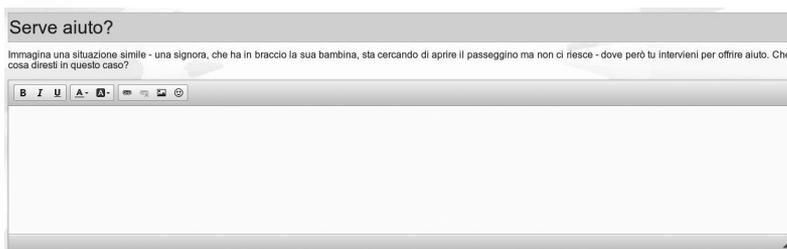


Fig. 27. Attività 1. *Serve aiuto?* con risposta aperta.

La risposta che viene fornita all'utente in questo tipo di attività quando invia la propria produzione scritta e il sistema la registra nel *data base* del *repository* LIRA è articolata e dà luogo a una *feedback* dinamico o multiplo. Come descritto nel capitolo precedente nel paragrafo relativo all'autovalutazione, nelle attività con risposta aperta il feedback è costituito dal confronto tra la risposta appena data dall'utente e da quelle inserite da tutti gli altri utenti nativi e non che hanno svolto precedentemente l'attività (Fig. 28).

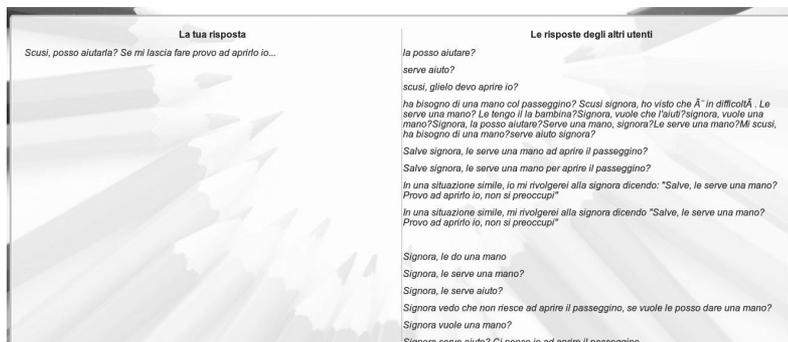


Fig. 28. Esempio di Feedback multiplo dell'attività *Serve aiuto?*.

Un altro aspetto della partecipazione della comunità di utenti è attraverso i contributi nei forum. Come anticipato, tra gli ambienti di apprendimento utilizzabili a scopo formativo propri del *Web 2.0*, i forum sono sicuramente il più comune e quello più utilizzato nella didattica in *e-learning* e rappresentano un importante strumento per il costituirsi delle comunità *on line*. I percorsi didattici di LIRA sono integrati in spazi di condivisione e discussione (forum) nei quali gli apprendenti sono incoraggiati e stimolati a discutere, a raccontare le proprie esperienze (linguistiche e culturali), porre quesiti e offrire opinioni sui documenti e sulle attività proposti. Numerose ricerche documentano come l'interazione nei forum *on line* possa sostenere il processo di costruzione collaborativa della conoscenza (Scardamalia e Bereiter, 1994; Muukkonen *et al.*, 1999) e coinvolgere gli utenti (studenti e non) nelle tre dimensioni (conoscitiva, sociale, motivazionale) fondamentali per il successo del processo di apprendimento (Wilson e Whitelock, 1997). Il forum *on line* rappresenta una discussione tra individui o gruppi che interagiscono in forma asincrona e, per alcuni aspetti, non è molto diverso da una *mailing list*. Il forum tuttavia ha alcuni vantaggi, ad esempio:

- permette una buona visualizzazione dell'andamento della discussione (attraverso i diversi argomenti o *thread*);
 - è considerato più simile a un vero e proprio sistema di collaborazione, visto come uno spazio dedicato alla conoscenza condivisa.
- Il ricorso ai forum di discussione supplisce alla distanza spazio-temporale e all'isolamento del singolo utente che caratterizza molte pra-

tiche formative della formazione a distanza e dell'*e-learning*. Grazie ai forum, come vedremo in modo dettagliato nel capitolo successivo, si possono sperimentare modalità di apprendimento in grado di costruire un senso di appartenenza, e di promuovere la discussione e il confronto. Gli utenti sono incoraggiati ad esprimere le proprie idee e a riflettere sulle idee degli altri partecipanti per promuovere un confronto costruttivo, basato sulla collaborazione e sul rispetto reciproco. È attraverso la condivisione di compiti e obiettivi, mettendo insieme le competenze dei singoli a vantaggio della comunità che si costituisce una vera e propria “comunità di apprendimento” in cui avviene la costruzione delle conoscenze.

Infine, un strumento di interazione integrato e collegato alla piattaforma in un secondo momento con l'obiettivo di creare un canale privilegiato attraverso il quale entrare in relazione con un più ampio numero di potenziali utenti è dato dall'uso dei *social network*. I *social network* rappresentano un luogo dinamico nella rete in cui gli utenti si possono aggregare in comunità e costruire, modificare, condividere contenuti e informazioni (testi scritti, foto, immagini, link di altri siti, video, ecc.) Chiunque può pubblicare contenuti e scrivere *on line* sulla base della propria competenza e autorevolezza. Esistono vari tipi di *social network*, alcuni più popolari di altri. Alla piattaforma LIRA si è scelto di collegare pagine dedicate al progetto su tre diversi *social network*: Facebook, Twitter e Google+. Questa scelta non intende determinare una limitazione alle opportunità e al contributo che altri *social media network* possono dare. L'obiettivo di questa integrazione nella piattaforma è dato principalmente dalla volontà di consentire agli utenti di pubblicare e condividere contenuti più liberamente, cercando di mantenere maggiormente controllato dagli autori il caricamento di nuovi contenuti sul *repository*. Uno dei limiti per una piattaforma di autoapprendimento che non prevede il monitoraggio e la supervisione da parte di gestori, amministratori o tutor è proprio quello che vengano caricati e condivisi contenuti malevoli o non appropriati. L'uso dei *social network* ad integrazione del *repository* LIRA è dettato anche da alcune riflessioni: ovvero vedere se i contenuti condivisi dagli utenti possono rappresentare un complemento dei contenuti didattici di LIRA, se possono fornire ulteriori spunti per integrare e ampliare i contenuti e i percorsi della piattaforma e se le dinamiche che si crea-

no tra gli utenti dei *social network* sono simili a quelle che si creano all'interno della piattaforma. Queste osservazioni sono basate anche sui termini che spesso si utilizzano per connotare i *social network*: piattaforme sociali, contenuti multimediali, comunità in rete, interazione, contesti informali, ecc. Si tratta di concetti in linea con alcuni dei presupposti della piattaforma LIRA che si presenta come uno strumento di autoapprendimento basato su dinamiche collaborative, partecipative, cooperative e che intende offrire occasioni per osservare e riflettere sulla lingua italiana e che, come esplicitamente indicato nel progetto iniziale, si propone di:

recuperare, mantenere e sviluppare le competenze linguistico-pragmatiche e culturali degli italiani di seconda e terza generazione agendo sulle loro motivazioni e sull'offerta di un ambiente 'intelligente' di contenuti digitali, costruito come un social network. [...] L'ambiente di rete prefigurato si conforma al paradigma del "Web 2.0", fondato sulla condivisione di risorse multimediali, sulla costante interazione fra utenti, e sulla loro partecipazione alla creazione dei contenuti (Documento di presentazione del Progetto FIRB, 2007, pp. 1-2).

Come anticipato, sono stati scelti tre diversi *social network*: Facebook, Twitter⁹ e Google Plus (Google+). I vantaggi che si possono ottenere nel legare i *social network* a una piattaforma come LIRA non sono solo in termini di traffico generato e di utenti iscritti e attivi. Internet come metafora della rete è diventato un ipermedia aperto, in continua espansione, che offre potenzialmente infinite possibilità di reperimento, di organizzazione, di strutturazione e presentazione di risorse e quindi di scelta di percorsi possibili. Queste possibilità integrate rappresentano un potenziale enorme per l'apprendimento/insegnamento linguistico. La gestione e l'utilizzo dei *social* presentano tuttavia alcune criticità che devono necessariamente essere prese in considerazione. La criticità

⁹ Per un approfondimento sulle potenzialità didattiche della scrittura tramite Twitter si veda Spina, 2016 e Chiusaroli, 2016.

principale che l'impiego di tali strumenti comporta risiede nel fattore di diffusione (misurato in numero di "like" o "mi piace" per Facebook e di "followers" per Twitter e Google+) che il profilo/pagina del progetto possiede. Se l'utente, l'istituzione o in questo caso il progetto/piattaforma LIRA che c'è dietro alla pagina *social* è particolarmente seguita, allora anche i *post* e i *tweet* potranno raggiungere un vasto pubblico. In caso contrario sarà difficile allargare il bacino d'utenza a meno che non si possiedano doti di *social media marketing* e conoscenze dei meccanismi che regolano i *social media*. L'uso dei *social network* per scopi didattici presuppone un'accurata progettazione dei contenuti da condividere da parte dei gestori/autori se si intendono seguire i criteri di selezione dei materiali LIRA. Occorrono infatti competenze specifiche su come articolare le leve del marketing (inteso come promozione della piattaforma e dei contenuti ad essa collegati) sui *social media*, e in particolare su Facebook.

Un ulteriore elemento di criticità parlando di contenuti è rappresentato dal fatto che sui *social* è fondamentale mantenere una presenza costante. In questo compito ci sono strumenti che possono aiutarci nella pubblicazione (anche temporizzata) di elementi sulle diverse piattaforme e tenere sotto controllo più *social* contemporaneamente. La richiesta di una maggiore frequenza e regolarità nell'aggiornamento e caricamento di contenuti è espressa anche da alcuni utenti della piattaforma ai quali è stato somministrato un questionario *on line* durante la fase di sperimentazione e revisione della piattaforma. Alla domanda in cui si chiedeva "Avresti proposte o suggerimenti per migliorare le attività e i percorsi LIRA?", si trovano commenti come il seguente:

Migliorare l'attività di LIRA sui social network. Molte piattaforme di *e-learning* (es. Deutsche Welle) gestiscono parallelamente sito principale e pagine sui vari social network, coinvolgendo, con queste ultime, un elevato numero di persone. Una pagina Facebook in costante aggiornamento, che proponga singole e brevi attività piuttosto che interi percorsi, è più fruibile di un forum e può diventare essa stessa luogo per fare riflessioni metapragmatiche, data la natura tendenzialmente spontanea dei messaggi. Una proposta di contenuti

giornaliera può includere estratti da libri, talk show, fumetti, fiction.

Auspiciando che in futuro ci possano essere ulteriori sviluppi del Progetto LIRA, sarà opportuno tenere in considerazione anche queste indicazioni e pensare di investire parte delle risorse a disposizione anche all'analisi di strumenti per la gestione e l'uso dei *social media* in modo adeguato per poterne sfruttare a pieno l'enorme potenziale.

Abbiamo visto nel primo capitolo come l'insegnamento e la valutazione della competenza pragmatica siano complessi proprio per le caratteristiche intrinseche di tale competenza e come la ricerca a disposizione affronti alcune domande, ma ne lasci anche aperte diverse rispetto all'acquisizione, all'insegnamento e alla valutazione della pragmatica. Se dunque la creazione di un ambiente dedicato alla pragmatica ha posto diversi problemi di tipo teorico e pratico, le potenzialità offerte dall'*e-learning* e dal *Web 2.0* ci hanno anche permesso di trovare alcune soluzioni sia nell'insegnamento sia nella valutazione delle competenze pragmatiche. LIRA riflette infatti un approccio didattico che dà ampio spazio alla partecipazione della comunità *on line*, alla molteplicità delle conoscenze e degli usi linguistici, alla diversità di esigenze e di stili di apprendimento e che riconosce l'importanza della motivazione e dell'interazione nell'apprendimento.

In generale, se si analizzano i contenuti degli interventi degli utenti, è possibile osservare che gli interventi mirano soprattutto a narrare episodi ed esperienze linguistiche e culturali personali legate alla lingua italiana. Gli interventi forniscono anche un supporto didattico nel senso che gli utenti talvolta danno spiegazioni o fanno riferimento a definizioni lessicali o grammaticali tratte da dizionari o manuali linguistici. Inoltre gli utenti attraverso gli spazi aperti di discussione possono integrare i contenuti e le informazioni della piattaforma. LIRA è un *repository* in costante aggiornamento, le informazioni si integrano non solo attraverso l'incremento delle risposte fornite dagli utenti e salvate nel *data base* ma anche attraverso il caricamento di informazioni da parte degli utenti (ad esempio link a materiali video o immagini o articoli di giornale). Gli spazi di interazione vengono soprattutto utilizzati come spazi di riflessione sugli usi linguistici e attraverso gli interventi

gli utenti di LIRA possono chiedere chiarimenti e dare spiegazioni di tipo sociolinguistico rispetto alla variazione d'uso nella lingua italiana. Sappiamo che i parlanti adottano particolari strategie e scelte linguistiche che si differenziano sulla base di parametri socio-culturali. Ebbene gli spazi di partecipazione attiva degli utenti di LIRA mettono in risalto le variazioni linguistiche d'uso legate a diverse dimensioni. Ad esempio la dimensione diatopica e quindi l'uso di varietà regionali, la variazione diastratica e quindi facendo riferimento allo status sociale dei parlanti (in questo caso degli utenti) alla dimensione diacronica legata a un tempo particolare o diafasica quindi a situazioni comunicative che come abbiamo visto e vedremo successivamente possono fare riferimento a situazioni comunicative più o meno formali.

Gli strumenti a disposizione degli utenti permettono di ampliare le proprie conoscenze non solo attraverso l'osservazione di fenomeni pragmatici e culturali che più suscitano interesse, ma soprattutto attraverso il confronto e l'interazione con la comunità *on line*. L'utente dunque non è soltanto fruitore passivo di materiali didattici, ma membro attivo della comunità che condivide l'interesse per l'uso dell'italiano appropriato in contesti diversi.

3. L'INTERAZIONE TRA GLI UTENTI DELLA COMUNITÀ DI LIRA

Il forum di LIRA

Il forum di LIRA rappresenta il punto di incontro in cui gli utenti registrati sulla piattaforma possono esprimere dubbi, chiedere chiarimenti, discutere, confrontarsi e scambiarsi pareri principalmente sulla lingua e sulla cultura italiana. Gli argomenti trattati dagli utenti spaziano dalla grammatica (es. l'uso di “piuttosto che” come forma disgiuntiva), al lessico (es. gli usi regionali) ma grande spazio è occupato dagli aspetti più comunicativi legati all'uso della lingua italiana e ai contesti d'uso (es. le espressioni per salutarsi, l'uso dei complimenti in senso ironico, l'uso e la funzione dei difemismi o “parolacce”, ecc.). Nello spazio della piattaforma dedicato ai forum, le discussioni prendono il nome di “argomenti” (*thread*) e ogni argomento tratta un tema specifico che viene dibattuto fra gli utenti in una serie di commenti (*post*) o pubblicazioni. Una volta registrati, tutti gli utenti possono avviare nuovi argomenti di discussione e partecipare alle interazioni

inserendo commenti e reagendo a contributi scritti che sono stati inseriti da altri utenti. Tutti i commenti vengono registrati nella banca dati della piattaforma e sono disponibili a tutti gli utenti iscritti. L'accesso ai forum di discussione può avvenire seguendo due modalità: cliccando *Tutti i forum* situato nel banner blu posizionato nella parte alta della schermata (Fig. 29) che permette di accedere alla lista completa dei forum presenti nella piattaforma, oppure, se l'utente si trova già all'interno di una determinata area tematica, cliccando sull'icona azzurra con i due fumetti che permette di accedere agli argomenti del forum relativi all'area tematica che si sta consultando (Fig. 30).

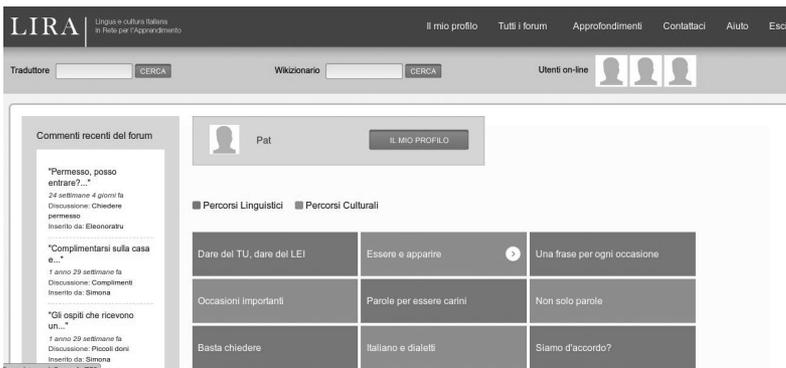


Fig. 29. Schermata della pagina principale di LIRA.



Fig. 30. Percorso "Protestare" in "Quando le cose si mettono male".

In ogni argomento di discussione del forum i commenti vengono visualizzati secondo una struttura che mostra le risposte che ogni argomento ha ricevuto, ottenendo così una sorta di albero della discussione. I commenti, non numerati, contengono però sempre la data in cui sono stati generati per permettere un ordinamento cronologico (secondo l'ordine di pubblicazione) e sequenziale dei commenti registrati e il nome (o il *nickname* – nome utente) del loro autore. Quando l'utente accede alla pagina dei forum, appare un indice con i diversi argomenti di discussione: di colore diverso appaiono gli argomenti con commenti recenti che non sono ancora stati letti. Nell'indice inoltre appaiono i nuovi commenti postati e i nuovi argomenti di discussione. Un elemento di specificità del forum LIRA è rappresentato dal fatto che questo spazio di discussione, essendo inserito in un ambiente di autoapprendimento, a differenza di altri forum non prevede la presenza di tutor o moderatori. Generalmente, nel caso dei forum legati a corsi didattici, è prevista la figura di un tutor che monitora l'andamento delle discussioni e i progressi degli studenti; spesso il tutor può essere anche l'insegnante stesso del corso. In altri forum è presente solo la figura del moderatore che non interviene direttamente sul processo di apprendimento ma ha solo il compito di fare rispettare la *netiquette*, controllando che siano rispettate le regole di un'educata interazione *on line* (La Forgia, 2016) come ad esempio nel caso del forum linguistico di *Word-reference*¹. La scelta operativa nella creazione della piattaforma LIRA e dei forum di discussione è avere un moderatore/amministratore in grado di leggere i messaggi e di valutare che tutto avvenga seguendo canoni di discussione civile. Tale scelta implica che il moderatore/amministratore non intervenga nelle discussioni dei forum. Ai moderatori/amministratori della piattaforma è lasciata la possibilità di eliminare eventualmente i messaggi o escludere ('bannare' nel lessico tecnico dei forum) utenti nel caso di contenuti non consoni, situazione che fino ad ora non si è verificata. Nei forum come LIRA, in cui figure come tutor o moderatore non sono previste, l'interazione tra utenti è potenzialmente più simile a uno scambio declinabile nei termini di una relazione tra esperto e meno esperto e in cui i ruoli sono intercambiabili (La Forgia, 2016). In questo senso diventa importante

¹ <http://forum.wordreference.com/>.

cercare di individuare chi sono gli utenti che compongono la comunità dei forum LIRA per capire come si distribuiscono i ruoli tra loro. La questione è cercare di determinare chi si assume il ruolo di esperto, chi abbia o meno l'autorità e, soprattutto, la competenza o meta-competenza linguistico-comunicativa, per parlare sulla lingua o esprimere opinioni e dare indicazioni sull'adeguatezza o meno di determinati usi è indubbiamente complessa e articolata.

Per quanto riguarda l'organizzazione e la struttura dello spazio della piattaforma dedicato ai forum, quando l'utente clicca sull'indicazione *Tutti i forum*, visualizza i forum suddivisi in tre macro-sezioni:

- forum relativi ai percorsi culturali;
- forum relativi ai percorsi linguistici;
- forum generali.

L'organizzazione dei forum segue l'organizzazione pensata dagli autori per la distribuzione dei percorsi didattici. La due macro-sezioni *Percorsi linguistici* e *Percorsi culturali* hanno le relative sezioni forum e, ad un livello più basso, ogni macro area didattica a sua volta ha il suo forum relativo. La macro-sezione *Forum generali* raggruppa gli argomenti che riguardano aspetti più propriamente tecnici relativi alla piattaforma (consigli e suggerimenti sul funzionamento della piattaforma) e argomenti di discussione anche linguistici ma non trattati nei percorsi e che, per questo, gli utenti hanno ritenuto opportuno separare in uno spazio a parte (es. l'uso del "piuttosto che" con valore disgiuntivo). La Tabella 2 riassume i forum della piattaforma LIRA e mostra come ogni macro-sezione contiene una serie di argomenti di discussione riguardanti la macro area didattica e i percorsi della piattaforma: questo permette all'utente di identificare facilmente le discussioni pertinenti alla sua ricerca o al proprio interesse. Ad esempio, come illustrato nelle Fig. 31, se si clicca sulla macro-sezione dei percorsi linguistici, troviamo una sotto-sezione relativa all'area tematica *Dare del Tu, Dare del lei*: qui sono presenti due argomenti di discussione, uno relativo all'uso del *Voi* e uno sull'uso del pronome *Tu* come offesa. La Tabella 2 mostra anche chi ha aperto il forum con la domanda iniziale, se gli autori o la *community* (formata da utenti Nativi e Non Nativi, di seguito N e NN), e il numero di commenti prodotti da diversi tipi di utenti.

The image shows a screenshot of a forum interface. On the left is a sidebar menu with categories like 'Percorsi Culturali', 'Percorsi Linguistici', and 'Forum Generali'. The main area displays a discussion thread titled 'Parole per essere carini' with a table of posts and replies.

Nuovo messaggio Argomento di discussione del forum	
Argomento	Risposte
Un complimento per dirti...	19
Mi scuso perché...	9
Iniziare una conversazione	6

Fig. 31. Organizzazione degli argomenti di discussione del Forum di LIRA.

Tab. 2. Sintesi dei forum di LIRA.

Forum	Argomento	Commenti	Commenti Nativo	Commenti Non Nativo	Apertura	Tipo apertura
Forum culturali						
Occasioni importanti	Il compleanno	6	5	1	Autori	Domanda euristica
	Regali	2	1	1	Autori	Domanda euristica
	Abbigliamento	6	5	1	Autori	Domanda euristica
	Età	3	3	0	Autori	Domanda euristica
	Il matrimonio	5	2	3	Autori	Domanda euristica
	Il contenuto lessicale nell'atto di augurare nelle diverse situazioni [...]	2	1	1	NN	Riflessione – confronto con altre lingue
	Complimenti	2	1	1	Autori	Domanda euristica
	Tradizioni	2	2	0	Autori	Domanda euristica

Non solo parole	Situazioni imbarazzanti	2	2	0	Autori	Domanda euristica
	Gestualità e sordità	1	1	0	N	Informativo
Essere e apparire	Stereotipi e città italiane	6	6	0	N	Riflessione
	Stereotipi e lingua	6	4	2	Autori	Domanda euristica
	Italia = ...?	2	1	1	Autori	Domanda euristica
	Autostereotipi	3	3	0	Autori	Domanda euristica
Italiano e dialetti	Non è come sembra	21	19	2	N	Riflessioni su forma lessicale
	I dialetti	2	2	0	Autori	Domanda euristica
	Varietà regionali	3	3	0	Autori	Domanda euristica
	Le mie origini italiane	3	2	1	Autori	Domanda euristica
Italiano e media	Italiani all'estero	4	4	0	Autori	Domanda euristica
Al lavoro	La relazione col capo	4	4	0	N	Riflessione rispetto al contesto
	Incidenti comunicativi al lavoro	1	0	0	Autori	Domanda euristica
	Il colloquio di lavoro	1	0	0	Autori	Domanda euristica
Forum linguistici						
Dare del Tu, dare del Lei	Dare del Voi	43	20	23	Autori	Domanda euristica
	Un imbecille al bar	17	7	10	N	Riflessione – Confronto rispetto a attività
Una frase per ogni occasione	Addio	5	3	2	NN	Chiarimento
	Come va?	12	10	2	N	Riflessione
	Arrivederci	16	11	5	N	Riflessione
	Chiedere permesso	15	14	1	Autori	Domanda euristica
	Fare gli auguri	6	6	0	Autori	Domanda euristica
Basta chiedere	Insistere con grazia	3	3	0	N	Riflessione

	Rinunciare con stile	2	2	0	N	Riflessione
	Mi dispiace ma non posso	3	3	0	N	Riflessione
	Chiedere qualcosa di facile	2	2	0	N	Riflessione
	Chiedere qualcosa di difficile	4	4	0	N	Riflessione commento rispetto attività
Quando le cose si mettono male	Imbecille e le sue sorelle	9	7	2	NN	Chiarimento
	Conflitto aperto e conflitto nascosto	35	30	5	N	Riflessione
	“Stai attento”	6	5	1	N	Riflessione
	Lasciamo perdere	7	6	1	N	Riflessione
	CHE PALLE!	21	16	5	N	Chiarimento rispetto all'uso
	Hai capito??	6	5	1	N	Riflessione
Facciamo due chiacchiere	-	0	0	0	-	-
Parole per essere carini	Un complimento per dirti	20	15	5	Autori	Domanda euristica
	Mi scuso perché...	11	8	3	N	Riflessione rispetto attività
	Iniziare una conversazione	7	7	0	N	Riflessione
Siamo d'accordo?	-	0	0	0	-	-
Forum generali						
Commenti e suggerimenti	Web TV sulla lingua italiana	2	2	0	N	Informativo
	Sul sito	7	7	0	Autori	Problematiche piattaforma
Opinionando	Basta con l'uso errato di "piuttosto che"!	11	9	2	N	Riflessione

Il forum di LIRA conta complessivamente 44 argomenti di discussione per un totale di 355 commenti². Gli argomenti di discussione sembrerebbero equamente distribuiti tra i percorsi culturali e i percorsi linguistici, che contano rispettivamente 20 e 21 discussioni.

Tab. 3. Distribuzione dei commenti del Forum.

Forum	Numero di argomenti	Numero di commenti
Forum culturali	20	85
Forum linguistici	21	250
Forum generali	3	20

Tra i forum riconducibili ai percorsi culturali, il numero di commenti maggiore si concentra negli argomenti *Italiano e dialetti*, con 29 interventi, seguito dagli argomenti di *Occasioni importanti*, con 28 interventi. Nelle discussioni presenti in questi forum gli utenti riflettono su come si vedono gli italiani, su come vedono gli altri, su come vengono visti fuori dai confini nazionali e sugli usi e la varietà di dialetti e regionalismi (incluse le funzioni che il dialetto ricopre nelle diverse situazioni comunicative e con i diversi interlocutori). Si tratta di tematiche che attirano la curiosità e l'interesse degli utenti e che sono spesso trattate anche nei manuali didattici tradizionali per incentivare il confronto e l'interazione. Tuttavia, se prendiamo in esame il numero dei commenti fatti nei singoli percorsi (Fig. 32), appare immediatamente evidente uno sbilanciamento tra i diversi forum: nei forum dei percorsi linguistici si contano 250 commenti su un totale di 355, cioè più del doppio rispetto ai commenti dei forum dei percorsi culturali.

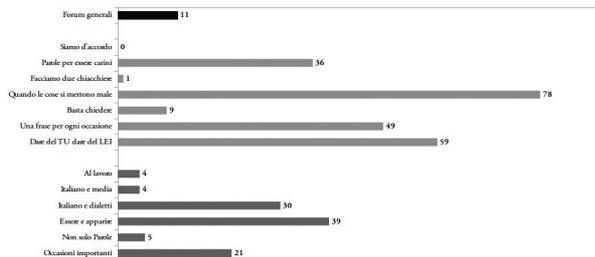


Fig. 32. Distribuzione dei commenti nei forum.

² I dati si riferiscono a un'estrazione effettuata in data 30 giugno 2019.

I dati sui commenti mostrano che l'interesse maggiore è suscitato dagli argomenti di discussione dedicati alla competenza pragmatica in italiano. In particolare due sotto-sezioni registrano un picco di partecipazione: la prima riguarda l'area tematica *Dare del Tu, dare del Lei* in cui i partecipanti discutono l'uso dell'informale *Tu* e dei più formali *Lei* e *Voi* a partire da fattori regionali e generazionali con 60 commenti (Fig. 33); la seconda comprende i forum relativi ai percorsi dell'area tematica *Quando le cose si mettono male* dedicata alla dimensione conflittuale nella comunicazione e alle funzioni assunte da determinati elementi linguistici legati alla scortesìa linguistica, con 84 commenti distribuiti in 6 distinti argomenti (Fig. 34).

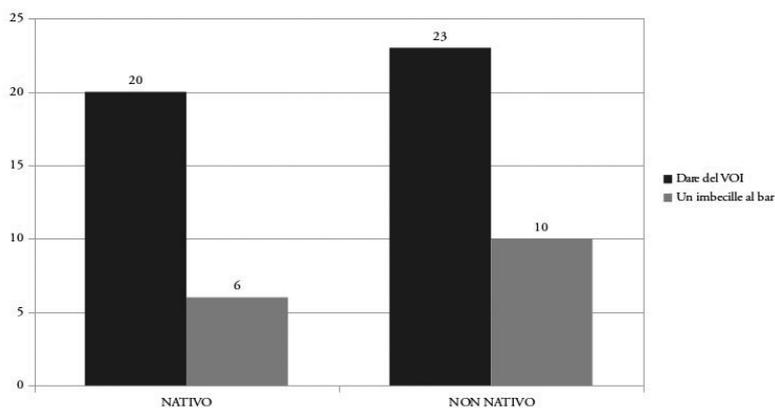


Fig. 33. Distribuzione dei commenti nei forum di “Dare del Tu, dare del Lei”.

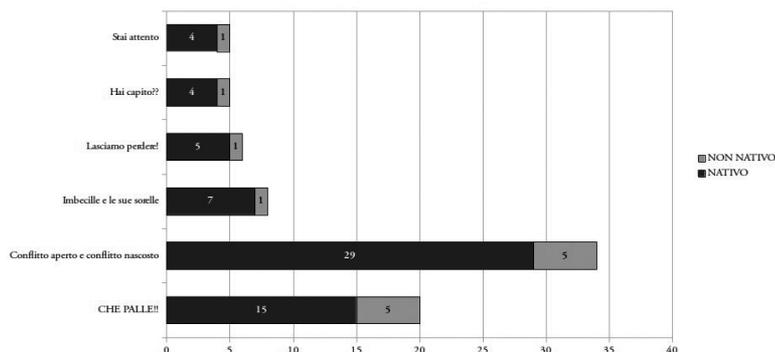


Fig. 34. Distribuzione dei commenti nei forum di “Quando le cose si mettono male”.

La concentrazione dei commenti in questi due sotto-sezioni sembra riflettere e confermare i presupposti teorici che hanno portato gli autori dei materiali a scegliere di trattare didatticamente non solo la cortesia linguistica (cfr. area tematica *Parole per essere carini*) ma anche la scortesia linguistica (cfr. area tematica *Quando le cose si mettono male*), in una pedagogia comunicativa attenta ad esporre l'apprendente a una pluralità di registri³.

Nei dialoghi con i nativi (in contesti d'immersione linguistica) o durante le occasioni non interattive offerte da film, canzoni, racconti ecc. (in contesti formali/informali di apprendimento), chi impara una lingua seconda (L2) o straniera (LS), presto o tardi, si imbatte in comportamenti verbali riconoscibili come atti di scortesia linguistica. Sebbene ciò avvenga inevitabilmente, è raro rilevare la presenza della scortesia linguistica – dimensione intrinseca alla comunicazione – nei materiali didattici o nei sillabi, come parte di un input selezionato soprattutto ai fini della comprensione: lo spazio riservato alla variazione sociolinguistica in genere non include elementi di rottura (a vario grado) dei rituali conversazionali, cioè di quella *politeness* (cortesia linguistica) che impronta di sé contenuti e obiettivi, quasi a (dover) garantire una 'medietà' linguistica; la scortesia (*impoliteness*) ne è programmaticamente esclusa. Questa discrepanza tra una realtà comunicativa e la sua assenza nella didattica è oggetto di un dibattito pedagogico, accademico (Horan, 2013; Ahmadi/Soureshjani, 2011; Dewaele, 2008; Mugford, 2008; Doyle, 2006) e informale (su blog, forum, facebook, ecc.), che riflette quello teorico recentemente e intensivamente condotto in ambito (socio)linguistico (cfr., ad es., Culpeper, 2011; Bousfield/Locher, 2008), per colmare una lacuna conoscitiva sul linguaggio offensivo o, in senso più ampio, sul conflitto verbale e le sue svariate forme (Mizzau, 2002). L'elevato numero dei commenti negli argomenti relativi a *Quando le cose si mettono male* conferma quindi l'interesse degli utenti verso una dimensione comunicativa che necessita di essere approfondita e sviluppata anche in ambito educativo. I numerosi interventi, in particolar modo di

³ Per un'analisi ed una discussione approfondita sul concetto di scortesia linguistica e sul trattamento della dimensione conflittuale della comunicazione nell'insegnamento delle lingue si rimanda a Pugliese e Zanoni (2019).

utenti non nativi, nei due argomenti di discussione legati al forum *Dare del Tu, dare del Lei* evidenziano inoltre l'attenzione che gli utenti mostrano verso la variazione di registro tenuto conto del fatto che il rispetto dei registri è una delle forme di cortesia che rendono più scorrevoli i rapporti tra gli interlocutori.

Gli utenti del forum

Il campione di utenti descritto in questo paragrafo include soltanto quelli che hanno partecipato attivamente ai forum di discussione, solo quelli cioè che hanno scritto almeno un commento nei forum: si tratta di 138 utenti, pari a circa il 10% di quelli totali attualmente registrati. Come illustrato nel primo capitolo (si veda Profilo Utente), la piattaforma LIRA permette di risalire all'identità degli utenti, dal momento che per registrarsi è obbligatorio compilare un Profilo Utente, che contiene informazioni di carattere socio-biografico, come ad esempio l'età, il genere, la nazionalità, la professione, quali sono la L1 e le L2 conosciute, le abitudini relative all'uso della lingua italiana, il luogo in cui si risiede, ecc. In questo modo, LIRA consente di distinguere tra parlanti italiani nativi e non nativi, e di avere informazioni che possono essere utili in ricerche di tipo linguistico e sociolinguistico.

I 138 partecipanti dei forum hanno risposto alle domande del Profilo Utente compilando la maggior parte dei campi previsti dal questionario, così da consentire una stima abbastanza attendibile rispetto alla composizione dell'utenza.

Il primo dato che emerge analizzando la variabile relativa al genere dei partecipanti al forum è che il 76% sono donne (N = 105) e circa il 20% uomini (N = 28); si segnala che quasi il 4% degli utenti (N = 5) non ha compilato il campo relativo al genere. Come si ricava dal grafico, tra gli utenti che hanno partecipato ai forum e hanno indicato l'età nel proprio profilo, il 72,5% ha un'età compresa tra i 18 e i 40 anni; il 20% ha tra i 40 e i 60 anni; il 7% ha dichiarato un'età superiore ai 60 e solo 1 utente ha meno di 18 anni.

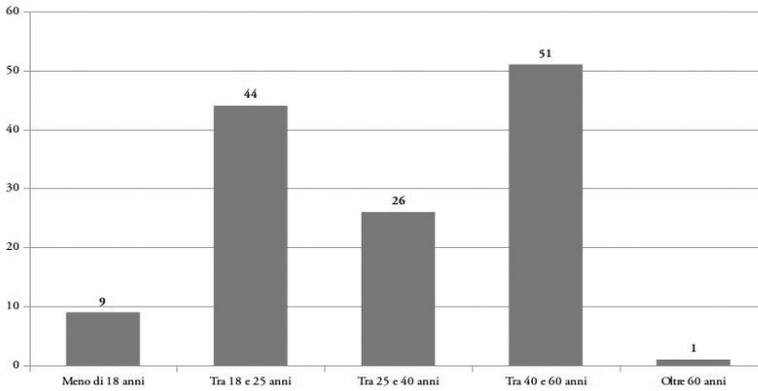


Fig. 35. Età dei partecipanti ai Forum.

I dati raccolti evidenziano che, per quanto attiene la distribuzione geografica degli utenti, la maggior parte risiede in Italia. Se si incrociano ulteriormente i dati del profilo utenti e si considerano come parametri la nazionalità, il paese in cui si risiede e la lingua madre parlata (L1) è possibile osservare la seguente distribuzione (Fig. 36): gli italiani residenti in Italia sono gli utenti maggiormente presenti nei forum LIRA non solo numericamente, dato che sono 95, ma anche in termini di commenti fatti, cioè 243 su un totale di 346; il secondo gruppo di utenti è costituito dagli stranieri residenti in Italia, 21 utenti per un totale di 51 commenti.

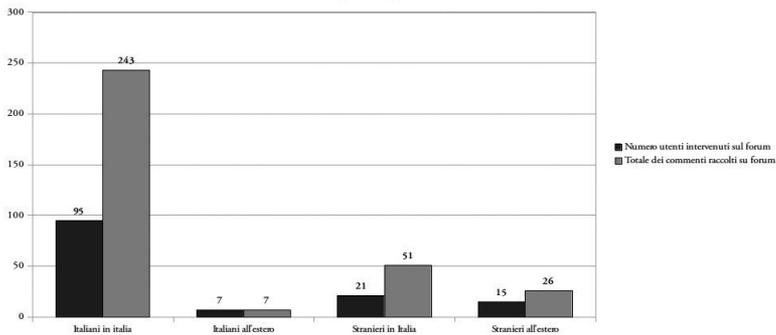


Fig. 36. Distribuzione degli utenti del forum LIRA.

Gli stranieri residenti in Italia provengono dai seguenti paesi:

- 5 utenti dalla Romania
- 2 utenti da Marocco, Polonia, Russia, Albania, Cina
- 1 utente da Serbia e Montenegro, Filippine, Grecia, Spagna, Ucraina e Nigeria.

Gli stranieri all'estero risultano distribuiti come segue:

- 6 utenti dalla Francia
- 2 utenti da Brasile, Egitto e Stati Uniti.

Prima di procedere con l'osservazione dei dati relativi alla professione dichiarata nel proprio profilo dagli utenti del forum è opportuno fare una precisazione: come anticipato all'inizio del capitolo, la questione su chi abbia o meno l'autorità e, soprattutto, la competenza o meta-competenza linguistico-comunicativa, per parlare sulla lingua o esprimere opinioni e dare indicazioni sull'adeguatezza o meno di determinati usi è indubbiamente complessa e articolata. Santipolo (2012) presenta una ripartizione dei parlanti in tre distinte categorie sulla base delle competenze linguistiche e comunicative: “*esperti*” di lingua che comprende ad esempio i linguisti, “*specializzati*”, che comprende gli insegnanti e i formatori, e quella “*profani*” che comprende tutti coloro che utilizzano la lingua. È importante evidenziare che tra i partecipanti al forum risultano pochissimi “*esperti*” di lingua (ad es. linguisti, qualunque sia il loro approccio disciplinare): nello specifico si contano 5 utenti che hanno dichiarato di essere docenti universitari e 2 che hanno indicato come professione il fatto di essere “ricercatore”. In nessun caso gli utenti hanno specificato la disciplina studiata. La maggior parte dei partecipanti al forum LIRA sembrerebbe invece distribuirsi nelle altre due categorie: quella degli “*specializzati*” e quella dei “*profani*”. Ciò non significa che il contributo, le informazioni e le opinioni di queste ultime due categorie di partecipanti risultino meno significative o appropriate in termini di competenza d'uso. In questa prospettiva, i dati qui presentati possono essere inseriti nella prospettiva della *Folk Linguistics*, che può essere descritta come la disciplina che studia ciò che la gente comune (specializzati e soprattutto profani) pensa della lingua (Albury, 2011; Niedzielski, Preston, 2003).

È necessario specificare che per definire ulteriormente il profilo degli utenti specializzati e profani si sono rivelate fondamentali le infor-

mazioni legate alla sperimentazione della piattaforma LIRA in diversi contesti formativi e accademici. Una fase della ricerca realizzata è infatti consistita nella promozione e diffusione della piattaforma LIRA in Italia e all'estero⁴ e nella sperimentazione delle attività, delle modalità di interazione della comunità e del *feedback* multiplo. La disseminazione è uno degli obiettivi prioritari di ogni progetto di ricerca e, in questo caso, ha costituito una base essenziale per la raccolta dati rivelandosi non solo uno strumento fondamentale di promozione e valorizzazione del progetto, ma assicurando anche il coinvolgimento di attori diversi e la partecipazione di utenti nel tempo. Questa diffusione ha permesso un aumento del numero di partecipanti della comunità e il conseguente ampliamento della banca dati di risposte dato dalla varietà di utenti.

Rispetto ai dati degli utenti dei forum di LIRA, complessivamente il 7% degli utenti, ovvero 10 su 138, dichiara di svolgere una professione legata all'insegnamento avendo dichiarato di svolgere la professione di "insegnante", "formatore" o "insegnante elementare". Anche in questo caso gli utenti non hanno fornito indicazioni nel Profilo Utente rispetto al fatto che la lingua (sia essa italiana o straniera) sia per loro oggetto di studio e di insegnamento e nemmeno di avere con essa un 'rapporto professionale' stretto e altamente qualificato. Va inoltre specificato che nessuno di questi utenti ha esplicitamente dichiarato nella compilazione del Profilo Utente di insegnare italiano come lingua straniera. Se il termine formatore o insegnante è generico e può riferirsi a discipline diverse da quelle linguistiche (es. comunicazione, discipline tecniche e scientifiche, ecc.), questi utenti non possono essere inseriti nella categoria degli specializzati; la definizione di specializzato, nell'accezione suggerita da Santipolo (2012), è infatti strettamente legata al fatto di insegnare una lingua. Dunque, per come è strutturata la banca dati del Profilo Utenti, non è possibile stabilire con certezza se i molti utenti

⁴ La piattaforma LIRA è stata sperimentata con diverse modalità e obiettivi didattici in Italia nei corsi Marco Polo organizzati dall'Università di Pavia, nel corso di Comunicazione Interculturale per Interpreti della Scuola Superiore per Interpreti e Traduttori di Forlì, nel corso di Didattica delle Lingue Moderne dell'Università degli Studi Roma Tre, nel corso di formazione *Oggi facciamo pragmatica* per insegnanti della scuola primaria e secondaria. All'estero, invece, nei corsi di italiano per stranieri di livello B2 organizzati dal centro LANSAD de l'Université Grenoble Alpes di Grenoble.

che si dichiarano ‘insegnanti’ siano effettivamente insegnanti di lingue e di italiano in particolare, anche se ciò è molto probabile per la maggior parte di loro. In prospettiva, se la piattaforma si svilupperà ulteriormente, sarà dunque necessario prevedere di rendere i campi maggiormente vincolanti suggerendo le opzioni di scelta; non il termine generico insegnante ma indicare se insegnante di italiano L1, di italiano L2, di altra materia, ecc. Analizzando singolarmente i Profili di questi dieci utenti è stato possibile stabilire soltanto che due di loro sono italiani residenti all'estero, sei sono italiani residenti in Italia e due sono stranieri all'estero. D'altra parte, la percentuale degli utenti che, in base alla professione dichiarata, potrebbe essere riconducibile alla categoria dei profani è la più elevata, pari a 87,7%, 121 utenti su 138. Anche questa categoria dunque è molto ampia e merita di essere analizzata in maggiore dettaglio.

Ad esempio, 70 di questi utenti hanno riferito di essere “studente” e sono così suddivisi: 1 italiano residente all'estero, 48 italiani residenti in Italia, 7 stranieri all'estero e 14 stranieri residenti in Italia. I dati del profilo non consentono di indicare con esattezza il percorso formativo degli utenti che si sono definiti “studenti”. Incrociando i dati della professione con quelli che relativi all'età risulta che questi utenti hanno un'età compresa tra i 18 e i 25 anni, per cui si presume che si tratti di studenti universitari. Inoltre, la piattaforma LIRA è stata utilizzata in diverse università italiane nei corsi di laurea di Didattica delle lingue moderne o di mediazione interculturale come strumento di osservazione e riflessione sugli aspetti comunicativi e sugli usi della lingua italiana. La piattaforma è stata anche utilizzata come strumento integrativo alla didattica in aula in corsi di italiano per stranieri nell'ambito del progetto Marco Polo all'Università di Pavia e in Francia presso il centro LANSAD dell'Université Grenoble Alpes di Grenoble. Grazie all'attività di disseminazione svolta, abbiamo la possibilità di tenere sotto controllo quasi tutti gli utenti che hanno indicato nel profilo di essere studenti. In particolare, per quanto riguarda i 48 utenti italiani, si tratta di studenti universitari iscritti a percorsi mirati a formare “professionisti delle lingue” (La Forgia, 2018) come futuri insegnanti di lingua straniera e in particolare di italiano L2, mediatori linguistici, traduttori e interpreti. La Forgia sottolinea come in questi contesti le lingue devono essere considerate non solo come oggetto di studio ma anche (e soprattutto) come futuro strumento di

lavoro. La riflessione sulla L1 e lo sviluppo della consapevolezza meta-pragmatica sono fondamentali in percorsi formativi di questo tipo. Sulla base di queste osservazioni, questi 48 studenti italiani potrebbero quindi costituire un'ulteriore categoria che potremmo definire di “*specialisti in formazione*”. Anche in questo caso, nella prospettiva di modificare i campi del Profilo Utente, sarebbe auspicabile distinguere gli studenti o apprendenti di italiano per stranieri, dagli studenti italiani specificando l'oggetto della disciplina studiata.

Nella categoria dei profani, come riportato nel grafico (Fig. 37), sono stati inseriti anche gli utenti che non hanno inserito la professione nel proprio Profilo, che svolgono attività diverse, attività in libera professione o che non risultano in attività: questi utenti sono pari al 27,5% del totale, ovvero 38 su 138.

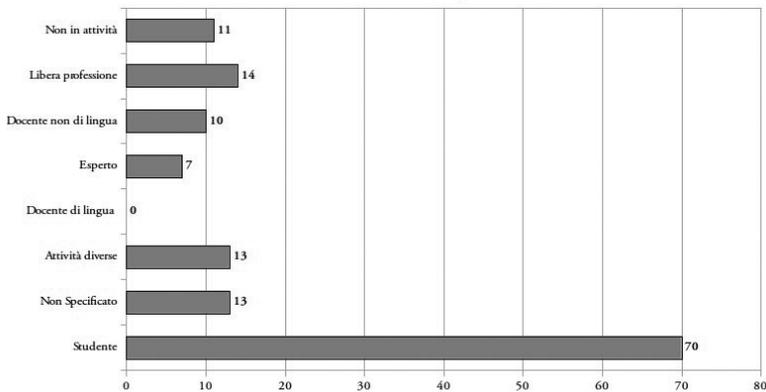


Fig. 37. Attività professionale svolta dai partecipanti al Forum.

Per quanto riguarda gli italiani residenti in Italia le professioni indicate sono le seguenti: 7 non in attività (pensionato, disoccupato, casalinga), 12 riconducibili alla libera professione (libero professionista, traduttore, promotore finanziario, psicologo, giornalista), 7 occupati in attività commerciali nel settore terziario (commerciante, impiegato, ufficio commerciale, informatico).

Gli stranieri residenti all'estero hanno indicato di svolgere le seguenti attività: 1 libero professionista, 1 artista, 1 operaio, 4 non in attività (di cui 3 casalinghe e 1 disoccupato).

Per quanto riguarda gli stranieri residenti in Italia, 3 risultano non in attività (2 casalinghe e 1 disoccupato), 2 hanno indicato un'attività riconducibile alla libera professione (1 artista e 1 non indicato) e uno ha dichiarato di essere operaio.

Le modalità di interazione

L'analisi delle interazioni comunicative in rete, in particolare all'interno di un forum linguistico come quello di LIRA, si rivela ancor più importante in relazione al crescente peso che nell'acquisizione e nell'insegnamento delle lingue viene assegnato alla dimensione sociale, interazionale e collaborativa dell'apprendimento. Nella convergenza tra un approccio teorico all'apprendimento definito socio-costruttivistico e le tecnologie dell'*on line learning* (Calvani e Rotta, 2000) si evidenzia infatti il ruolo importante assunto dalle interazioni comunicative.

Per l'analisi delle interazioni sono stati utilizzati parametri linguistici riguardanti le *strategie discorsive* che i partecipanti al forum adottano 1) per potenziare *interattività, collaborazione e coerenza* nelle proprie azioni comunicative e 2) per attribuire o attribuirsi il ruolo di utente esperto e competente. Particolare attenzione verrà data alle interazioni che mettono in evidenza il rapporto tra utenti nativi e non nativi (da questo momento indicati rispettivamente come Ut-N e Ut-NN).

I commenti di apertura dei forum

Le discussioni nei forum LIRA si aprono seguendo due modalità principali: attraverso domande euristiche, cioè discussioni stimolate dagli autori della piattaforma, o con commenti degli utenti.

Tab. 4. Distribuzione dei commenti di apertura tra Nativi, Non-Nativi e Autori.

	Apertura forum di Utente Nativo	Apertura forum di Utente Non-Nativo	Apertura forum Autori
Forum culturali	4	1	17
Forum linguistici	15	3	3
Forum generali	2	1	1

a) *Forum aperti dagli autori*

Per quanto riguarda i forum aperti dagli autori di LIRA, le domande euristiche consistono in domande aperte, di stimolo, formulate dagli autori come apertura di argomenti di discussione su aspetti specifici legati soprattutto alla cultura italiana o ad aspetti problematici di alcuni usi della lingua. Si tratta di domande il cui obiettivo è sollecitare una risposta, un commento degli utenti e raccogliere le esperienze e le opinioni personali. Rispetto ai 47 argomenti di discussione complessivi di LIRA, si contano 21 discussioni aperte dagli autori: 17 sono nei forum culturali, 3 nei forum linguistici e 1 nei forum generali. Sono state conteggiate soltanto le discussioni realmente attive, ovvero quelle in cui si conta almeno una risposta di utenti. Non sono state prese in considerazione le domande formulate dagli autori, in tutto 13, che fino ad ora non presentano commenti da parte di utenti. Per illustrare un esempio di questo tipo di discussioni possiamo fare riferimento al percorso dedicato alle modalità di realizzazione del complimento, inserito nell'area tematica *Parole per essere carini*, dove si trovano cinque attività "tradizionali" (scelte multiple, abbinamenti, individuazione di parole o espressioni omesse nel testo di un dialogo o nella sua trascrizione ecc.) in cui l'utente è guidato a scoprire in quali situazioni in Italia si fa o ci si aspetta un complimento, quali mezzi linguistici si possono utilizzare, quali possono essere le finalità primarie e secondarie dei complimenti e quali sono le reazioni più comuni. Al termine di una di queste attività, nel momento in cui l'utente è invitato a verificare le sue risposte confrontandole con le soluzioni fornite dagli autori del materiale didattico, LIRA propone di accedere al forum collegato al percorso per discutere intorno a due domande stimolo: "Anche nel paese dove abiti i complimenti hanno la stessa funzione?" e "Su quale argomento si fanno più spesso i complimenti?".

La funzione di queste domande stimolo (domande euristiche) è di avviare discussioni e ricavare dagli eventuali contributi, anche parziali, prime risposte, talvolta approssimative, che possano poi essere rilanciate perché riesaminate, verificate, ampliate, arricchite e precisate con il contributo di altri utenti.

Un esempio è dato dal forum di discussione sull'utilizzo della forma allocutiva *Voi*. Questo forum integra il percorso *Dare del Voi* ed in particolare completa l'attività *Il Voi secondo Montanelli*, inserendosi perfettamente nell'area tematica sulle forme allocutive di cortesia *Tu* e *Lei* (cfr. l'area tematica *Dare del Tu, dare del Lei*) per le seguenti ragioni:

- offre un esempio concreto di possibili utilizzi della forma allocutiva *Voi*;
- offre uno spazio di riflessione sugli usi effettivi della forma allocutiva nell'italiano contemporaneo. Gli utenti hanno infatti avuto la possibilità di raccontare le proprie esperienze personali, comunicando e discutendo con altri partecipanti della comunità e confrontandosi con esperienze diverse;
- facilita la riflessione sull'uso e l'apprendimento individuale di una forma di cortesia poco conosciuta;
- offre l'opportunità di scrivere e quindi di riflettere sulle proprie conoscenze o esperienze d'uso.

Nell'attività *Il Voi secondo Montanelli*, viene chiesto agli utenti di riflettere sull'uso della forma allocutiva nell'italiano contemporaneo basandosi sulla loro esperienza. A partire dalle risposte aperte date dagli utenti nell'attività si è sviluppato un forum di discussione che ha permesso di mostrare come, una volta individuato il campo di indagine e riflessione (l'uso effettivo del *Voi* in italiano), gli utenti iniziano a identificare questioni e problematiche che guidano la discussione e il processo di definizione degli usi standard e di quelli legati a variabili. Ogni partecipante cerca di rispondere esponendo le proprie idee, ipotesi, interpretazioni: una sorta di elaborazione di una teoria da parte di un gruppo di utenti dove l'idea del singolo è sottoposta alla valutazione altrui. Attraverso la discussione, la richiesta di chiarimenti, la negazione o la problematizzazione delle proposte degli altri utenti e il completamento delle riflessioni altrui, si arriva a definire meglio la teoria proposta e si perfeziona la costruzione di una conoscenza condivisa.

(1)⁵ Forum *Dare del Voi*

T13 Ut-N Leggendo questi commenti, mi sembra di capire che il Voi è ancora molto diffuso al Sud mentre

⁵ I commenti dei forum sono stati trascritti fedelmente, senza nessun tipo di editing. Di conseguenza, gli eventuali refusi, errori lessicali e grammaticali non sono stati corretti. Negli esempi che seguono, le sigle Ut-N e Ut-NN indicano rispettivamente il commento di un Utente Nativo o di un Utente Non Nativo. Con la sigla T+Numero progressivo (T1, T2, T3) si indica invece la posizione, i turni consecutivi del/dei commento/i all'interno del forum.

al Nord non si usa quasi più. In effetti, pensando ad una mia cara amica che vive in Campania, lei usa il Voi per rivolgersi a sua suocera.

Per sostenere le proprie ipotesi e teorie non è sufficiente basarsi sulle proprie esperienze linguistiche e culturali pregresse; è importante ricercare nuove informazioni a supporto delle riflessioni fatte. Queste integrazioni da parte del singolo o del gruppo aiutano la comunità a riconsiderare e migliorare le proprie conoscenze. Possono svilupparsi nuovi filoni di discussione, nuovi dubbi, più specifici e definiti, e il processo di indagine e costruzione del sapere condiviso continua.

(2) Forum *Dare del VOI*

T2 Ut-N La mia suocera – ultrasettantenne – all'inizio mi dava del voi. Ora mi dà del lei.

T3 Ut-N Penso che sia una forma di rispetto usata dalle o con le persone anziane. Se ci penso, anche mio babbo usa il Voi per rivolgersi a sua suocera/mia nonna. Quindi, anche se non è molto diffuso nella mia zona (sono umbra) talvolta viene ancora utilizzato al centro-nord.

L'utente, spinto dai propri interessi (stabilire come viene realmente usato il *Voi* in italiano), esplicita attivamente una propria concezione della realtà attraverso un processo di integrazione di molteplici prospettive offerte dalla comunità. In questo modo le conoscenze si costruiscono gradualmente, tutti si sentono responsabili nel cercare risposte possibili alla domanda degli autori, nell'integrare i commenti con esperienze personali e nell'argomentare il proprio punto di vista. Un altro esempio è dato dal forum *Chiedere permesso* in cui la discussione viene aperta dalla domanda degli autori *E tu cosa dici quando entri a casa di qualcuno?* e verte sulle espressioni linguistiche utilizzate più di frequente quando si entra in un luogo o in casa di qualcuno. In questo caso, gli scambi mettono in evidenza le variazioni d'uso e le scelte linguistiche legate a specifiche situazioni comunicative. Gli utenti (tutti nativi) non solo sottolineano l'importanza del contesto, ma evidenziano ed esplicitano come il tipo di relazione tra i parlanti determini una scelta linguistica formale o giustifichi una soluzione linguistica più informale.

(3) Forum *Chiedere permesso*

T5 Ut-N Dipende: se non conosco chi ci vive anche dal luogo d'ingresso, se è piuttosto formale o no, ma anche dal tipo di fabbricato e dal contesto in cui mi trovo ad entrare (se fossi introdotto da alcuno oppure no). Se fossero buoni conoscenti od intimi amici potrei anche dire "C'è nessuno?", "Sorpresa!" e così via.

T12 Ut-N Solitamente chiedo "Permesso?", ma se si tratta di casa di amici con cui ho una particolare confidenza o casa di familiari non chiedo il permesso, entro e saluto direttamente i proprietari della casa.

T13 Ut-N sono io!!! Se ho confidenza e conosco le persone.

b) Forum *aperti dagli utenti*

Per quanto riguarda invece l'apertura dei forum da parte degli utenti, è interessante notare che circa il 45% delle discussioni sono avviate da utenti nativi (Tab. 4).

Questo dato sembra suggerire che i materiali LIRA possano rappresentare un utile strumento di indagine e riflessione sugli usi effettivi della lingua madre, offrendo spunti interessanti per eventuali ulteriori approfondimenti e considerazioni che riprenderemo nei paragrafi successivi.

È possibile individuare tre macrocategorie principali di apertura dei forum da parte degli utenti:

- apertura informativa;
- apertura con richiesta di chiarimento;
- apertura come riflessione.

Tra i forum di LIRA si contano solo due discussioni definite di tipo informativo; si tratta di forum il cui commento di apertura ha volutamente lo scopo di "informare" gli altri utenti, di arricchire cioè le conoscenze su un determinato argomento, fornendo dati, notizie o spiegazioni. Nell'esempio (4), l'utente che presumibilmente ha svolto alcune attività all'interno dell'area tematica *Non solo parole* dedicata alla funzione comunicativa dei gesti nella cultura italiana, sceglie di condividere con gli altri utenti un articolo relativo al rapporto tra gestualità italiana e lingua dei segni, inserendo anche il link esterno all'articolo del quotidiano *La Repubblica*.

(4) Forum *Gestualità e sordità*

T1 Ut-N Ho trovato questo articolo interessante sulla gestualità degli italiani e la lingua dei segni. Buona lettura!

La gestualità degli italiani non va d'accordo con la lingua dei segni

L'arte "Made in Italy" di parlare con le mani ci rende riconoscibili in tutto il mondo. Ma si scontra con la lingua dei segni, utilizzata da milioni di persone nel nostro paese. Il tutto in attesa di una legge che disciplini la materia.

Per leggere l'articolo completo clicca qui: http://www.repubblica.it/scienze/2014/03/26/news/la_gestualit_degli_italiani_un_problema_per_le_persone_sorde-81951590/.

Nel caso dell'esempio (5), inserito tra i forum di argomento generale, l'utente esplicita nell'apertura del suo commento lo scopo informativo del suo messaggio (Ut-N "Credo di dare un'informazione utile a tutti"). Nel voler segnalare e condividere con gli altri utenti una risorsa della rete, non solo indica il nome della risorsa alla quale si sta riferendo e l'indirizzo internet per accedere alle risorse, ma fornisce una breve sintesi dei contenuti e delle modalità di utilizzo dei materiali descritti.

(5) Forum *Web TV sulla lingua italiana*

T1 Ut-N Credo di dare un'informazione utile a tutti segnalando ALMA.tv, una web tv gratuita dedicata alla lingua e alla cultura italiana (www.alma.tv). Si tratta di un progetto della casa editrice ALMA e trasmette contenuti sulla lingua, i modi di dire, la grammatica e molto altro.

Potrete quindi trovare materiali utili per le vostre lezioni o da fare utilizzare a casa dagli studenti.

La web tv è anche aperta ai contributi degli utenti, sia video sia se avete attività legate ai video che volete condividere.

Un'altra tipologia di apertura forum da parte degli utenti è data dai commenti in cui l'utente chiede un chiarimento. Si tratta di forum in cui l'utente si rivolge esplicitamente agli altri partecipanti della comunità, spes-

so attraverso domande dirette (*Quando si dice ADDIO? – Chi me lo può spiegare?*) per chiedere spiegazioni. Ad esempio, nel forum *Addio* l'utente chiede di chiarire l'uso dell'espressione di saluto *addio*, meno frequente rispetto alle altre espressioni di saluto incontrate nelle attività del percorso *Salutare* collocato nell'area tematica *Una frase per ogni occasione*.

(6) Forum *Addio*

T1 Ut-NN Ho fatto esercizio sulle parole per salutare. Quando si dice ADDIO? è una parola che non usi spesso tutti i giorni come CIAO. Per me si usa per le persone che non vedo più, forse sbaglio. Chi me lo può spiegare?

Nel caso dell'esempio (7), invece, l'utente si rivolge alla comunità per confrontarsi rispetto alla gravità di alcuni termini offensivi e chiedendo di indicare una gradualità tra le parole proposte:

(7) Forum *Imbecille e le sue sorelle*

T1 Ut-NN Mi potreste mettere in ordine queste parole: imbecille, scemo, stupido, cretino, pazzo. Quale parola ferisce di più quando viene usata come parolaccia?

Se si osserva la Tabella 1 si può notare che la maggior parte delle aperture di discussione da parte di utenti LIRA rientra nella macrocategoria definita "riflessione".

Tra queste discussioni si trovano quelli che si riferiscono esplicitamente ad un'attività didattica svolta in precedenza sulla piattaforma e si rivolgono alla comunità di utenti per ricevere chiarimenti rispetto alla risposta data all'attività o per commentare le risposte suggerite come soluzione all'attività.

In alcuni casi in apertura viene espresso un disaccordo dell'utente. Si vedano i due esempi che seguono, il primo (8) *Ciao non è per tutti* dell'area tematica *Una frase per ogni occasione*; il secondo (9) *Imbecille al bar* dell'area tematica *Dare del Tu, dare del Lei*.

Nel primo esempio (8), nell'attività si chiede all'utente di indicare se una determinata espressione di saluto venga utilizzata con persone alle quali ci si rivolge dando del *Tu* o del *Lei*. L'utente chiede alla comunità e agli altri utenti un chiarimento rispetto ad una scelta linguistica.

(8) Forum *Arrivederci*

T1 Ut-N Sono caduta sull'*arrivederci*, rispetto alle [...] opzioni. A me capita di utilizzarlo (ma mi rendo conto che è personale) anche nell'ambito di un gruppo di persone alle quali mi rivolgo solitamente dando del tu ma con cui non ho una confidenza esagerata. Es. quando lavoro c/o aziende (corsi tecnici), ci diamo del tu ma... utilizzo sempre un "Arrivederci e a domani" al momento del congedo.

Nel secondo esempio (9), tratto dall'attività *Imbecille al bar* dell'area tematica *Dare del Tu, dare del Lei*, si chiede all'utente di esprimere un parere attraverso un'attività di produzione breve scritta rispetto a una situazione in cui in un bar un cliente si rivolge a un barista che non conosce con il TU. La situazione input dell'attività è tratta da un articolo del giornalista Beppe Severgnini. Dopo aver scritto il commento, l'utente riceve come *feedback* dell'attività la seconda parte dell'articolo in cui il giornalista motiva perché a suo parere è scortese rivolgere a un barista sconosciuto con il Tu. L'utente, non trovandosi d'accordo con la motivazione data dal giornalista, decide di avviare una discussione nel forum per spiegare le ragioni del suo disaccordo con Severgnini e cerca di coinvolgere altri utenti nella discussione rivolgendosi a loro attraverso domande dirette ("Ma non credete che lui stesso, quando dice che una 'persona si trova in posizione di inferiorità', sbagli?" e ancora "Voi cosa ne pensate?").

(9) Forum *Imbecille al bar*

T1 Ut-N La mia risposta è stata diversa da quella che poi ha dato Servegnini nel resto dell'articolo. Ma non credete che lui stesso, quando dice che una "persona si trova in posizione di inferiorità", sbagli? Non è forse sbagliato pensare che un barista sia inferiore ad un medico? Ho avuto modo di viaggiare molto nella mia vita e mi sono accorta che questa è una brutta abitudine degli italiani. Nelle altre società non esiste questa differenziazione, o almeno non è così marcata come in Italia. Voi cosa ne pensate?

Quando l'utente intende fornire una spiegazione o un'interpretazione rispetto a determinate espressioni o usi linguistici di solito la forma

linguistica è quella dell'asserzione; quando l'opinione è espressa sotto forma di ipotesi, è spesso il punto di partenza della discussione.

(10) Forum *Come va?*

T1 Ut-N chiedere a qualcuno “come va?” non necessariamente vuol dire che voglio sapere VERAMENTE come stai. Ma poi finisce sempre che la gente ti racconta esattamente come vanno le cose. E magari a te non interessa poi tanto...

Questo tipo di aperture rivela che la maggior parte di questi interventi consiste nell'espressione di punti di vista dell'utente, come mostrano gli esempi (11) (12) (13) (14). Negli interventi l'utente sottolinea che la riflessione è frutto di una considerazione personale o di un'esperienza vissuta in prima persona (“Ut-N Normalmente mi capita”, “Ut-N Di solito utilizzo”) e che si riferiscono al contenuto proposto in attività didattiche e percorsi.

(11) Forum *Insistere con grazia*

T1 Ut-N Normalmente mi capita di insistere in una richiesta solamente se c'è un grado di intimità molto alto fra me e l'interlocutore, altrimenti mi limito a formulare la richiesta in maniera più convincente possibile, magari allungando il preambolo per far capire quanto quello che chiedo sia necessario. Se invece l'interlocutore è un mio amico/conoscente, insisto più volte utilizzando “e dai”, “ti prego”, “mi farò ripagare se mi fai questo favore” e via dicendo.

(12) Forum *Lasciamo perdere*

T1 Ut-N Di solito utilizzo l'espressione “Lasciamo perdere” quando voglio iniziare a parlare di qualcosa che mi ha irritata, ma a volte la utilizzo alla fine di un enunciato per enfatizzare quanto detto in precedenza.

(13) Forum *Stai attento*

T1 Ut-N Utilizzo spesso questa formula non solo per indicare un pericolo, ma di solito la uso come “minaccia”

per esempio quando mi rivolgo a un bambino per metterlo in guardia riguardo qualche situazione per esempio mi capita di dire “attento a te!”, “vedi di fare il bravo”.

(14) Forum *Hai capito??*

T1 Ut-N Spesso mi capita di utilizzare l'espressione “Hai capito??” alla fine di una frase quando voglio essere incisiva riguardo la mia posizione su un determinato argomento. La utilizzo quando il mio interlocutore è un mio coetaneo oppure è più piccolo di me, ma mai con qualcuno più grande.

Le strategie discorsive

Nell'analisi delle interazioni degli utenti nei forum LIRA sono state prese in considerazione le strategie discorsive che i partecipanti al forum hanno adottato per potenziare *interattività, collaborazione e coerenza* nei propri scambi comunicativi. I parametri linguistici, per i quali verranno fornite esemplificazioni, riprendono lo schema proposto da Moroni e Bernardelli (2004) per la progettazione e l'analisi delle interazioni collaborative.

a) L'interattività nei forum LIRA

Gli utenti di LIRA scrivono per un'audience reale, cioè altri utenti, nativi e non nativi, che possono interagire e rispondere. Il forum risulta dunque interattivo se gli interlocutori utilizzano la scrittura non come strumento di riflessione autonoma, ma con lo scopo di partecipare a delle interazioni comunicative. Tali interazioni sono però mediate dall'interfaccia del computer, il che comporta una serie di limitazioni rispetto alla situazione comunicativa faccia a faccia e spinge gli interlocutori ad adottare strategie per potenziare l'interattività della scrittura.

Come in ogni interazione, nel forum compaiono prese di turno, saluti e ringraziamenti, riferimenti a partecipanti. Le interazioni sono analoghe ai turni di conversazione e di questo si ha traccia negli elementi discorsivi relativi alla gestione degli interventi/turni. Le interazioni di LIRA documentano elementi per prendere il turno (“Ut-N anche secondo me...” “Secondo me, aprire”) e elementi per cedere il turno ad

altri interlocutori e coinvolgerli direttamente nella discussione avviata (“Ut-N Voi cosa ne pensate??”).

Per quanto riguarda i saluti in apertura del singolo commento e i ringraziamenti – generali alla comunità di utenti o specifici rivolti a un singolo utente – all’interno del messaggio, gli interventi non includono saluti e sono rari i casi in cui si trova un ringraziamento esplicito nei confronti di un altro utente. Ciò indipendentemente dal fatto che si tratti di una richiesta di chiarimento o di una riflessione personale,

(15) Forum *Conflitto aperto conflitto nascosto*

T 6 Ut-N Grazie per la conferma dell’ipotesi.

(16) Forum *Che Palle!*

T6 Ut-N Grazie Carla! Aggiungo anche CHE BARBA!

Che barba e che noia indicano qualcosa che mi stanca, mi stufa, che non mi va.

(17) Forum *Un complimento per dirti*

T11 Ut-NN Grazie per tutte risposte. Ho capito.

Non mancano inoltre riferimenti interni, cioè strategie adottate dai partecipanti ai forum per fare esplicito riferimento al mittente del commento o all’intervento di un altro utente all’interno della stessa discussione. Nella maggior parte dei casi si ricorre all’uso del nome utente o *nickname* (es. *Giovanni* oppure *MarcoL*). In alcuni casi per mettere in evidenza il riferimento ad un altro utente, si ricorre all’uso del grassetto o si sottolinea il nome. In rari casi, l’uso del nome utente è preceduto da un cancelletto o hashtag (es. *#ValentinaG*), o dall’icona cosiddetta chiocciola (es. *@Alessandra*).

Tab. 5. Distribuzione dei riferimenti interni.

Tipo di riferimento	Frequenza
Nome utente	68
#nomeutente	1
@nome utente	2

b) L'espressione delle relazioni: emoticon e altri simboli

La funzione relazionale che nella comunicazione faccia a faccia hanno i marcatori prosodici (ad esempio, un sorriso, un tono amichevole, un cenno del capo, o una stretta di mano possono segnalare cordialità, mentre una smorfia o un tono agitato possono indicare disaccordo), nella CMC (Comunicazione Mediata da Computer) è assunta da diversi elementi come hashtag, chiocciola o l'uso creativo di segni di punteggiatura. Anche se nelle interazioni dei forum non possono essere utilizzati alcuni degli strumenti di interattività e cooperazione di cui i parlanti dispongono in una conversazione faccia a faccia Herring sottolinea come «there is ample evidence that users compensate textually for missing auditory and gestural cues, and that CMD [computer mediated discourse] can be richly expressive» (Herring, 2003, p. 615). Questo effetto compensazione comporta l'uso di “segnali o cues” o di quelli che Yus (2011) descrive come marcatori dell'oralità che tentano di riflettere elementi chiave della comunicazione faccia a faccia, come la prosodia e il linguaggio del corpo. Yus (2011, pp. 176-177) elenca alcune delle strategie più comuni di deformazione del testo utilizzate per rendere i tratti dell'oralità in un testo scritto: tra queste strategie le più frequenti riguardano la ripetizione di lettere (per aggiungere enfasi), l'uso di maiuscole (per indicare il tono della voce alto), l'uso creativo dei segni di punteggiatura (per creare *emoticon*) e l'uso di “faccine” o *emoticon*. Gli *emoticon* come gli “*smile*” o sorrisi: =):-) e le relative varianti: -):->D, i “*winkies*” o occholini ;-)) ;), e i “*frownies*” o espressioni arrabbiate e tristi:(vengono considerati come strategie compensatorie (e.g., Crystal, 2001). Come altri segnali non-verbali, gli *emoticon* sono fortemente sensibili al contesto di riferimento (Huffaker e Calvert, 2005; Wolf, 2000). Inoltre, Vandergriff sottolinea che «emoticons are not an add-on feature but are constitutive of CMC, and they occur in both native and nonnative speaker online discourse» (Vandergriff, 2014, p. 1).

Per quanto riguarda i forum di LIRA, gli utenti ricorrono all'uso di *emoticon* in 28 commenti. La maggior parte degli *emoticon* si trova in commenti scritti da utenti nativi; agli utenti non nativi corrispondono soltanto 3 *emoticon* che indicano un sentimento di disaccordo e sono rappresentati dal pollice in giù (*dislike*). Le emozioni comunicate dagli

emoticon sono per larga maggioranza positive, mentre solo in 5 casi comunicano emozioni negative. Gli *emoticon* utilizzati sono i seguenti:

Tab. 6. Distribuzione degli emoticon.

Tipo di emoticon	Frequenza
Faccina smile	4
Faccina occhiolino	4
Faccina risata	8
Faccina stupore	2
Pollice giù	3
:)	4
;))	2
Icona cuore	2

Pur trattandosi di un numero limitato di esempi, i dati relativi all'uso degli *emoticon* da parte degli utenti LIRA sembrano essere in linea con altri studi sulla funzione pragmatica degli *emoticon* nei testi dei forum (Dresner e Herring, 2010). Dresner e Herring hanno condotto uno studio sulla funzione degli *emoticon* e hanno sottolineato che gli *emoticon* non sono sempre la rappresentazione di un'emozione. Gli autori evidenziano che nella maggior parte dei casi gli emoticon «does not convey emotion but rather pragmatic meaning» (Dresner e Herring, 2010, p. 250).

In linea con queste affermazioni, anche gli esempi LIRA raccolti suggeriscono che se l'*emoticon* si trova in fine di frase, come negli esempi (18) (19) (20) sembra voler ribadire ciò che viene espresso nella frase se concorda con essa, rafforzandola:

(18) Forum *Che Palle*

T1 Ut-N ho trovato le attività sulle parolacce molto interessanti e anche divertenti 😊

(19) Forum *Dare del VOI*

T37 Ut-N Ragazzi stranieri usate solo il Lei !!! 😊

(20) Forum *Iniziare una conversazione*

T4 Ut-N Penso che per conoscere una persona non ci debba per forza essere un contesto comune, si potrebbe creare inventando qualche frase appropriata alla situazione, altrimenti andiamo lì con una scusa ed è fatta. Dipende sempre da ciò che vogliamo ottenere dalla nostra conversazione 😊

Se l'*emoticon* invece è in contraddizione con l'enunciato verbale sembra essere espressione di ironia, come nell'esempio (21) tratto dal forum *Che palle!*. Alcuni studi evidenziano che un *emoticon* (es. un sorriso) posto di seguito a un messaggio verbale negativo è in grado di trasmettere maggiore sarcasmo rispetto a un messaggio senza *emoticon* (Derks *et al.*, 2008).

(21) Forum *Che Palle!*

T4 Ut-N Forse in situazioni di lavoro più ufficiali no, lo eviterei. Però è anche vero che sul lavoro a volte si dicono anche cose peggiori 😊 😊

È interessante notare proprio nel forum *Che palle!* in cui gli utenti si interrogano rispetto alla frequenza d'uso di questa espressione e discutono del grado informalità si contano 7 dei 28 *emoticon* presenti nei forum LIRA. L'elevato ricorso ad *emoticon* in questo forum può essere legato all'argomento di discussione che è molto informale e consente agli utenti di esprimersi utilizzando le modalità di comunicazione tipiche dei contesti meno controllati; inoltre si tratta di un argomento che può risultare imbarazzante o parzialmente inibire gli utenti che probabilmente attraverso l'uso degli *emoticon* desiderano attenuare i toni della discussione, rendendola il più informale possibile, e creare empatia con gli altri partecipanti. Si veda in particolare l'esempio (22) in cui si contano quattro *emoticon* in un unico commento, tre in apertura di frase e uno in chiusura del commento:

(22) Forum *Che Palle!*

T7 Ut-N 😊 😊 😊 Attenzione con "che rottura!!" perché si presuppone che qualcosa si sia rotto... e possiamo immaginare che cosa 😊 .

Oltre agli *emoticon*, la funzione di sottolineare emozioni è affidata alla ripetizione di uno stesso simbolo, per esempio l'uso ripetuto dei punti esclamativi o interrogativi (“meglio di mille parole!!!”, “ma se sono famigliari perché si danno del voi????”) o l'uso contemporaneo di emoticon e punti esclamativi (Ragazzi stranieri usate solo il Lei !!! 😊) che potrebbero intensificare l'espressione e il contenuto del messaggio. Questi segni potrebbero però anche voler dare una chiave di lettura alternativa allo stesso segnale. Un caso interessante è quello dei puntini di sospensione che sono stati trovati sia in casi di espressione di emozioni negative, come intensificatori di incertezza o insoddisfazione (“Mi sembra che si usi ancora il VOI nel sud... no?”), in espressioni di emozioni sociali positive di complicità (“sì esatto... era un rimprovero non proprio un complimento!!!”) ad indicare che, visto il contesto informale tra partecipanti, qualcosa poteva essere anche sottinteso, ed infine anche in espressioni ironiche o sarcastiche, come ad esempio nella frase “È vero perché indica un distacco che si presume permanente e definitivo. Dico ‘si presume’ perché poi nella vita non si sa mai...” riferita all'uso dell'espressione “Addio”.

c) *La collaborazione nei forum di LIRA*

Nella prospettiva socio-costruttivista la collaborazione tra pari è considerata un elemento fondamentale della formazione *on line*. A livello comunicativo questo si traduce nell'attenzione rivolta al carattere cooperativo delle interazioni comunicative che, nella piattaforma LIRA, hanno luogo in particolare nei forum. Essendo il forum per sua natura un esempio di scrittura collaborativa, in cui voci diverse contribuiscono polifonicamente a tessere un unico testo, la cooperazione tra gli interlocutori diviene fondamentale. La cooperazione all'interno di un forum è importante per far procedere il dibattito in ampiezza e in profondità, contribuendo alla costruzione di conoscenza. In questa sezione, focalizziamo in particolare l'attenzione sull'accordo e il disaccordo, che esprimono il tipo di relazione argomentativa che l'utente utilizza presentando il contenuto del proprio intervento. Questo permette inoltre di capire se i partecipanti prendono o non prendono posizione quando discutono sui forum e di mettere in luce la struttura dialogica (se più confermativa o non confermativa) che organizza il rapporto tra interventi. Per quanto riguarda il primo punto, cioè l'esplicitazione della posizio-

ne, l'analisi si concentrerà prima sulla frequenza degli interventi connotati in termini di accordo o di disaccordo rispetto ad interventi che non manifestano alcuna presa di posizione (intervento neutro); poi sul carattere motivato o non motivato dell'affermazione.

Ogni intervento dei forum preso in considerazione è stato analizzato considerando i segmenti discorsivi in cui si manifesta l'accordo, il disaccordo; sono stati classificati come neutri gli interventi che non contengono né l'espressione di accordo né di disaccordo, pur essendo coerenti con quanto precede. Da sottolineare che a uno stesso intervento possono corrispondere più categorie. Nella Tabella 7, a titolo esemplificativo, si riportano alcuni commenti per ciascuna delle categorie individuate, segnalando anche la presenza di eventuali atti discorsivi che motivano l'accordo o il disaccordo.

Tab. 7. Categorie di analisi utilizzate per la collaborazione nei Forum.

Relazione	Motivazione	Esempio
Accordo	Presente	Ut-N Io sono abbastanza d'accordo con i commenti riguardanti l'espressione "Hai capito?", soprattutto per quanto riguarda il suo uso nei confronti di una persona coetanea o più piccola. Io la utilizzo principalmente per enfatizzare un mio concetto o una mia spiegazione [...]
	Assente	Ut-N Per rispondere a Isabella , sono d'accordo. Il conflitto con maggiore aggressività, secondo la mia percezione, è quello di "Tra moglie e marito". Non solo perché, come già detto, i protagonisti si trovano [...] Ut-NN In Italia è vero sì la gente dice molto questo modo di dire ma a me non piace molto usare questa parola. Ut-N sì sì è decisamente mooolto usato

Disaccordo	Presente	Ut-N No, non sono molto d'accordo. Io quando dico o chiedo "Come va?" lo chiedo per sapere veramente come sta una persona e non solo per una cortesia o una formalità. Poi è chiaro che dipende molto se è una persona a cui tengo particolarmente (esempio un amico) o se è solo una persona che conosco: certo che cambia l'importanza del mio interesse.
	Assente	Ut-N Mi dispiace ma non sono convinta.
Neutro	Presente	Ut-N Penso che sia una forma di rispetto usata dalle o con le persone anziane. Se ci penso, anche mio babbo usa il Voi per rivolgersi a sua suocera/mia nonna. Quindi, anche se non è molto diffuso nella mia zona (sono umbra) talvolta viene ancora utilizzato al centro-nord.
		Ut-NN Dipende da chi da
	Assente	Ut-N no, non mi è mai capitato Ut-N la mia suocera-ultrasettantenne- all'inizio mi dava del voi. Ora mi dà del lei.

Rispetto ai 361 interventi dei forum LIRA sono stati analizzati 339 commenti: non sono state prese in considerazione le 22 domande euristiche poste dagli autori per avviare le discussioni. I commenti o interventi analizzati sono risultati scomponibili in 428 mosse discorsive. Ogni intervento dei forum preso in considerazione, infatti, è stato analizzato considerando i segmenti discorsivi corrispondenti alle categorie previste; per questo motivo a uno stesso intervento possono corrispondere più categorie. Nell'estratto (23), ad esempio, in un unico intervento possiamo trovare tre frammenti distinti: l'utente inizia l'intervento esprimendo un accordo rispetto al commento immediatamente precedente ("Infatti così è corretto") e spiegando l'uso del *piuttosto che* con valore disgiuntivo. L'intervento procede con due diversi disaccordi rispetto a altri utenti intervenuti nel forum per i quali si trova un riferimento interno ("Come dice Ruffona" e "leggendo i commenti di Fatima e Meriam"). Nel primo caso l'utente esprime il

disaccordo rispetto al punto di vista dato dall'altro utente ma ne spiega le ragioni ("Io non trovo giusto" "Scusate ma io lo segno errore!"); nel secondo caso il disallineamento rispetto agli altri commenti si realizza con "Invece" e dalla motivazione fornita: affermando che "i giovani (e le due utenti Fatima e Meriam) lo usano nel modo scorretto" si capisce implicitamente che non solo l'utente è in disaccordo con loro ma che il suo uso del *piuttosto che* è corretto rispetto a quello degli altri utenti.

(23) Forum *Basta con l'uso errato del Piuttosto che*

T6 Ut-N E infatti così è corretto. **Piuttosto che** indica che devi fare una scelta. Devi scegliere e una cosa esclude l'altra. Adesso, secondo me, si sta diffondendo l'altro uso, sbagliato, perché è di moda, fa *chic*.

Io non trovo giusto, come dice Ruffona, che adesso si usa così e allora va bene anche l'uso scorretto. Io insegnavo italiano alle medie e io ai miei studenti avrei messo un bel segno rosso. È come un congiuntivo sbagliato... scusate ma io lo segno errore!

Invece, leggendo i commenti di Fatima e Meriam, mi sono posta una domanda: ho visto che siete molto ma molto più giovani di me... secondo me adesso i giovani lo usano nel modo scorretto perché sentono *solo* quell'uso. La mia generazione e forse anche quelli un pochino più giovani, come Annalisa, lo hanno sempre imparato e usato con il significato corretto. Per questo a noi "vecchi" l'uso errato appare uno scempio, per i "giovani" è un uso normale. Sarà così?

Un primo aspetto su cui è opportuno soffermarsi riguarda la frequenza con cui i partecipanti ai forum hanno mostrato di ricorrere a forme che esprimessero la condivisione o meno degli argomenti e delle posizioni emerse nei diversi forum (espressioni di accordo o disaccordo), rispetto a affermazioni di altra natura che non contenessero questa presa di posizione argomentativa (forme ed espressioni neutre). I risultati mostrano una frequenza degli interventi neutri molto elevata (62,4%), seguita dalla frequenza di risposte di accordo (30,4%), mentre la frequenza dei disaccordi è bassa (7,2%).

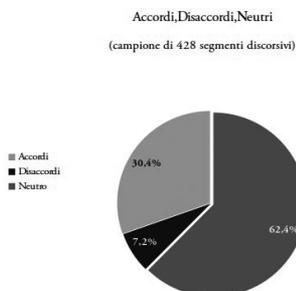


Fig. 38. Frequenza percentuale di accordi, disaccordi e interventi neutri sul totale dei segmenti discorsivi analizzati (n = 428).

Negli interventi definiti neutri i partecipanti tendono soprattutto a esporre teorie personali rispetto agli usi della lingua o a specifici elementi; spesso questi interventi sono caratterizzati dal racconto di esperienze personali e di aneddoti linguistici e/o culturali e tendono a mostrare la consapevolezza dell'utente rispetto alle proprie risorse.

È interessante osservare che la struttura di accordi e disaccordi risulta più equilibrata e sembra caratterizzare fortemente le dinamiche di intervento soprattutto nei forum relativi ai *Percorsi linguistici*. L'accentuata assunzione di un punto di vista, rispetto al contenuto del forum e ai mittenti degli interventi, è molto vincolata al tipo di argomento affrontato: in questi forum, in particolare in *Dare del Tu*, *dare del Lei* e *Quando le cose si mettono male*, emerge chiaramente il grado di incertezza degli utenti rispetto alla propria consapevolezza e competenza d'uso della lingua, ad esempio rispetto alle differenze legate alle variazioni diatopiche e diastratiche.

Rimane vero che la dinamica discorsiva è più di conferma che di negazione e disaccordo. Le espressioni di disaccordo sono presenti in molti casi attenuate ("Io non sono italiana ma non penso come te" "Personalmente, ma è la mia opinione [...] non sono d'accordo con Giovanni" "No, non sono molto d'accordo"). In un solo caso l'utente si rivolge al mittente con un disaccordo notevolmente accentuato e ponendo una domanda molto diretta e al limite della mancanza di rispetto:

(24) Forum *Un complimento per dirti*
T17 Ut-N Ludovica ma tu lo sai che cosa vuole dire
formale??

Un dato interessante che emerge (Tab. 8) riguarda il fatto che le prese di posizione, a favore o contrarie, sono solo in rari casi (25,9%) non motivate. Generalmente, nel 74% dei casi, gli utenti motivano la loro presa di posizione spiegandola con almeno un argomento. Il fatto che i partecipanti abbiano ritenuto di intervenire con una chiara presa di posizione anche se spesso ricorrendo ad un intervento neutro è a nostro parere indice del fatto che il forum favorisce la co-costruzione delle idee.

Tab. 8. Frequenze e percentuali di accordo, disaccordo e neutro in presenza ed in assenza di motivazione.

Motivazione	Accordo		Disaccordo		Neutro		Totale %Totale	
	Frequenza	% sul tot.accordi	Frequenza	% sul tot.disaccordi	Frequenza	% sul tot.neutri		
Presente	111	85,38	26	83,87	180	67,42	317	74,06
Assente	32	24,62	5	16,13	87	32,58	111	25,94
Totale	130		31		267		428	

L'analisi descrittiva rivela che la maggior parte degli interventi consiste nell'espressione di punti di vista, più di accordo che di disaccordo, comunque motivati. Possiamo aggiungere che gli interventi dei partecipanti sono rivolti sia al contenuto sia all'autore dell'intervento, anche se più frequentemente si riferiscono al solo contenuto. Le indicazioni che provengono da questa analisi dei forum LIRA suggeriscono che questi risultati, in linea con altri studi sulle forme argomentative nei forum *on line* (Spadaro e Ligorio, 2004; Lazzeri, Bianchi, Bernardi Savari, 2005), contribuiscono a dare indicazioni delle modalità in cui concretamente prende forma la co-costruzione della conoscenza.

d) La coerenza nei forum di LIRA

Con il termine "coerenza" ci si riferisce alle connessioni e all'interdipendenza tra i vari interventi degli utenti, non alla coerenza testuale all'interno del singolo contributo. Come nella conversazione faccia a faccia, i partecipanti si adoperano perché la comunicazione mantenga continuità di senso. La coerenza di cui si parla (*interactional coherence*) è quindi legata all'interattività della scrittura (Herring, 1999). Le strategie adottate dagli utenti per mantenere la coerenza tra gli interventi sono strettamente connesse alle modalità di collaborazione, considerato che scrivere un messaggio non pertinente con il *topic* della discussione è percepito come un atto non cooperativo.

Per descrivere la coerenza nelle azioni comunicative dei forum LIRA è stata osservata soprattutto la presenza di *topic decay*, cioè la perdita di continuità tematica, e le strategie adottate dagli utenti per evitarla.

Nonostante si tratti di un forum aperto, le interazioni di LIRA mostrano un generale mantenimento del *topic*. Sono rari i casi in cui si assiste a un cambiamento di contenuto ma, generalmente, dopo due o tre turni si ritorna al *topic* principale della discussione. Così accade nell'esempio (25), relativo all'espressione di saluto *arrivederci*, e (26), relativo alle variabili verbali e non verbali che rendono un conflitto aperto o celato nella comunicazione: in entrambi i casi lo spostamento del *topic* rispetto alla discussione principale è dovuto alla richiesta di uno specifico chiarimento lessicale da parte di un utente. La spiegazione viene fornita e il dubbio risolto nei turni successivi e la discussione prosegue nuovamente seguendo lo sviluppo del contenuto principale.

(25) Forum *Arrivederci*

T4 Ut-N Io invece dico arrivederci quando non ho proprio confidenza, quando non conosco le persone. Altrimenti uso un generico "ci vediamo"

T5 Ut-NN ci vediamo ma solo se dice ci vediamo lunedì o domani o altro giorno. Solo ci vediamo?

T6 Ut-NN ci vediamo come dire ciao o ciao ciao

T7 Ut-NN Sì si può dire solo ci vediamo. Io sono in Italia da tanti anni e dico sempre ci vediamo o ciao. Arrivederci non lo uso mai o quasi mai, solo se c'è una persona molto più grande di me che non conosco. Ma non in negozio, quando esco dico ci vediamo!

T8 Ut-NN Se non ho confidenza uso arriverLA. Arrivederci con solo con i conoscenti.

(26) Forum *Conflitto aperto e conflitto nascosto*

T16 Ut-NN Avete scritto tanto su tanti esercizi. Io non ho fatto ancora tutti i esercizi che ci sono... non so bene forse. Però io ho fatto esercizio sul "TU" con il poliziotto e la ragazza in questura. Anche io non sono italiana. Sara dice che il poliziotto dice "Da quanto mancherebbe" perché subito il poliziotto ha pregiudizi perché la ragazza è straniera. MA io ho una domanda: la ragazza nel video è molto molto preoccupata. Il poliziotto forse dice "da quanto mancherebbe" perché la ragazza è molto giovane e

lui ha paura che lei è molto esagerato? Non so. Pregiudizio solo perché straniero o anche perché giovane?

Però in esercizio dice “franteindimento”. Io capisco fraintendimento se tu capisci una cosa che io non volevo dire davvero. MA secondo me poliziotto davvero voleva dire TU alla ragazza.

T17 Ut-NN Sì Iulia hai scritto bene. *Fraintendimento* è quando due persone non si capisce e c'è un errore tra loro perché si capisce male una parola, una cosa detta o una cosa anche fatta (come anche azione o gesto). Ho letto tutto il discorso che avete scritto: è tutto interessante ma molto difficile per me. Io non conosco molto bene italiano. Però ho capito che tutti litigano 😊

La richiesta di chiarimento dell'esempio (26) relativa alla parola “fraintendimento” mostra un elevato grado di interattività perché l'utente (T16 Ut-NN) fuoriesce dal tema principale, ma la sua richiesta di precisazione è funzionale a capire di che cosa si sta discutendo. Si tratta inoltre di una richiesta per comprendere meglio che cosa è richiesto nell'attività didattica in cui si utilizza la parola “fraintendimento”.

Nell'estratto riportato in (27) tratto dal forum *Un complimento per dirti*, invece, lo spostamento del *topic* è minimo perché l'utente chiede un chiarimento rispetto all'uso del complimento ma in senso ironico. Il forum ha come argomento di discussione i complimenti in senso proprio; in questo caso l'utente che interviene al turno T4 slitta leggermente il focus di discussione verso un uso marcato del complimento, l'uso in senso ironico. È interessante notare che uno stesso utente interviene due volte ai turni T6 e T7, prima per confermare questo particolare uso del complimento (T6) poi nel turno successivo per ampliare le possibilità d'uso dell'espressione “Complimenti” e rimarcare che può esprimere anche disapprovazione. L'utente che interviene nel turno successivo (T8) conferma i chiarimenti forniti dagli utenti precedenti e riassume l'utilizzo standard dei complimenti, riconducendo la discussione all'argomento principale.

(27) Forum *Un complimento per dirti*

T1 Ut-N I complimenti si fanno principalmente sull'aspetto esteriore, su una performance sportiva/professionale/ecc., risultati raggiunti e nascite.

T2 Ut-NN Gli attributi del complimento non penso che cambino tanto nella cultura russa (aspetto fisico, abilità, cose possedute), interessante invece valutare la reazione al complimento in cui accettazione limitata o rifiuto costituiscono i modi convenzionali per rispondere a un complimento. Non si limita ad un semplice *spasibo* (grazie), ma il fatto di avere un vantaggio rispetto all'interlocutore viene sempre giustificato e sovente questa "discussione" si estende sui diversi turni di parola (se si tratta di una conversazione).

T3 Ut-NN Anche in serbo è così. Il complimento, di solito, non è un semplice grazie e basta; si tende a sviluppare piuttosto un discorso, scambio di battute, cercando le approvazioni o di sminuire il complimento per mostrare che lo abbiamo accettato.

T4 Ut-NN Anche io penso che si dice in Italiano "Complimenti" quando si fa una cosa bella o succede un evento importante. Una volta però sono arrivata a lavorare in ritardo e il mio capo del lavoro mi ha detto "complimenti, avevo chiesto di arrivare presto oggi"... allora io non ho capito forse

T5 Ut-N Il tuo datore di lavoro non voleva "farti un complimento" ma RIMPROVERARTI (per essere arrivata in ritardo). Spesso si usa la stessa espressione "Complimenti" ma con tono diverso, in senso più o meno ironico a seconda dell'occasione o del contesto.

T6 Ut-N Sì esatto... era un rimprovero non proprio un complimento!!! è come dire "complimenti" o "grazie tante", in maniera ironica ad una persona ti ha promesso di fare qualcosa, ma poi si è tirata indietro, non l'ha fatta.

T7 Ut-N Stavo pensando che, oltre al senso ironico, a volte con "complimenti!" possiamo esprimere il nostro disappunto nei confronti di un comportamento o azione altrui. Ad esempio, mio marito decide di fare una lavatrice e mette insieme capi di diversi colori tra cui il rosso, seppure io abbia insistito più volte nel tenere separati i colori. Risultato, lavatrice rosa. Il mio commento: "Complimenti...".

T8 Ut-N sì è vero! La parola complimenti si usa in alcune circostanze come laurea, matrimonio, battesimo con il significato di auguri. In questo caso è proprio un rimprovero.

Il numero assai limitato di casi in cui si verifica uno slittamento o cambio del *topic* rispetto all'argomento principale di discussione è probabilmente dovuto al fatto che gli utenti sono tutti adulti, verosimilmente abituati a frequentare comunità *on line* e a scrivere in forum di discussione o contesti informali. Un'ulteriore ragione potrebbe essere dettata dal numero ancora limitato di commenti nei forum; un maggiore numero di commenti e di argomenti di discussione potrebbe aumentare le possibilità di *topic decay*.

La distribuzione del ruolo degli utenti

In questa sezione verranno analizzati e messi a confronto i commenti dei forum di discussione per approfondire tre aspetti: (a) la definizione del proprio status di utente (nativo o non nativo); (b) l'attribuzione del ruolo di "esperto" o "non esperto"; (c) l'attendibilità del commento dell'utente rispetto alla competenza dell'uso della lingua.

a) Definizione implicita o esplicita del proprio status di utente nativo e non nativo

La prima osservazione riguarda le modalità utilizzate dai partecipanti ai forum per definire il proprio status di nativo o non nativo. Nella maggior parte dei casi si tende a non fare riferimento al fatto di essere o meno un utente nativo o non nativo, mettendosi in un certo senso tutti su uno stesso piano, come parlanti della lingua in questione. Sono presenti tuttavia casi in cui gli utenti dichiarano il proprio status di nativo o non nativo. Ciò avviene in modo *esplicito*, facendo riferimento al proprio status di parlante madre lingua e alla propria cittadinanza in rapporto all'Italia ("Ut-N: Se penso alla mia esperienza di parlante nativa", "Ut-N: Sono italiana", "Ut-NN: sono una straniera", "Ut-NN: Dal punto di vista di un non madrelingua italiano", "Ut-NN: Anche io non sono italiana") o *implicito*, facendo riferimento alla provenienza ("Ut-N: Qui in Italia", "Ut-N: In Italia", "Ut-NN: Da noi, in Egitto", "Ut-NN: In Brasile, non abbiamo").

Tab. 9. Espressioni per definire lo status di nativo o non nativo.

	Definizione esplicita	Definizione implicita
Utente Nativo	<i>Se penso alla mia esperienza di parlante nativa Sono italiana, le funzioni del complimento in Italia sono illustrate molto bene nell'attività</i>	<i>Qui in Italia In Italia Mia madre, di origine emiliana</i>
Utente Non Nativo	<i>Io sono una straniera Dal punto di vista di un non madrelingua italiano Anche io non sono italiana</i>	<i>Da noi, in Egitto In Brasile, non abbiamo A Malta non mi sono mai trovata in una situazione simile. Ma guardando un film antico al cinema, avevo notato molte volte questo uso del VOI. Non pensavo che l'usassero ancora oggi in Italia.</i>

Per quanto riguarda gli utenti nativi, è interessante osservare che più che fare riferimento al proprio status di madrelingua italiano, tendono a indicare la propria provenienza regionale. In diversi casi, gli utenti esplicitano nel proprio commento da quale zona o regione provengono sottolineando l'elevato grado di variazione diatopica dell'italiano (es. "io sono di Cesena e in Romagna si usa ancora molto questa espressione" "nella mia zona (la bassa modenese)", "io sono calabrese", "ho parenti marchigiani e umbri e anche loro non lo usano", ecc.). L'esempio (28) relativo alle curiosità e agli stereotipi legati alle città italiane e gli esempi (29) e (30) relativi all'uso dell'espressione di saluto *Arrivederci* e *Addio* mettono in luce la consapevolezza degli utenti del fatto che esistano variazioni legate a specifici elementi della cultura e della lingua italiana anche in aree geograficamente poco distanti e all'interno addirittura della stessa regione:

(28) Forum *Stereotipi e città italiane*

T5 Ut-N Credo che il detto su Ravenna (da ravennate doc) non sia tanto che non sappiamo guidare, ma che è la città delle rotonde! Famosissimo lo sketch di Giacobazzi (famoso comico romagnolo) a tal riguardo che vi consiglio di guardare se volete farvi due risate!

T6 Ut-N Non solo Ravenna città delle rotonde, ma anche Forlì! Dev'essere a questo punto un'usanza romagnola, che da emiliana della bassa padana comprendo poco.

(29) Forum *Arrivederci*

T14 Ut-N A pensarci bene noi in Toscana usiamo molto Arrivederci. Mio marito è romagnolo e da loro si usa tanto anche Saluto! (immagino come La saluto) al posto di Arrivederci. Qui da noi no, usiamo Arrivederci.

(30) Forum *Addio*

T5 Ut- N Io però Addio lo uso anche in un altro modo a pensarci bene, però non so se è un modo nostro che si dice in Toscana. Ad esempio se sei in macchina e ti tagliano la strada o qualcuno frena improvvisamente... Addio! o se stai per cadere... Addio! in un certo senso significa "è fatta! è finita!".

b) Attribuzione del ruolo di "esperto o "non esperto"

Diverse sono invece le considerazioni relative ai modi con cui gli utenti si qualificano come esperti o non esperti e confermano la propria attendibilità rispetto alla competenza d'uso della lingua.

Per quanto riguarda gli utenti nativi, i dati mostrano come i partecipanti forniscono indicazioni sulla base di competenze e conoscenze intuitive legate all'uso, ma tendono a squalificarsi rispetto a figure professionali ritenute più affidabili e autorevoli (es. insegnanti o esperti della materia), come emerge chiaramente dai contributi della quarta e del quinto partecipante, entrambi nativi, dell'esempio (31):

(31) Forum *Uso del VOI*

T32 Ut-NN Sono un francese, sto studiando l'italiano e uso questo "voi" normalmente, per le persone anziane.

T33 Ut-NN Utilizzo normalmente "voi" per gli anziani.

T34 Ut-NN Miei amici hanno detto me che hanno imparato italiano con dare del lei. Ma adesso so che per gli anziani e nel sud, devo dare del voi.

T37 Ut-N Come avevo scritto in commento tempo fa, il Voi viene usato ancora al Sud Italia come forma di rispetto che fa parte della loro cultura, a mio avviso

un uso della lingua un po' superato. Nei casi in cui mi capita di sentirlo usare ho un'indicazione abbastanza precisa della zona di provenienza della persona che parla, cioè so che di sicuro viene dal Sud. Il Lei si usa con tutte le persone di ogni condizione sociale con le quali non si ha una relazione di amicizia o di parentela. Non so come venga insegnata la lingua italiana agli stranieri perché non sono un'insegnante ma se uno studente scrive usando il Voi rischia di essere considerato obsoleto (vecchio, superato e non più in uso). Ragazzi stranieri usate solo il Lei!!!

T38 Ut-N [...] non ho sufficienti competenze scientifiche per giudicarne la correttezza ma mi sento abbastanza tranquillo nell'affermare che il Voi oggi viene usato correttamente [...].

Per quanto riguarda i parlanti non nativi, nei loro interventi, generalmente, essi tendono a confermare le definizioni e gli usi forniti dai nativi spesso integrandoli con esempi, sinonimi o alternative, sempre legandoli a una specifica situazione comunicativa. In altre parole sembrano basare il proprio ruolo di esperto sulla loro competenza d'uso, evitando di lanciarsi in definizioni astratte, e riportando invece specifiche situazioni d'uso.

(32) Forum *Arrivederci*

T12 Ut-NN Arrivederci sempre quando vado via: con amici, negozio, lavoro, supermercato.

T15 Ut-NN Io uso Arrivederci quando vado via. Lo uso solo con le persone che non conosco bene, che non si vedo spesso. Con amici se vede spesso posso dire solo CIAO, o con mio marito quando esce va lavoro dico ciao ciao.

Nella stessa discussione, interviene un parlante nativo (intervento T4 esempio 33) che offre l'espressione *Ci vediamo* come soluzione alternativa ad *Arrivederci*, provocando l'immediata replica di un non nativo che chiede un chiarimento, ovvero se *Ci vediamo* possa essere utilizzato in generale come saluto o se debba necessariamente essere seguito da un'in-

dicazione temporale. A rispondergli sono solo parlanti non nativi che, come avviene in altri casi, per spiegare l'uso dell'espressione forniscono sinonimi o rapportano l'uso a specifici contesti comunicativi.

(33) Forum *Arrivederci*

T4 Ut-N Io invece dico arrivederci quando non ho proprio confidenza, quando non conosco le persone. Altrimenti uso un generico "ci vediamo".

T5 Ut-NN Ci vediamo ma solo se dice ci vediamo lunedì o domani o altro giorno. Solo ci vediamo?

T6 Ut-NN Ci vediamo come dire ciao o ciao ciao.

T7 Ut-NN Sì si può dire solo ci vediamo. Io sono in Italia da tanti anni e dico sempre ci vediamo o ciao. Arrivederci non lo uso mai o quasi mai, solo se c'è una persona molto più grande di me che non conosco. Ma non in negozio, quando esco dico ci vediamo!

I dati mostrano che i parlanti non nativi tendono a squalificarsi, a definirsi non esperti, giustificandosi nei loro commenti ed esplicitando il fatto di non essere italiani ("Ut-NN: è tutto interessante ma molto difficile per me. Io non conosco molto bene italiano").

c) Attendibilità del proprio commento rispetto alla competenza d'uso della lingua

Per sostenere i propri contributi, gli utenti nativi fanno spesso ricorso a definizioni tratte da dizionari, manuali di lingua e fonti istituzionali considerate indiscutibilmente affidabili. All'interno dei commenti degli utenti nativi possono così comparire citazioni estrapolate da dizionari e/o enciclopedie, introdotte come supporto alle considerazioni personali su un determinato argomento di discussione, oppure link ad altri siti web o video in cui è possibile trovare la soluzione ai propri dubbi linguistici e altre esemplificazioni. Questo ricorso all'*auctoritas*, in alcuni casi, è utilizzato per confermare l'attendibilità dell'osservazione fatta, come nell'esempio (34) relativo all'espressione di saluto *Arrivederci*, mentre, in altri casi, può indicare una messa in discussione da parte del parlante nativo della propria competenza (rispetto, ad esempio, a variazioni di registro, al grado di formalità o informalità dell'uso linguistico).

(34) Forum *Arrivederci*

T1 Ut-N Sono caduta sull'arrivederci, rispetto alle vostre opzioni. A me capita di utilizzarlo (ma mi rendo conto che è personale) anche nell'ambito di un gruppo di persone alle quali mi rivolgo solitamente dando del tu ma con cui non ho una confidenza esagerata.

T11 Ut-N In Italiano, Arrivederci può essere usato anche con persone conosciute, esprime il desiderio e la volontà di incontrarsi nuovamente. ArrivederLA invece indica una minore confidenza con la persona ma non credo si riferisca all'età. Vi riporto la definizione del dizionario *on line Treccani* su "Arrivederci":

arrivedérci (o a rivedérci) locuz. – Espressione di saluto fra persone che si separano con la certezza o speranza di rivedersi; talora anche come augurio a chi si allontana per molto tempo. [...]

L'atteggiamento descritto qui è frequente tra gli utenti nativi. È come se i vari partecipanti alle discussioni, consapevoli dell'autorevolezza e dell'attendibilità indiscutibile ed oggettiva delle fonti citate, volessero essere certi di dare una regola precisa in modo tale da sciogliere qualsiasi dubbio in merito all'argomento. Questa modalità appare molto evidente nell'esempio (35) tratto dalla discussione sull'uso di *piuttosto che*. Un utente nativo apre la discussione in modo provocatorio richiamando l'attenzione sull'uso del *piuttosto che* con valore disgiuntivo, sempre più diffuso ma scorretto. Un altro utente nativo interviene una prima volta al quinto turno, cercando di chiarire l'uso di *piuttosto che*, offrendo innanzitutto il suo giudizio di correttezza rispetto una valutazione riguardo all'uso della locuzione negli esempi portati dall'interlocutore immediatamente precedente ("Ut-N: così è corretto"), fornendo poi un tentativo di definizione ("Ut-N: Piuttosto che indica che devi fare una scelta"), e attribuendosi, infine, il ruolo di utente competente dichiarando la propria professione ("Ut-N Io insegnavo italiano alle medie"). Nei dati LIRA disponibili al momento, si tratta dell'unico caso in cui un utente dichiara esplicitamente di svolgere la professione di insegnante e quindi si attribuisce in maniera altrettanto esplicita il ruolo di *auctoritas*.

(35) Forum *Basta con l'uso scorretto di piuttosto che*

T1 Ut-N Piuttosto che NON può essere usato nel senso di oppure. E non lo dico perché sono toscana... è così in ITALIANO e basta. [...]

T2 Ut-N Ormai è diventato di uso comune. Soprattutto al nord.

T3 Ut-NN È vero, in molti lo usano in modo scorretto e spesso non c'azzecca nulla con la frase che si sta dicendo.

T4 Ut-NN Io lo uso spesso e non mi rendo conto che non fa parte dell'italiano di base.

T5 Ut-N Non ho una cultura linguistica che mi permetta di giudicare la correttezza o meno dell'affermazione. Personalmente utilizzo [...]

T6 Ut-N E infatti così è corretto. Piuttosto che indica che devi fare una scelta. Devi scegliere e una cosa esclude l'altra. Adesso, secondo me, si sta diffondendo l'altro uso, sbagliato, perché è di moda, fa chic. Io non trovo giusto, come dice Ruffona, che adesso si usa così e allora va bene anche l'uso scorretto. Io insegnavo italiano alle medie e io ai miei studenti avrei messo un bel segno rosso.

L'interazione prosegue con l'intervento di altre due utenti nativi che sembrano mettere in discussione quanto affermato precedentemente causando un secondo intervento dello stesso Ut-N, come mostra il turno (T10) dell'esempio (36), dove il parlante si affida alla definizione fornita dal sito dell'Accademia della Crusca, una fonte ritenuta oggettivamente autorevole, per sostenere la sua posizione.

(36) Forum *Basta con l'uso scorretto di "piuttosto che"*

T8 Ut-N Anche a me capita di utilizzarlo delle volte, soprattutto nel parlato informale, mentre invece nello scritto tendo ad evitarlo perché sto più attenta.

T9 Ut-N Utilizzo "piuttosto che" soprattutto nel parlato, nello scritto non penso di aver mai fatto uso di questa espressione.

T10 Ut-N Mi dispiace ma non sono convinta. Non sono d'accordo con le ultime risposte. Personalmente, lingua parlata o scritta la cosa non cambia: piuttosto che indica

che una cosa esclude l'altra. Non è che se una cosa viene detta e non scritta allora si può dire. Questo è preso dal sito dell'Accademia della Crusca: [...]

I parlanti non nativi, invece, per motivare il fatto di essere in grado di spiegare l'uso dell'espressione richiesta e per evidenziare la propria attendibilità come utenti competenti, tendono a esplicitare nei commenti il fatto di risiedere in Italia da diverso tempo (vedi esempio (33) sopra). Si tratta di una strategia ricorrente e presente anche in altre discussioni, come nell'esempio (37). In questi casi, l'attendibilità e la competenza d'uso dell'utente non nativo sembrano basarsi sull'esperienza diretta, sulla conoscenza esplicita dell'uso e sulla consapevolezza di saper utilizzare determinate espressioni o usi linguistici in modo adeguato rispetto alle diverse situazioni comunicative.

(37) Forum *Addio*

T1 Ut-NN Ho fatto esercizio sulle parole per salutare. Quando si dice ADDIO? è una parola che non lo usi spesso tutti i giorni come CIAO. Per me si usa per le persone che non vedo più, forse sbaglio. Chi me lo può spiegare?
T4 Ut-NN Direi che sono d'accordo con le risposte che hanno dato prima. Onestamente sento molto di più addio usato in frasi come addio allo sport o anche per gli attori ma come saluto onestamente si usa pochissimo. Io ormai sono in Italia da una vita ma l'ho sentito pochissimo per salutare. In altre situazioni sì che si usa tanto (come anche i funerali l'ultimo addio).

È da notare in questi esempi che l'utente assume il ruolo di esperto di italiano anche si tratta della sua seconda lingua (L2), e se non è un professionista (insegnante di lingua). Nel caso dell'esempio (38), l'esperienza viene citata per attribuirsi il ruolo di esperto anche rispetto a utenti nativi.

(38) Forum *Che palle!*

T1 Ut-N ho trovato le attività sulle parolacce molto interessanti e anche divertenti. Da un po' di tempo lavoro in Francia anche se torno spesso in Italia e mi chiedo... se

dico CHE PALLE! è una parolaccia grave? è molto volgare? A me sembra molto diffusa... ma solo fra amici??

T2 Ut-NN Io sono albanese ma sto in Italia e lo sento dire spesso e molto dagli italiani.

T3 Ut-N Sì sì è decisamente mooolto usato.

T10 Ut-NN In Italia è vero sì la gente dice molto questo modo di dire ma a me non piace molto usare queste parola.

I dati dei forum LIRA sembrano suggerire in molti casi che gli utenti non nativi non chiedono conferma o approvazione da parte di utenti nativi. Lo status di non nativo dunque non sembrerebbe influire particolarmente sul contributo apportato alla discussione, dal momento che i parlanti non nativi possono partecipare alla pari dei nativi.

Lo sviluppo della riflessione meta-pragmatica

Le discussioni e le riflessioni collettive contengono anche spiegazioni socio-linguistiche rispetto alla variazione d'uso, permettendo così a tutti gli utenti di acquisire maggiore consapevolezza dei fenomeni pragmatici. Questo tipo di confronto e di scambio evidenzia che anche gli utenti nativi sono incentivati a intraprendere una riflessione meta-pragmatica sugli usi dell'italiano. Nell'esempio (39), sollecitati dalla domanda di un non nativo che chiede indicazioni sul grado di scortesia e offesa di alcune parolacce, gli utenti nativi non solo affermano di non aver mai considerato determinate espressioni in un'ottica di gradualità ("Bella domanda:):", "Personalmente ma è la mia opinione", "Faccio veramente fatica a ordinare i termini e confesso di non averci mai pensato"), ma in alcuni casi dichiarano esplicitamente di aver bisogno di riflettere sulla richiesta ("Ci devo riflettere un attimo...") non essendo in grado di rispondere sulla sola base di conoscenze intuitive. L'esempio mostra anche che l'utente intervenuto al turno (T2) che aveva affermato di non essere in grado di dare una risposta immediata e di aver bisogno di riflettere prima di dare una risposta, interviene nuovamente al turno (T6) proponendo il proprio punto di vista ed esplicitando non solo di aver riflettuto sulla questione ("Ci ho pensato un po'") ma che la proposta data è frutto di considerazioni del tutto personali e quindi soggettive ("Chiaramente è una scala molto soggettiva").

(39) Forum *Imbecille e le sue sorelle*

T1 Ut-NN Mi potreste mettere in ordine queste parole: imbecille, scemo, stupido, cretino, pazzo. Quale parola ferisce di più quando viene usata come parolaccia?

T2 Ut-N Bella domanda:;) sai che non ci ho mai pensato in questi termini? Non ci ho mai ragionato pensando di metterle in scala tipo dal più al meno offensivo. Ci devo riflettere un attimo...

T3 Ut-NN La prima parola imbecille non l'ho mai sentito, neanche cretino non lo conosco non so cosa vuole dire. Secondo me stupido e pazzo perché vuole dire che non sai niente, che sei fuori!

T4 Ut-N Per me pazzo è collegato allo stato di salute e quindi lo vedo come il meno offensivo. [...]

T5 Ut-N Personalmente, ma è la mia opinione, se mi dessero della pazza sarebbe il più grave e mi secherebbe molto. [...]

T6 Ut-N Ci ho pensato un po': andando dal meno forte al più forte pazzo, scemo e stupido, cretino e alla fine imbecille. Ho notato che quando definisco qualcuno imbecille (lo uso come appellativo parlando di qualcuno) lo dico veramente con molto disprezzo. Chiaramente è una scala molto soggettiva, non credo che esista un manuale per queste cose 😊

T7 Ut-N Faccio veramente fatica a ordinare i termini e confesso di non averci mai pensato. Credo tuttavia che molto dipenda dalla situazione in cui avviene la conversazione.

Questa tendenza emerge chiaramente in diversi forum di discussione: ad esempio, nel forum *Dare del VOI* in cui si discute l'uso dell'appellativo informale *Tu* e di quelli formali *Lei* e *Voi* legato a fattori regionali e generazionali. Gli interventi degli utenti (T3, T4, T11, T12 e T13) assumono spesso valore di contributo storico-narrativo nei casi in cui l'utente può riportare esperienze linguistiche personali.

(40) Forum *Dare del VOI*

T3 Ut-N Penso che sia una forma di rispetto usata dalle o

con le persone anziane. Se ci penso, anche mio babbo usa il Voi per rivolgersi a sua suocera/mia nonna. Quindi, anche se non è molto diffuso nella mia zona (sono umbra) talvolta viene ancora utilizzato al centro-nord.

T4 Ut-N Confermo, io sono romagnola e mia mamma si rivolgeva ai suoceri dando del “voi” e lo continua a fare con persone (anche famigliari) molto anziane come segno di rispetto.

T5 Ut-N No mai, però so che al sud a volte si usa.

T6 Ut-N Io non mi sono mai trovata in una situazione in cui era richiesto dare del VOI. Abito al nord e so che al giorno d’oggi questa pratica è più frequente al sud Italia. Tuttavia, ricordo che mia nonna mi raccontava che quando era piccola lei, si usava dare del voi ai genitori e che era una cosa assolutamente normale. Personalmente, mi suona molto strano e credo farei fatica ad usarlo, specialmente in famiglia!

T7 Ut-NN Io sono una straniera, ho studiato l’italiano secondo le regole, quindi io uso questo voi normalmente.

T8 Ut-NN A Malta non mi sono mai trovata in una situazione simile. Ma guardando un film antico al cinema, avevo notato molte volte questo uso del VOI. Non pensavo che l’usassero ancora oggi in Italia. Mi sembra troppo formale, quasi se le persone non volessero nemmeno considerare di darsi del TU.

T9 Ut-N Qualche volta ho sentito usare il “Voi” come forma di cortesia. Io l’ho usato solo in alcune comunicazioni scritte al mio datore di lavoro, un dirigente scolastico, però solo per riferirmi a tutto l’organico della presidenza e della vicepresidenza (*Vi chiedo...*, *il Vs. istituto...*).

T10 Ut-NN Mi sembra che si usi ancora il VOI nel sud... no? Qui a Malta non abbiamo una forma di cortesia. Usiamo solamente dei minimizzatori o forme simili per sembrare più cortesi.

T11 Ut-N Nel sud si usa ancora il voi io lo uso ancora tuttora per parlare con i genitori del mio fidanzato!

T12 Ut-N Io sono calabrese, da me non si usa più ora ma prima sì...

T13 Ut-N Leggendo questi commenti, mi sembra di capire che il Voi è ancora molto diffuso al Sud mentre al Nord non si usa quasi più. In effetti, pensando ad una mia cara amica che vive in Campania, lei usa il Voi per rivolgersi a sua suocera.

Il commento dell'esempio (41), tratto sempre dal forum *Dare del VOI*, mostra come i forum possano essere utilizzati per sviluppare anche un diverso tipo di riflessione. Dal momento che nell'esempio appare l'indicazione "classe 3 professionale", si può ipotizzare che uno strumento come il forum sia stato utilizzato in gruppo per leggere i commenti degli utenti e per riflettere, facendo notare agli studenti le variazioni rispetto all'uso della lingua.

(41) Forum *Dare del VOI*

T 43 Ut-N A me è capitato quando andai a Milano, fui vicino alla sala dove pesavano i fantini, due signori di una certa età si davano del voi, io non abituato ci rimasi male... Io spesso vado a Napoli, vado al mercato del pesce e spesso i commercianti usano dare del voi, dicono: voi che volete? (classe 3 professionale).

I forum di LIRA possono essere dunque utili anche agli insegnanti e ai formatori per riflettere a posteriori all'interno della comunità di discorso, stimolare la meta-riflessione del gruppo sulle dinamiche comunicative sorte nel forum. Questa ipotesi, che riprenderemo successivamente, è confermata dalle informazioni provenienti da alcuni questionari sulle modalità di utilizzo della piattaforma LIRA somministrati a docenti di italiano per stranieri nel corso della fase di sperimentazione della piattaforma. Di seguito si riporta a titolo esemplificativo il commento di una docente:

In classe abbiamo discusso molto sul fatto che gli stessi italiani nel forum si trovano spesso in disaccordo tra loro e ciò ha dato ulteriori spunti di riflessione sulla lingua.

Nel loro insieme i dati LIRA sembrano suggerire che sia possibile superare la dicotomia parlante nativo *vs* parlante non nativo a favore di una considerazione degli utenti come individui a vario grado competenti nella stessa lingua; in alcuni casi, infatti, più che l'essere o meno

madrelingua sono altri i fattori che entrano in gioco. Nell'estratto riportato in (42), ad esempio, che è tratto dal forum *Un complimento per dirti*, lo status di nativo o non nativo è irrilevante, mentre è la variabile generazionale (l'età della prima utente che interviene) ad incidere.

(42) Forum *Un complimento per dirti*

T14 Ut-N I complimenti variano anche in base dal paese di origine, personalmente essendo italiana credo che la maggior parte siano fatti per corteggiare, fare apprezzamenti ma anche per rompere il ghiaccio!!! I più divertenti sono quelli per corteggiare, ne senti davvero di tutti i colori! Dal formale "Questa sera sei davvero uno schianto" al più scortese "Ahooooo ammazza quanto sei bbbbona!" (ovviamente quest'ultimo ha solitamente effetto contrario).

T15 Ut-NN Io non sono italiana ma non penso come te [...]. Se capito bene formale è quando NON conosco bene la gente o non sono molto amici... allora se mio capo del lavoro o mio collega dice come dici tu "Questa sera sei davvero uno schianto" io non sono contenta e mi arrabbio molto. Forse se dice mia amica molto amica, magari anche per scherzare, non mi arrabbio.

T16 Ut-N [...] ma tu lo sai che cosa vuole dire formale?? Personalmente, in un contesto formale (al lavoro, con un mio superiore, con persone con le quali non ho confidenza, ecc.) se qualcuno mi dicesse "stasera sei uno schianto!" mi offenderei e mi sentirei decisamente in imbarazzo.

Appare evidente come una scelta linguistica non adeguata al contesto o alla relazione tra i parlanti possa determinare sconcerto, imbarazzo ecc. Di fronte all'affermazione della prima partecipante dell'esempio (42) secondo la quale "Questa sera sei davvero uno schianto" può essere utilizzato come complimento in un contesto formale, interviene una non nativa che, pur utilizzando forme di attenuazione ("se capito bene"), esprime il suo disaccordo. Segue poi un intervento di una nativa che in modo più diretto contesta il concetto di situazione formale della prima utente. Questo sembrerebbe dimostrare che il fatto di condividere lo stesso codice fin dalla nascita non implica essere necessariamente utenti competenti o *auctoritas* rispetto all'uso e quindi che un non nativo possa risultare, in alcuni casi specifici, pragmaticamente più competente rispetto a un nativo.

4. DALLA RETE ALLA CLASSE DI ITALIANO L2: UNA PROPOSTA DIDATTICA SULLA SCORTESIA LINGUISTICA

In questo capitolo si illustra una proposta didattica realizzata nell'ambito dell'insegnamento di lingua italiana L2 del corso di laurea triennale in Mediazione Linguistica Interculturale del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione (DIT) dell'Università di Bologna. Finalità della proposta didattica è saper riconoscere la scortesia linguistica, offrire spunti di riflessione su alcuni aspetti specifici della comunicazione conflittuale che svolgono una funzione fondamentale nell'ambito della comunicazione, e focalizzare l'attenzione degli studenti sull'impatto che il mancato riconoscimento o il fraintendimento di tali aspetti può avere sull'interazione con altri parlanti. Questa proposta didattica si inserisce nel filone delle ricerche e delle riflessioni in prospettiva didattica che propongono di trattare la scortesia linguistica, all'interno di una pedagogia comunicativa attenta ad esporre l'apprendente a una pluralità di registri (Dewaele, 2008, 2019; Mugford, 2008; Ahmadi e Soureshjani, 2011; Horan, 2013; Guo *et al.*, 2016; Rieger, 2017 tra gli altri), e che, di recente, sono state condotte anche per l'italiano L2 (Pugliese e Zanoni, 2015; Pugliese e Zanoni, 2019).

La scortesia linguistica nell'insegnamento delle lingue

Scortesia linguistica traduce *'impoliteness'* (Culpeper, 2011): questo termine è diffuso in area internazionale per indicare un fenomeno linguistico-pragmatico che è al centro di un ampio settore di studi linguistici, e per discutere le relative ricadute didattiche (Culpeper *et al.*, 2017; Horan, 2013). Nella letteratura scientifica, da sempre la *scortesia* linguistica si definisce per negazione del suo opposto, la *cortesia* linguistica, quell'insieme di comportamenti linguistici, di strategie e di convenzioni verbali e non verbali che servono ad attenuare la conflittualità e a favorire l'interazione comunicativa. La cortesia linguistica riflette e chiama in causa parametri culturali, sociali, situazionali (la distanza sociale fra gli interlocutori, i rapporti di potere, ecc.) che si traducono in precise scelte linguistiche. La scortesia linguistica infrange l'insieme di attese e di convenzioni condivise in una determinata cultura, è un momento di rottura che obbliga ad interrogarsi sul tipo di violazione compiuto. A dispetto del luogo comune che vede nelle parolacce o più in generale nella scortesia linguistica sempre e solo un disvalore o un sintomo di involgarimento del linguaggio, le locuzioni oscene hanno un immenso potenziale espressivo e possono prestarsi a funzioni diverse al punto che diventa difficile, per esempio, definire il valore di un insulto, di una parolaccia proprio perché acquista valori diversi a seconda del contesto, dell'intenzione del parlante e così via (ad esempio, ironizzare, esprimere sarcasmo, enfatizzare, mostrare solidarietà amicale, ecc.). Proprio per la molteplicità degli aspetti pragmatici che entrano in gioco – suscettibili di una valutazione soggettiva e/o di censura sociale e culturale – la scortesia nella comunicazione costituisce un punto di vista ineludibile sul funzionamento della lingua. Negli ultimi decenni, gli studi legati al fenomeno della scortesia linguistica e del turpiloquio in un approccio pragmalinguistico sono sempre più numerosi (Culpeper, 2011; Culpeper, Haugh e Kádár, 2017; Fägersten e Stapleton, 2017) e rappresentano la spia evidente dell'espandersi dell'uso quotidiano di queste espressioni, ma segnano anche la volontà di illustrare gli effetti, le diverse funzioni comunicative o semplicemente testimoniare l'alta incidenza ricorsiva di questo comportamento verbale. In questa sede, ci si limita a richiamare gli aspetti dell'*impoliteness* che ne giustificano la trattazione e mostrano la sua rilevanza nella

glottodidattica¹, nello specifico la sua produttività nell'insegnamento della lingua italiana L2.

La scortesia linguistica è una dimensione intrinseca della comunicazione e sono frequenti gli esempi d'uso in occasioni d'interazione che lo stesso parlante può facilmente richiamare, avendoli sperimentati in situazioni che lo hanno coinvolto in prima persona (in interazioni in presenza oppure a distanza, mediate dall'uso delle tecnologie) o come spettatore (per esempio, film, cartoni animati, pubblicità, radio, canzoni, narrativa, ecc.). Pur essendo un fenomeno linguistico oggetto di studio e discussione da vari decenni, l'attenzione e l'applicazione della ricerca alla didattica delle lingue è ancora piuttosto limitata. Se da un lato può accadere che un apprendente di lingua straniera si imbatta in comportamenti verbali riconoscibili come atti di scortesia linguistica, dall'altro lato tale fenomeno è raramente fatto oggetto di riflessione esplicita nell'insegnamento della lingua seconda, e sono ancora molto limitati i casi in cui si trovano esempi di scortesia linguistica nei materiali didattici o nei sillabi. Nell'ambito dell'italiano L2, i manuali per lo studio e i materiali (cartacei e *on line*) raramente danno rilievo alla dimensione conflittuale ed emozionale della comunicazione, affidando l'acquisizione di questi usi a condizioni incidentali (Leone, 2011). Una delle possibili ragioni di questa assenza può essere dettata dal fatto che il trattamento e l'utilizzo di espressioni scortesie e/o di parolacce e soprattutto l'uso pragmatico di queste espressioni nell'insegnamento di una L2 necessiterebbe di esporre l'apprendente a una pluralità di registri, di situazioni e a una grande varietà di input e materiali (Toya e Kodis, 1996), pratica che non è sempre realizzabile nei corsi.

Ci sono però studiosi che sostengono che, invece, sarebbe opportuno il riconoscimento di determinati elementi linguistici e la comprensione degli usi linguistici da parte degli studenti. Mercury (1995), ad esempio, sottolinea che è importante che gli apprendenti di una lingua straniera sappiano riconoscere e contestualizzare gli elementi che costituiscono il linguaggio osceno ("obscene language"); inoltre, che siano in grado di comprendere le ragioni che spingono i parlanti na-

¹ Per un'analisi e una discussione approfondita sul contesto di scortesia linguistica e sul trattamento della dimensione conflittuale della comunicazione nell'insegnamento delle lingue si rimanda a Pugliese e Zanoni (2019).

tivi a scegliere un determinato tipo di linguaggio e che cosa significa dal punto di vista sociolinguistico. L'autrice sostiene anche che «students who are learning conversational English also need to learn what is acceptable or unacceptable in taboo language behaviour» (Mercury, 1995, p. 35). Queste considerazioni sono in linea con quanto affermato da Mugford, ovvero che non si tratta di insegnare ad essere o a diventare scortesi e offensivi ma «to help learners recognize instances of impoliteness and offer choices when dealing with impoliteness» (Mugford, 2008, p. 383). Questo bisogno trova riscontro anche nel dibattito informale tra docenti di lingua straniera nei blog e nei social media, come dimostrano alcuni commenti tratti da un gruppo chiuso di insegnanti di italiano L2 su Facebook²:

- (1) Agli studenti dobbiamo offrire degli strumenti che li rendano autonomi e consapevoli nell'agire (nell'uso della lingua), sembra che tu li voglia proteggere, ma impareranno anche sbagliando contesto. A tutto c'è rimedio, e sono i primi a non volerle [*le parolacce*] usare a sproposito.
- (2) Presumibilmente questi studenti conoscono già parolacce in altre lingue, non si tratta di dire “non usare questa parola” ma di spiegare che quella parola è sconveniente in certi contesti.
- (3) Vorrei solo sapere se è giusto o sbagliato “insegnare” o spiegare il significato di alcune parolacce a studenti curiosi in merito!
- (4) Le parolacce vanno innanzitutto riconosciute, soprattutto se si studia e vive in Italia.

Lo stesso bisogno trova riscontro in alcuni commenti fatti a inizio semestre dagli studenti del corso di Lingua italiana L2. All'inizio del corso è consuetudine domandare agli studenti di scrivere liberamente su un foglio quali argomenti grammaticali o culturali gradirebbero trattare nel corso del semestre. In questo caso è stato chiesto anche se in base alla propria esperienza è mai capitato di trattare come argomen-

² <https://www.facebook.com/groups/itastra/?ref=bookmarks>.

to in classe la scortesia linguistica? Parolacce? (ad esempio attraverso la visione di film in cui venivano utilizzate dai protagonisti o in brani scritti). Inoltre è stato chiesto se ritenevano che fosse utile trattare questo argomento in modo esplicito in classe. Diversi commenti degli studenti sottolineano l'importanza di saper riconoscere la funzione delle parolacce, senza necessariamente doverle usare, soprattutto quanto ci si trova in contesti di apprendimento in immersione, come durante il periodo Erasmus:

(5) Penso che sia utile studiare le parolacce (*parolacce*) italiane perché in realtà la gente le usano molto e sempre e quindi sono una parte importante della lingua. Mi piacerebbe anche sapere se qualcuno mi sta insultando oppure no.

(6) Quindi, ci dovrebbero insegnarli nel contesto della classe? Nel mio opinione, può essere utile non solo per insegnarci a usarli però anche per riconoscerli, per non sbagliarsi in situazione sociale e per sapere quando ci stanno offendendo.

(7) Dipende dalla lingua. Gli italiani per esempi usano molto spesso la parolaccia quindi per capire l'italiano devi più o meno conoscerle anche se non usarle. Il mio coinquilino usa una parolaccia ogni due parole. Anche c'è il fatto che ci siano molte parolacce nella lingua italiana. Nella mia lingua (*lingua lituana*) non ce ne sono tante.

(8) Secondo me la lingua è una materia viva, viva perché sono gli parlanti quelli chi la usano e determinano. Per quello che sì le parolacce sono parte de la lingua viva, vera, quella che si parla alle strade, sì sono un elemento interessante per gli studenti straniere dato che conoscere la sua esistenza e uso ci serve d'aiuto per avere una comunicazione più fluente e per conoscere la lingua colloquiale e non solamente quella che s'impara nei libri.

(9) Penso che sia importante parlare anche di scortesia quando si impara una nuova lingua perché se non gli

(le *espressioni*) conosci puoi sbagliarti e usare quelle parole in situazioni in cui non gli devi usare.

(10) È sicuramente utile sapere le parolacce della lingua straniera non proprio per usarle ma per riconoscerle.

(11) Se uno straniero impara queste parole non significa che le deve usare. Ma secondo me, è necessario che le capisce. L'uso di queste parole dipende dall'educazione e dall'abitudine di ognuno di noi.

(12) Ho imparato in lezione di linguistica italiana che la parola più usata nella lingua italiana (che un tempo era casa) è la parola cazzo. Secondo me, anche se sono offensive, devono essere conosciute anche da noi (stranieri e apprendenti) perché rappresentano lo specchio del paese e della lingua. Ribadisco sul fatto che io non sto dicendo che si dovrebbe incoraggiare l'uso di quelle parole ma fanno parte della lingua e della cultura e quindi non si può fare a meno.

Riguardo all'italiano L2, una proposta sistematica sulla dimensione conflittuale nella comunicazione e sulla scortesia linguistica è discussa in Pugliese e Zanoni (2019). L'articolo illustra i presupposti teorici e operativi che hanno portato alla realizzazione di un percorso didattico inserito nella piattaforma LIRA (Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento) e contenuto nell'area tematica *Quando le cose si mettono male*. Il percorso didattico è intitolato *Offendere, insultare e dire parolacce* e presenta alcuni spunti per l'osservazione e il riconoscimento – secondo una precisa progressione pedagogica – del valore pragmatico di determinati usi linguistici (espressioni fisse, singole parole, interiezioni ecc.), all'interno di sequenze interazionali conflittuali. Le modalità messe a punto e sperimentate nella piattaforma LIRA (si veda capitolo 1) sono state riprese e riproposte in via sperimentale in un contesto didattico come la classe. Da una parte, l'assunto era infatti verificare l'opportunità del trattamento esplicito della scortesia linguistica nell'insegnamento della pragmatica in italiano L2 attraverso il passaggio da una piattaforma di autoapprendimento *on line* a una realizzazione didattica in aula. Dall'altra parte, si intendeva sperimentare se/come la scortesia linguistica, in quanto parte integrante

della comunicazione, potesse rappresentare un elemento di riflessione esplicita, anche in presenza, durante il lavoro in classe.

Un'esperienza didattica in una classe di italiano L2

L'esperienza didattica di cui si dà conto, svolta all'interno dell'insegnamento di Lingua italiana L2, è destinata a studenti in mobilità e studenti non nativi iscritti al Corso di Laurea Triennale di Mediazione Linguistica e Interculturale del Dipartimento di Interpretazione e Traduzione dell'Università di Bologna. Il corso di Lingua italiana L2 ha una durata semestrale, per consentirne la frequenza agli studenti stranieri in arrivo con progetti di scambio, e prevede 40 ore di insegnamento in presenza. L'obiettivo generale è favorire negli apprendenti l'acquisizione del livello B2. Il corso mira a sviluppare la competenza linguistico-comunicativa prevalentemente della lingua orale, senza tuttavia trascurare la comprensione scritta. Durante il corso, l'approfondimento di tematiche grammaticali è funzionale alle attività comunicative proposte. All'interno del corso, sei ore sono state dedicate alla realizzazione dell'esperienza incentrata sulla scortesia.

In linea con quanto esposto precedentemente, la proposta didattica realizzata propone a) attività di osservazione e riconoscimento di sequenze interazionali conflittuali, scortesie o volgari per individuare il valore pragmatico di determinati usi linguistici (espressioni fisse, singole parole, interiezioni ecc.); b) attività di utilizzo per mettere gli apprendenti nella condizione di utilizzare la lingua in specifici contesti comunicativi a partire da attività a risposta aperta e da *role play*; c) attività di riflessione per favorire l'interazione e il confronto tra pari in modo che il processo di apprendimento sia (anche) il risultato di una co-costruzione, negoziazione e condivisione di saperi. L'esperienza realizzata in aula è stata distribuita su tre lezioni, secondo una struttura articolata in tre fasi: osservare, utilizzare e riflettere.

Osservare

La fase iniziale è centrata sull'osservazione e ha lo scopo di presentare agli studenti l'argomento che verrà trattato, oltre a offrire occasione al docente di valutare che cosa gli studenti già conoscono rispetto ai contenuti e agli obiettivi dell'intervento didattico. L'obiettivo di questa prima fase è anche quello di far riconoscere le strategie comunicative

utilizzate dai parlanti durante una comunicazione conflittuale. Una comunicazione che coinvolge due o più parlanti che hanno opinioni e idee contrastanti può dare luogo a discussioni: si può passare da una semplice divergenza di idee (disaccordo), all'accusa reciproca che può essere espressa in modo diretto, implicito o attraverso l'uso dell'ironia, alla minaccia, fino ad arrivare a contrasti verbalmente più violenti che comportano in alcuni casi litigi, offese e insulti. Come prima attività, si propongono alcuni brevi estratti video e si guida una fase di discussione di gruppo. I video scelti per questa attività sono tratti da due film italiani – *Non pensarci* diretto da Gianni Zanasi (2007) e *Manuale d'amore* diretto da Gianni Veronesi (2005) – che presentano due scene con situazioni molto simili: nel primo caso un automobilista si accorge, uscendo di casa, che i vigili stanno portando via la sua auto, mentre nel secondo caso una vigilessa accusa un automobilista di bloccare il traffico con la sua auto. Dopo aver guardato le due scene, si chiede di individuare gli elementi comuni e gli aspetti linguistici diversi; in particolare, si cerca di osservare quale reazione hanno i parlanti rispetto alle accuse e alle minacce dei loro interlocutori, quale funzione comunicativa svolgono le risposte, se vengono utilizzate o meno espressioni per offendere l'interlocutore. Nella scena tratta da *Non pensarci*, l'automobilista utilizza l'ironia per difendere la propria posizione e contrattaccare e risponde in modo insolente alle accuse che gli vengono rivolte; nella scena tratta da *Manuale d'amore*, invece, si utilizzano espressioni offensive (“furbetto” e “iena”) per sottolineare un comportamento scorretto o l'atteggiamento dell'interlocutore. Questa attività permette di iniziare a osservare che a volte, quando siamo in totale disaccordo con qualcuno per qualcosa che è stato detto o fatto, può capitare di offendere il nostro interlocutore. In alcuni casi, può accadere che si utilizzino parole e parolacce, gesti e espressioni offensive. È il caso del video mostrato per la seconda attività utile a proseguire questa fase di osservazione. Si riprende un'attività di LIRA (*Attento a come parli*) mostrando in aula un video tratto dalla serie televisiva *Non pensarci* realizzata dal regista Gianni Zanasi per Sky come *sequel* del film omonimo. In questa scena, il protagonista è seduto in autobus e accanto a lui c'è un posto libero. Una signora anziana si avvicina e chiede se può sedersi, ma il protagonista risponde in tono molto scortese (come mostra il *No* in posizione iniziale), dicendo che il posto è già occupato da sua sorella, ma che ci sono altri posti liberi nell'autobus.

Tra i due nasce una discussione alla quale si aggiunge anche un altro passeggero. Dopo aver guardato la scena e letto la trascrizione, si chiede agli studenti di individuare e osservare con attenzione sia le espressioni offensive, gli insulti espliciti e impliciti, sia le diverse reazioni agli insulti e di riportarle, abbinandole, in una tabella.

Attento a come parli!

Guarda il video tratto dalla serie TV **NON PENSARCI** di Gianni Zanasi e leggi la trascrizione. Osserva con attenzione sia le espressioni offensive, gli insulti espliciti e impliciti, sia le diverse reazioni agli insulti. Trascrivi poi accanto ad ogni "reazione" il commento che la descrive, facendo attenzione perché una reazione non ha un commento.

La scena si svolge su un autobus. Stefano è seduto e accanto a lui c'è un posto libero. Una signora anziana chiede se può sedersi, ma Stefano le risponde dicendo che il posto è occupato e che ce ne sono altri liberi. Tra i due nasce una discussione alla quale si aggiunge anche un altro passeggero.



Signora anziana posso?
 Stefano no è occupato...
 Signora anziana come occupato? Io sono anziana sono stanca
 Stefano è pieno è pieno di posti vada...
 Signora anziana e chi c'è lì?
 Stefano c'è mia sorella che adesso arriva
 Signora anziana lei è un maleducato
 Stefano perché? Che aggressività... è occupato
 Signora anziana ignorante toh *maruchin!*

Fig. 39. LIRA *Quando le cose si mettono male*: attività "Attento a come parli".

Gli studenti guardano la scena e leggono la trascrizione del dialogo:

Signora anziana	posso?
Stefano	no è occupato...
Signora anziana	come occupato? Io sono anziana sono stanca
Stefano	è pieno è pieno di posti vada...
Signora anziana	e chi c'è lì?
Stefano	c'è mia sorella che adesso arriva
Signora anziana	lei è un maleducato
Stefano	perché? Che aggressività... è occupato
Signora anziana	ignorante toh <i>maruchin!</i>
Passaggero	signora lasci stare guardi si sieda qui... una persona civile si sarebbe alzata...
Stefano	ecco si vede che lei è civile
Passaggero	certo che sono civile
Stefano	complimenti!
Passaggero	non sono come voi giovani... gioventù proprio sprecata
Stefano	certo sprecata ah beh certo
Passaggero	noi abbiamo fatto la guerra
Stefano	nooo voi ancora la state facendo: è finita
Passaggero	nooo siete voi che la state facendo negli stadi con i mortaretti
Stefano	ma che <i>cazzo</i> c'entra?

Sorella ma smetti dai te la devi *prendere* anche con il signore?
 Stefano con il signore? Quale signore? Con i VECCHI
 Sorella Stè!
 Stefano anziani maledetti

In questa attività, l'obiettivo dell'apprendimento è duplice: (a.) notare e comprendere le espressioni offensive e gli insulti utilizzati, se presenti, e (b.) associare le diverse reazioni agli insulti pronunciati nell'interazione. La tabella riportata nella figura (40) mostra sia le espressioni usate dai personaggi per offendere, in modo esplicito o implicito (ad esempio: "una persona civile si sarebbe alzata") e le relative reazioni/risposte, date dalle controparti (es. "ecco si vede che lei è civile"). Un'attenzione specifica è dedicata alle reazioni, chiedendo agli studenti, o più in generale agli utenti di LIRA, di abbinare i commenti che descrivono il tipo di reazioni nell'interazione in corso (come riportato nella Fig. 40: 'rimprovera usando un tono severo', 'giudica la reazione emotiva', 'esprime ironia', 'reagisce con una domanda enfatica') con le offese e le relative reazioni/risposte:

Giudica la reazione emotiva	Reagisce con una domanda enfatica	Rimprovera usando un tono severo	Esprime ironia
Insulto	Reazione all'insulto		
lei è un maleducato		perché? Che aggressività... è occupato	
ignorante loh maruchini!			
una persona civile si sarebbe alzata... (implicito = lei è incivile)		ecco si vede che lei è civile	
nooo siete voi che la state facendo negli stadi con i mortarelli		ma che cazzo c'entra?	
con il signore? Quale signore? Con i VECCHI		Stè! (diminutivo di Stefano)	

Fig. 40. Attività "Attento a come parli", reazioni dei parlanti e funzioni linguistiche.

Da un lato, queste due attività permettono agli studenti di riconoscere che, a seconda del contesto, alcune parole comuni possono assumere il valore di insulto (ad esempio, "vecchio" e "anziano"). Dall'altro lato, che le offese e gli insulti possono essere formulati anche con parolacce, una particolare categoria di parole. A partire da questa ultima considerazione, si guidano gli studenti in un momento di *brainstorming* collettivo per far emergere esperienze linguistiche personali, usi linguistici e conoscenze pregresse rispetto all'uso delle parolacce. Ad esempio, si può chiedere di scrivere quali parolacce della lingua italiana conoscono o di raccontare situazioni in cui hanno usato una parolaccia in italiano o sono rimasti colpiti dall'uso di un'espressione offensiva, un insulto che hanno sentito. Successivamente, in

gruppo, si invitano gli studenti a confrontare le proprie scelte con la classe e, alla lavagna, si riportano tutte le parolacce e gli insulti individuati. Questo tipo di attività offre spunti per avviare una prima riflessione su due livelli: uno di tipo meta-pragmatico chiedendo, ad esempio, di mettere in ordine di gravità dalla meno alla più offensiva gli insulti e le parolacce individuate. Il secondo è di tipo meta-linguistico, poiché si chiede agli studenti di individuare le espressioni originariamente più dialettali o diatopicamente connotate (ad esempio, “minchia”, “pirla”, “li mortacci tua”) che, con il tempo e l’uso, hanno perso la loro connotazione regionale e si sono diffuse in tutta Italia diventando espressioni di esclamazione, di disprezzo, di apprezzamento o di stupore. Questo tipo di riflessione è funzionale alla fase di osservazione perché consente di introdurre una variazione sull’uso delle parolacce; permette infatti di far notare agli studenti che le parolacce non sempre corrispondono a un insulto diretto al nostro interlocutore. Per chiarire meglio questo uso specifico delle espressioni scortesie, si mostra un breve estratto video della puntata del 13 novembre 2006 di *Le Storie* (Rai3) dal titolo *La lingua sporca* condotta da Corrado Augias; nel corso del programma, il conduttore intervista il giornalista e linguista Vito Tartamella che spiega come a volte le parolacce possono anche assumere una funzione emotiva, persino liberatoria, oppure possono essere usate come semplice intercalare, svuotate del loro significato principale. Nella lingua italiana ci sono due parolacce che più di altre vengono spesso utilizzate per questi scopi. In gruppo, gli studenti cercano di formulare delle ipotesi e di provare a individuare quali possono essere le due parole o espressioni di uso frequente che vengono usate secondo questa modalità. Successivamente si propone la soluzione: per la prima parola, si mostra un video tratto da Alma Tv³ (Alma Edizioni) in cui si spiega la frequenza d’uso della parola in oggetto (“cazzo”) e le ragioni e le modalità per cui un’espressione volgare è diventata di uso comune, un intercalare spesso svuotato del suo significato. Per la seconda parola, invece, si suggeriscono due brevi estratti di narrativa inseriti nella seconda parte dell’attività LIRA *Parolacce come insulti* in cui è messa in evidenza la stessa espressione – “vaffanculo” – ma con due funzioni molto diverse, come mostrano gli esempi (13) e (14). Nel brano del romanzo *Quelli che però è lo stesso* di Silvia Dai Prà (13), l’esclamazione “fanculo”, in forma abbreviata e ripetuta più volte, è utilizzata con funzione offensiva verso gli

³ <https://www.almaedizioni.it/almatv/grammatica-caffe/imprecazione-allitaliana/>.

interlocutori che stanno infastidendo il personaggio che parla. Nel secondo esempio, tratto dal romanzo *Non avevo capito niente* di Diego De Silva (14), l'esclamazione è usata per esteso, non è rivolta a nessun interlocutore, non è quindi offensiva, e assume una funzione esclusivamente liberatoria.

(13) Dal corridoio riprendono a salire le bestemmie di Jessica.
 “A Je', ti sei calmata?”
 “Fanculo”.
 “Jessica, parla bene per favore”.
 “Fanculo pure te, professoressa”, inspira, si blocca [...]

(14) [...] Prendo una Stefan e mi siedo, continuando a tornare daccapo finché le parole sulla carta non diventano degli sgorbi incomprensibili. Abbasso il foglietto e spalanco gli occhi. Sono ricco, penso. Ecco quello che penso. Poi tiro su col naso. E vaffanculo. È questa la parola che viene istintiva quando ti capita di sentirti inaspettatamente felice, tutt'a un tratto.

Utilizzare

La seconda fase del percorso ha come obiettivo l'utilizzo della lingua. A seconda delle caratteristiche del gruppo classe (numero degli studenti, livello di competenza, ecc.) si possono suggerire due tipi di attività a partire da una situazione data: il *role play* orale o il *Discourse Completion Task* (di seguito DCT) scritto. In entrambi i tipi di attività, si propone uno script con la descrizione di una situazione comunicativa presentando situazioni vicine al campo esperienziale degli studenti. Riprendendo alcune osservazioni fatte nel capitolo 1, il *role play* è uno strumento utile e molto diffuso nella didattica delle lingue poiché offre agli apprendenti attività comunicative che stimolano un uso realistico della lingua. Generalmente, il *role play* è totalmente spontaneo e nello script assegnato ai partecipanti con la situazione comunicativa si indicano i ruoli attribuiti a ciascun partecipante. Ad esempio:

(15) Situazione tra estranei, in un treno molto affollato:
 il passeggero A ha prenotato il posto ma, quando arriva

nel vagone giusto, il passeggero B è seduto al suo posto.
Il passeggero A fa notare la situazione al passeggero B.

Durante lo svolgimento della *role play* è consigliabile non porre limiti al numero e alla lunghezza dei turni, in modo che i parlanti possano reagire in modo spontaneo allo scambio comunicativo; la lunghezza dello scambio dipende quindi esclusivamente dai tempi di raggiungimento dell'obiettivo conversazionale.

Nel caso dell'esperienza didattica descritta qui, considerato l'elevato numero di studenti presenti (una trentina), si è preferito utilizzare come modalità di utilizzo della lingua il DCT scritto. Il DCT consiste in una attività unilaterale contenente un prompt situazionale che il partecipante legge a voce alta per suscitare una reazione o una risposta da parte di un altro partecipante o, come in questo caso, per cercare di rispondere in prima persona. Questo tipo di attività didattica è particolarmente utilizzato nel campo dell'insegnamento della pragmatica poiché mira a elicitarne un comportamento discorsivo adeguato al contesto. A titolo esemplificativo, si riportano le situazioni utilizzate per questa esperienza:

Tab. 10. Esempi di situazioni utilizzati per il DCT.

CHE COSA DIRESTI IN QUESTE SITUAZIONI? Mettiti alla prova!
1. Situazione (tra estranei in treno) In un treno molto affollato. Hai prenotato il posto ma quando arrivi un signore è seduto al tuo posto. Gli fai notare la situazione.
2. Situazione (tra amici) Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che si ferma davanti a tutte le vetrine per almeno 10 minuti. Tu devi ancora comprare diverse cose e state camminando già da un paio d'ore. Gli/le fai notare la situazione.
3. Situazione (tra estranei in posta) È più di mezz'ora che stai aspettando in fila il tuo turno per ritirare un pacco. Finalmente tocca a te, quando un altro utente ti passa davanti e fa la sua richiesta allo sportello. Gli/le fai notare la situazione.
4. Situazione (tra vicini di casa) Il/La tuo/a vicino/a di casa lascia sempre il cane in casa da solo per tutto il giorno. La povera bestiola si lamenta e abbaia, disturbando parecchio. Glielo hai già fatto notare più volte con gentilezza ma non è servito. Decidi di andare a parlargli/le per l'ultima volta: se la situazione non dovesse risolversi sei disposto/a a chiamare la protezione animali.

5. Situazione (tra amici)

Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che in ogni negozio discute con i commessi per vari motivi. Questa cosa ti imbarazza. Quando uscite da un negozio dove il/la tuo/a amico/a ha avuto una discussione particolarmente forte, fai notare all'amico/a il fatto che non gradisci il suo comportamento.

Le situazioni comunicative proposte per questo DCT prendono spunto da alcune situazioni presenti nelle attività di autovalutazione di LIRA *Che cosa so già e Che cosa ho imparato* dell'area tematica *Quando le cose si mettono male*. L'obiettivo è di permettere agli studenti, in una fase successiva del percorso o in autonomia a casa, di confrontare la propria produzione con le proposte di altri utenti della piattaforma LIRA.

Il momento che precede l'attività vera e propria, sia per il *role play* sia per i DCT, è caratterizzato dall'introduzione del compito e dall'esplicitazione di tutte le informazioni necessarie per fare in modo che sia chiaro che cosa ci si aspetta dagli studenti. Prima dello svolgimento dell'attività non si presentano strutture linguistiche, né si offrono spiegazioni grammaticali, né si illustrano o suggeriscono le strategie comunicative per raggiungere l'obiettivo richiesto. Gli studenti possono così esprimersi liberamente, come illustrato negli esempi seguenti relativi alle produzioni di alcuni di loro:

Situazione (tra vicini di casa)

Il/La tuo/a vicino/a di casa lascia sempre il cane in casa da solo per tutto il giorno. La povera bestiola si lamenta e abbaia, disturbando parecchio. Glielo hai già fatto notare più volte con gentilezza ma non è servito. Decidi di andare a parlargli/le per l'ultima volta: se la situazione non dovesse risolversi sei disposto/a a chiamare la protezione animali.

Stu 1 – Scusi, il suo cane sta lamentando per tutto il giorno non è normale che lei lo lasci sempre da solo. Deve cambiare la situazione o chiama la protezione animale

Stu 2 – Ma, sei imbecille? Non capisci che non puoi lasciare il cane in casa da solo?

Stu 3 – Se lasci questo povero cane in casa da solo ancora una volta, devo chiamare la protezione animali!

In un secondo momento, si è chiesto agli studenti di svolgere lo stesso tipo di attività, ovvero provare a immedesimarsi in una situazione comunicativa data e reagire, ma partendo da un'interazione orale semi-spontanea. In aula, è stata mostrata la prima parte del video dell'attività di LIRA *La vicina insopportabile!* in cui due vicini di casa (un uomo e una donna) stanno litigando: il motivo del litigio è che, secondo la signora, l'altro condomino non può parcheggiare la macchina in un determinato posto. Nel video i due parlanti discutono animatamente e il video viene fermato nel momento in cui il signore sta per offendere la sua vicina. Nell'attività di LIRA, si chiede agli utenti di immaginare che cosa potrebbe dire il signore alla sua vicina e di indicare in una produzione scritta aperta la risposta. Di seguito, invece, sono riportati alcuni esempi delle produzioni degli studenti del corso di Lingua italiana L2.

E tu che cosa diresti? Come risponderesti alla vicina insopportabile?

Stu 4 – Me ne sbatto le palle! La macchina non la tolgo perché questo posto di parcheggio è comune e non me ne frega un cazzo di quello che pensa lei. Rifiuto di dover cambiare per tornare a casa mia ma solo perché la mia vicina è cretina e mi fa incazzare tutti i giorni per questo posto privato di merda.

Stu 5 – Guarda, non me ne frega un cazzo. Se non ti sembra bene che io la mette qua, chiama la polizia, l'amministratore o chi vuoi, ma non disturbarmi più, perché ho cose più importante per fare. Non muoverò la mia macchina se non me lo dice una autorità. Arrivederci e buona giornata.

Stu 6 – No, io non sposterò la mia macchina. Ho il diritto di parcheggiarla qui. Non voglio rischiare una multa perché lei mi dice che devo mettere la macchina sulla strada.

Agli studenti è stato successivamente mostrato integralmente il video per permettere di confrontare le loro proposte con l'interazione originale. Dal momento che la piattaforma LIRA permette di registrare le risposte date da tutti gli utenti (nativi e non nativi) alle diverse attività, le risposte fornite dagli utenti della piattaforma per l'attività *La vicina*

insopportabile! sono state analizzate in aula avviando in questo modo il percorso verso l'ultima fase.

Riflettere tra pari in classe

Nella fase finale, dedicata alla riflessione meta-pragmatica, si intende favorire l'interazione e il confronto tra pari in modo che il processo di apprendimento degli usi della lingua possa essere (anche) il risultato di una co-costruzione, negoziazione e condivisione di saperi.

In questa fase è molto importante il momento della revisione delle attività di produzione che viene fatto attraverso il confronto tra pari rispetto ai diversi possibili modi di rispondere all'attività di DCT oppure attraverso il confronto con altri parlanti di italiano (nativi e non) che costituiscono la comunità degli utenti di LIRA e che hanno svolto le attività o partecipato ai forum di discussione.

Nel primo caso, a partire dalle trascrizioni di alcune risposte date dagli studenti alle situazioni proposte per i DCT, si richiede di rileggere le differenti soluzioni proposte con le quali ci si può rivolgere al proprio interlocutore nelle diverse situazioni, e riflettendo in gruppo provare a riordinarle in una scala che tenga conto della maggiore o minore cortesia, dell'efficacia comunicativa, della maggiore o minore adeguatezza al contesto. L'obiettivo è cercare di individuare quali frasi sembrano più efficaci e quali meno, spiegandone il motivo. Questo tipo di attività consente anche un focus linguistico e grammaticale condotto attraverso l'analisi delle strutture utilizzate per raggiungere un determinato obiettivo comunicativo. Questa attività è strutturata utilizzando campioni di lingua emersi nell'attività di DCT (esempi 16, 17 e 18), con un'attenzione specifica all'analisi di strutture linguistiche funzionali a variare il registro, il tipo di atto, mitigarne la forza illocutoria o introdurlo con atti di supporto.

(16) Situazione (tra estranei in treno)

In un treno molto affollato. Hai prenotato il posto ma quando arrivi un signore è seduto al tuo posto. Gli fai notare la situazione.

A) Scusi, penso che questo sia il mio posto.

B) Mi scusi ma questo sarebbe il mio posto. Potrebbe spostarsi per favore?

C) Mi scusi, signore, ma il posto dove siede sarebbe prenotato.

D) Scusa ma questo è il mio posto. È prenotato.

E) Scusa sei seduto al mio posto!

+						-
---	--	--	--	--	--	---

(17) Situazione (tra amici)

Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che si ferma davanti a tutte le vetrine per almeno 10 minuti. Tu devi ancora comprare diverse cose e state camminando già da un paio d'ore. Gli/le fai notare la situazione.

A) Ehi, non ho molto tempo. Non possiamo fermarci in tutte le vetrine. La prossima volta vado da sola.

B) Dai, non ti fermare ad ogni vetrina! Ho fretta!

C) Dai, lo stai facendo apposta per farmi incazzare? Io sono di fretta, cazzo muoviti!

D) Ma ti devi proprio fermare in ogni negozio? Non ho molto tempo.

E) Smetti di fermarti ogni vetrina! Hai già visto tutto, basta!

+						-
---	--	--	--	--	--	---

(18) Situazione (tra estranei in posta)

È più di mezz'ora che stai aspettando in fila il tuo turno per ritirare un pacco. Finalmente tocca a te, quando un altro utente ti passa davanti e fa la sua richiesta allo sportello. Gli/le fai notare la situazione.

A) Scusami ma è il mio turno! Sto aspettando da mezz'ora per ritirare questo pacco.

B) Ora tocca a me! Non vedi tutta questa gente che aspetta in fila?

C) Ehi sei per caso cieco? C'è un fila!!

D) Scusa ma non è il tuo turno. Puoi aspettare in fila come abbiamo fatto tutti?

E) Ero prima di te! Spostati subito!

+						-
---	--	--	--	--	--	---

Nel secondo caso si sfruttano le attività della piattaforma LIRA e soprattutto le risposte fornite dagli utenti (nativi e non) che possono rivelarsi utili in aula come strumento integrativo dell'attività didattica tradizionale per riflettere a posteriori all'interno del gruppo classe e stimolare la meta-riflessione su dinamiche comunicative sorte nelle risposte dei singoli utenti alle attività o nei forum di discussione della piattaforma.

Riflettere attraverso i forum di LIRA

Come Daniela Zorzi già sottolineava, rispetto all'utilizzo di corpora di lingue orali nell'insegnamento delle lingue, «la comparazione fra la produzione dello studente e quella del nativo permette all'insegnante di identificare i punti problematici e quindi le aree che necessitano di approfondimento o di esercitazione» (Zorzi, 2006, p. 161)⁴. Le risposte degli utenti e i commenti dei forum di LIRA consentono, dunque, a tutti di ampliare le proprie conoscenze attraverso l'osservazione di – e la riflessione su – particolari fenomeni linguistici, pragmatici e culturali. Gli studenti del corso di Lingua italiana L2 possono venire in contatto con la grande diversità che esiste tra gli stessi nativi rispetto agli usi della lingua. Inoltre, l'osservazione da parte degli studenti dei commenti del forum di LIRA legati alle attività del percorso *Offendere, insultare, dire parolacce* ha mostrato che rispetto a determinati usi della lingua, come ad esempio l'uso delle parolacce, anche i parlanti nativi sono portati a riflettere rispetto alla propria competenza. L'esempio (19) tratto dai commenti del forum *Imbecille e le sue sorelle* mostra alcune risposte date da utenti nativi alla domanda di un utente non nativo che chiede di ordinare (dalla più alla meno grave) alcune parolacce come imbecille, scemo, stupido, cretino, pazzo:

(19) Esempi di commenti di utenti nativi tratti dal forum LIRA *Imbecille e le sue sorelle*

– Bella domanda:;) sai che non ci ho mai pensato in questi termini? Non ci ho mai ragionato pensando di metterle in scala tipo dal più al meno offensivo. Ci devo riflettere un attimo...

⁴ Il nativo come paradigma per il non nativo è stato molto problematizzato negli ultimi vent'anni. Per una riflessione sulla figura e sul ruolo del parlante nativo nella glottodidattica si rimanda al capitolo conclusivo.

- Faccio veramente fatica a ordinare i termini e confesso di non averci mai pensato.
- Credo tuttavia che molto dipenda dalla situazione in cui avviene la conversazione. [...]
- È difficile mettere in ordine queste parole per gravità. Io mi offenderei maggiormente se mi dicessero stupida, perché significa che non capisco niente. Scemo, pazzo li vedo più utilizzati quando una persona fa cose che creano situazioni di pericolo per loro stessi o per altri. Imbecille e cretino quando altre persone hanno atteggiamenti o dicono cose che non condivido. Mi risulta però difficile metterli in ordine salvo per lo stupido che per me è l'offesa maggiore.

Il buon esito di uno scambio comunicativo dipende da una serie di fattori che non sono riconducibili esclusivamente alla competenza linguistica e all'uso corretto che chi parla o scrive fa della lingua. Nel realizzare l'interazione i parlanti compiono delle scelte linguistiche e saper compiere, e soprattutto saper riconoscere e interpretare, queste scelte presuppone un certo grado di competenza pragmatica. Acquisire familiarità e competenza rispetto ai diversi livelli della comunicazione, inclusa quindi la dimensione conflittuale della comunicazione e specifici fenomeni che caratterizzano il linguaggio offensivo, può consentire a chi impara una lingua straniera, soprattutto in contesto di immersione, di sviluppare maggiore consapevolezza e di saper riconoscere determinate situazioni potenzialmente conflittuali e (eventualmente) saper operare le adeguate scelte comunicative. Il percorso didattico descritto suggerisce come la possibilità di interagire "tra pari" in contesti collaborativi sia importante per sviluppare la competenza linguistico-comunicativa nel suo complesso, ossia non solo la competenza linguistica legata alla conoscenza delle risorse di una lingua e al modo di organizzarle, ma anche le competenze comunicative legate all'efficacia e all'adeguatezza dell'uso di tali risorse (Thomas, 1983). La rete internet ha notevolmente ampliato le possibilità di interazione tra utenti e le potenzialità di apprendimento linguistico al di fuori del contesto classe, creando nuove opportunità per gli apprendenti e per i docenti. Come nota Richards (2014, pp. 16-17):

New roles emerge for teachers as learners become more actively involved in managing aspects of their own learning. A starting point is to recognize that language learning can occur in many contexts beyond the classroom. Teachers need to become familiar with the range of activities learners make use of and the potential such experiences have for making connections with classroom-based teaching. Teachers may also need to acquire the skills needed to guide their learners in effective ways of using out-of-class learning to support their in-class learning.

5. DALLA PIATTAFORMA LIRA A “OGGI FACCIAMO PRAGMATICA”: UN PROGETTO PER L’EDUCAZIONE LINGUISTICA A SCUOLA

Educazione linguistica e pragmatica a scuola

L’attenzione allo sviluppo della competenza linguistica e comunicativa in italiano L1 e L2 è un tema quanto mai attuale nella scuola di oggi¹. Nella scuola italiana, fin dalle prime classi della primaria, i docenti di educazione linguistica manifestano spesso preoccupazione per la qualità delle competenze d’uso orale della lingua da parte dei loro allievi, siano essi apprendenti di italiano L2, bambini bilingui con una lingua familiare diversa dall’italiano o studenti italofofoni. Capita, ad esem-

¹ L’attenzione sollevata dalla lettera dei Seicento – l’appello firmato da un gruppo di docenti universitari contro il declino della lingua italiana – e il dibattito istituzionale e scientifico-accademico che si è prodotto in risposta all’appello (cfr. Lo Duca sul sito del GISCEL) ci ricordano che si tratta di *topos* ricorrente. Già nel 2015, infatti, in un’indagine promossa dall’OCSE finalizzata a verificare il livello di competenze linguistiche dei cittadini di età compresa tra i 15 e i 65 anni, l’Italia era risultata agli ultimi posti (La Forgia, 2018; OCSE 2015).

pio, nell'interazione con gli insegnanti o con i pari, che l'impiego di espressioni o formule pragmaticamente inappropriate, oltre a limitare il raggiungimento dello scopo comunicativo che si era prefissato il parlante, porti a giudizi stereotipati sul singolo allievo, quando italofono, o addirittura sulla comunità di provenienza, quando non italofono (Ferrari, 2016). Risulta pertanto importante, nell'ambito dell'educazione linguistica, promuovere la diffusione di pratiche didattiche capaci di sostenere lo sviluppo delle abilità pragmatiche, integrandole alle altre competenze linguistiche, già oggetto di intervento didattico nelle ore dedicate alla lingua italiana. D'altronde, chi si occupa di apprendimento linguistico sa bene che imparare una lingua, sia essa L1 o L2, non significa solo acquisire lessico e grammatica, ma anche sviluppare quella serie di abilità che permettono di mettere in relazione parole e contesto comunicativo, guidando il parlante sia nella scelta delle formulazioni linguistiche più adatte alle specifiche situazioni sia nell'interpretazione delle eventuali sfumature di senso o dei significati impliciti delle parole usate (Bazzanella, 2015; Bazzanella, 1994; 2005; Bettoni, 2006; Andorno, 2005; Nuzzo, 2007). Nell'ambito dell'educazione linguistica, Adriano Colombo già nel 1997 in alcune riflessioni sul curriculum scolastico metteva in evidenza l'importanza dell'implicito testuale, delle inferenze, degli impliciti per esempio per i lavori sulla comprensione. L'autore suggeriva di lavorare anche sulle presupposizioni lessicali come elemento di riflessione avanzata sul lessico e anche sugli atti linguistici oltre a considerare tra gli elementi del curriculum anche la pragmatica accanto alla variabilità linguistica:

Un campo in cui c'è molto da fare è quello dell'implicito testuale, che trova spesso i ragazzi sprovvisti di fronte a problemi di comprensione della lettura. Da un lato il campo delle inferenze integrative: si tratta di dare consapevolezza del testo come costituzionalmente lacunoso, «una traccia piena di buchi», come ha scritto Maurizio Della Casa (1987, p. 123). Dall'altro quello degli "impliciti di sostituzione" (per usare la terminologia dello stesso autore p. 130), vale a dire delle figure retoriche di significato (metafora, metonimia, iperbole, ironia...), che non dovrebbero essere presentate

come fenomeno soltanto letterario, come spesso si fa, ma come aspetti costitutivi dell'uso linguistico ordinario, [...] Con questo siamo ai confini della pragmatica [...]. Un punto che non dovrebbe essere trascurato è quello delle presupposizioni lessicali, elemento di riflessione avanzata sul lessico [...] Elementi di riflessione sugli atti linguistici potrebbero essere introdotti in relazione all'esplorazione sulle categorie della modalità (Colombo, 1997, p. 7).

Nonostante si riconosca in letteratura il bisogno di rivolgere un'attenzione didattica specifica allo sviluppo della abilità d'uso della lingua (cfr. Nuzzo e Gauci, 2012; Santoro e Vedder, 2016), risultano ancora carenti, per l'italiano L1 e L2, studi e materiali dedicati alla fascia d'età della scuola primaria (Ferrari e Zanoni, 2017; Ferrari, 2019). Per quanto riguarda gli studi, per diverso tempo si è ritenuto che la competenza pragmatica fosse universalmente acquisita tardi, e cioè in una fase posteriore a quella in cui il bambino ha portato a compimento l'acquisizione delle parti fondamentali della sua lingua materna (Valentini, 2017). In realtà questa conclusione è stata probabilmente causata dalle inadeguatezze dei materiali, dall'incertezza delle sollecitazioni e della valutazione a cui sono stati sottoposti i bambini per misurare la loro competenza pragmatica. A partire dagli anni Ottanta, infatti, e poi successivamente in modo sempre più sostenuto, si sono susseguiti una serie di studi ed è stata raccolta una base di dati che ha mostrato invece che le competenze pragmatiche cominciano a svilupparsi molto presto anche nei bambini². In particolare in uno studio su bambini di età compresa tra i 18 mesi e i quattro anni, quindi in età prescolare, si è osservato che quando i bambini facevano richieste al ricercatore tali richieste erano accompagnate da espressioni di cortesia nel 60% dei casi e invece quando le stesse richieste erano rivolte ai genitori le espressioni di cortesia erano accompagnate da un numero molto inferiore di espressioni di cortesia (Ervin-Tripp, O'Connor e Rosenberg, 1984). Una ricerca successiva degli anni Novanta ha mostrato che all'interno

² Per una sintesi degli studi sull'acquisizione della pragmatica si veda Zufferey, 2015 e Matthews, 2014 e la bibliografia ivi contenuta.

di uno stesso nucleo familiare le richieste che venivano rivolte ai padri erano formulate con un tono di voce più gentile rispetto allo stesso tipo di richieste rivolte alle madri e questo perché secondo i ricercatori i padri godevano di uno status sociale più elevato (Ervin-Tripp, Guo e Lambert, 1990). Si è osservato inoltre che le formulazioni nelle richieste da parte dei bambini di quattro anni venivano modificate a seconda della percezione da parte del bambino del costo della richiesta. Le ricerche più recenti che indagano l'acquisizione delle competenze pragmatiche si rivolgono sempre a bambini in età prescolare e riguardano nella maggior parte dei casi altre lingue, soprattutto l'inglese (Matthews, 2014). Gli studi dedicati all'italiano si concentrano prevalentemente sulle fasi di socializzazione linguistica primaria del bambino (Fasulo e Pontecorvo, 1999) in cui «la socializzazione alla lingua è intesa come socializzazione non solo alla grammatica o sintassi ma al linguaggio come azione» (cit. di Fatigante in Pugliese, 2017); gli studi sull'acquisizione della pragmatica in italiano sono ancora rari si basano su dati relativi ad adolescenti e adulti (Nuzzo e Gauci, 2012; Santoro e Vedder, 2016). Per quanto riguarda i materiali didattici a disposizione, sono rari e, nel caso dell'italiano, pensati esclusivamente per adulti che apprendono l'italiano come L2. Gli stessi manuali per stranieri rappresentano una fonte di input pragmatico tendenzialmente povera (Nuzzo, 2016), sebbene sia possibile indicare qualche recente eccezione come, ad esempio, la piattaforma LIRA illustrata nei capitoli precedenti (Ferrari, Nuzzo e Zanoni, 2016).

Nella pratica didattica a scuola, sia i testi scolastici per la classe curricolare che i manuali di L2 per le attività laboratoriali, si occupano principalmente di insegnamento di lessico e grammatica. La riflessione linguistica in L1 oltre a essere dedicata principalmente alla lingua scritta, con le abilità del parlato di rado contemplate nell'insegnamento in aula (Leone e Mezzi, 2011), è intesa quasi esclusivamente come analisi grammaticale, logica e del periodo (Miglietta e Sobrero, 2011). Ne consegue che, anche per assenza di stimoli provenienti dai materiali in uso, difficilmente il docente addestra gli allievi, in maniera consapevole e sistematica, a *fare cose con le parole*.

L'insegnante che vuole far spazio alla pragmatica nell'ora di educazione linguistica si trova nella condizione di dover individuare – senza poter far affidamento su indicazioni precise provenienti, appunto, dai sussidi

didattici – strategie pedagogiche specifiche che permettono una fluida integrazione tra insegnamento di lessico, grammatica e sviluppo delle competenze pragmatiche, oltre che di dover offrire stimoli adeguati per una ricchezza di contesti comunicativi in cui sia possibile sperimentare la variazione linguistica rispetto agli usi orali e scritti della lingua. Ciò nonostante le indicazioni provenienti dal mondo della formazione nell’ambito dell’educazione linguistica italiana; come sottolineato da Dal Negro (2016), gli auspici per una maggiore attenzione agli usi della lingua, alla comunicazione parlata e per una centralità del dialogo nella didattica risalgono al 1975, anno in cui il GISCEL³ (Gruppo di Intervento e Studio nell’ambito dell’Educazione Linguistica) pubblica le “Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica”. In particolare nella settima tesi:

[...] La capacità di organizzare un discorso orale meditato o estemporaneo cade fuori dell’orizzonte abituale della pedagogia linguistica tradizionale. E fuori cade l’attenzione alle altre capacità (conversare, discutere, capire parole e forme nuove) elencate alla tesi III. [...] (Dalla Tesi VII: “Limiti della pedagogia linguistica tradizionale”)⁴.

Le stesse indicazioni e gli stessi obiettivi provengono anche dal mondo istituzionale e sono stati ripresi negli anni in diverse stesure dei Programmi ministeriali e sono perfettamente in sintonia con le ultime Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione del 2012⁵. Nelle sezioni dedicate ai “Elementi di grammatica esplicita e riflessioni sugli usi della lingua” si legge:

sin dai primi anni di scolarità, i bambini hanno una naturale predisposizione a riflettere sulla lingua (p. 30).

³ <http://www.giscel.it/>.

⁴ Il testo integrale è disponibile sul sito del GISCEL: <http://www.giscel.it>.

⁵ Il testo integrale è consultabile a questo indirizzo: <http://www.indicazioni-nazionali.it>.

È su queste attitudini che la scuola e gli insegnanti, si dovrebbero basare per condurre gradualmente l'allievo verso forme di grammatica esplicita. Nelle indicazioni si continua dicendo che:

È molto importante acquisire una progressiva consapevolezza e sicurezza nell'uso dello strumento linguistico. [...] nei primi anni della scuola primaria l'uso della lingua e la riflessione su di essa vanno curate insieme. [...] La riflessione sulla lingua, se condotta in modo induttivo e senza un'introduzione troppo precoce della terminologia specifica, contribuisce a una maggiore duttilità nel capire i testi e riflettere e discutere sulle proprie produzioni (p. 39).

Nelle indicazioni nazionali è inoltre presente una sezione che si riferisce ai "Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria" e questi traguardi prevedono che:

L'allievo [...] riflette sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico; riconosce che le diverse scelte linguistiche sono correlate alla variabilità situazionale (p. 31).

Per mettere a disposizione degli insegnanti strumenti teorici e indicazioni operative che consentano di affrontare in modo consapevole l'insegnamento della pragmatica, a partire dall'anno scolastico 2015/2016 si è dato il via al percorso di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*⁶ con l'obiettivo di:

- adeguare i contenuti didattici e i materiali LIRA pensati per apprendenti adulti e fruibili esclusivamente *on line* e renderli utilizzabili in un contesto didattico differente – in presenza – e da bambini;
- dare maggiore spazio all'oralità e all'interazione, aspetti cruciali in

⁶ Al progetto è stata, inoltre, dedicata una giornata di studio del GISCEL-Emilia Romagna (7 aprile 2017), organizzata in collaborazione con la Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione dell'Università di Bologna (cfr. www.giscel.it).

un'azione didattica che mira allo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa intesa come uso consapevole della lingua;

- formare e accompagnare i docenti di educazione linguistica della scuola primaria nella sperimentazione di percorsi di insegnamento della pragmatica in classe;
- fornire ai docenti gli strumenti pratici per affrontare in modo consapevole l'insegnamento della pragmatica e per creare in aula contesti in cui gli allievi, sia di L1 che di L2, possono osservare, sperimentare e sviluppare le loro competenze d'uso della lingua italiana.

In modo analogo a quanto avvenuto con la piattaforma e i materiali LIRA e i dati raccolti nei forum che sono stati utilizzati per studi e ricerche, i dati raccolti nell'ambito del progetto *Oggi facciamo pragmatica* e delle sperimentazioni in classe sono diventati la base per un primo studio esplorativo sulle richieste.

Il progetto “Oggi facciamo pragmatica”

Nell'anno scolastico 2015-2016, è stato proposto il progetto di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*; la proposta di un percorso di formazione per insegnanti si propone il duplice obiettivo di approfondire l'ambito dell'insegnamento della pragmatica della lingua italiana e dall'altro di offrire strumenti per un'immediata azione didattica in classe. Il progetto nasce da un'idea di Stefania Ferrari e rientra nel lavoro scientifico realizzato grazie ad un assegno di ricerca finanziato dall'Università degli Studi di Verona e dedicato al tema dell'insegnamento e della valutazione delle competenze pragmatiche. Ho partecipato attivamente al progetto collaborando come co-conduttrice degli incontri di formazione e di diverse sperimentazioni in aula, oltre che nel lavoro di definizione del modello didattico per i percorsi e nell'analisi delle produzioni linguistiche realizzate dai bambini. Il Progetto ha visto il coinvolgimento di Gabriele Pallotti (Università degli Studi di Modena e Reggio) e Rosa Pugliese (Università di Bologna) come interlocutori scientifici ed è stato realizzato grazie al patrocinio del Multicentro Educativo Modena M.E.M.O. che lo ha inserito tra le proposte formative (a cura di Stefania Ferrari) per gli anni scolastici 2015/2016, 2016/2017, 2018/2019 e 2019/2020. Alla base del progetto vi è l'idea che l'insegnamento della pragmatica non solo possa iniziare fin dalla scuola primaria, ma debba essere opportunamente integrato nella

quotidianità dell'educazione linguistica, in un percorso in cui grammatica e pragmatica dialogano tra loro, dove le nozioni linguistiche vengono riprese nella pratica d'uso e, viceversa, a partire dall'uso della lingua si riattiva la riflessione grammaticale (Ferrari, 2016). Di seguito, si intendono presentare alcune proposte didattiche e riflessioni (in linea con i presupposti teorici che hanno guidato la costruzione della piattaforma LIRA) su come si possa insegnare la pragmatica evitando i rischi più comuni, come considerarla una specie di galateo, o proporre le 'norme pragmatiche' come se avessero lo statuto di regole grammaticali, o ancora quello di concentrarsi solo sui singoli atti linguistici trascurando le dinamiche di interazione e la costruzione di sequenze conversazionali.

La formazione degli insegnanti

Nell'anno scolastico 2015-2016, il progetto di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica* è stato strutturato in quattro fasi di lavoro: formazione teorica, formazione pratica, sperimentazione in aula e documentazione. Il progetto ha coinvolto un Istituto Comprensivo e due Direzioni Didattiche del Comune di Modena, per un totale di sei plessi scolastici. Alla formazione hanno partecipato due gruppi di docenti di area linguistica per un totale di 50 insegnanti del primo e del secondo ciclo della scuola primaria. Il progetto si è dato l'ambizioso obiettivo di accompagnare i docenti di educazione linguistica della scuola primaria nella scoperta dell'importanza della dimensione pragmatica, nella selezione di tecniche di insegnamento adeguate, nell'elaborazione e sperimentazione di percorsi didattici per la classe. Gli incontri di formazione si sono svolti nel periodo gennaio-maggio 2016. Il percorso di formazione ha impegnato i partecipanti in modalità *blended*: 5 incontri per un totale di 10 ore sono state dedicati alla formazione in presenza, altre 10 ore sono state dedicate a momenti di studio e progettazione didattica guidata a distanza e ad approfondimenti teorici individuali con il supporto della piattaforma di formazione www.insegnareconitask.it⁷. Di seguito si riporta una descrizione sintetica degli incontri:

– *l'incontro 1 – Dalla teoria alla pratica: dallo studio all'insegnamento della pragmatica* – è stato dedicato alla condivisione di informazioni e nozioni di base rispetto alla pragmatica della lingua italiana e all'im-

⁷ <http://www.insegnareconitask.it/>.

portanza del suo insegnamento. Il compito assegnato alle insegnanti da svolgere in autonomia è stato esplorare i materiali di LIRA, in particolare le aree tematiche *Dare del Tu, dare del Lei, Basta chiedere* relativa alle richieste e il percorso sulle modalità utilizzate per fare un invito, accettare o rifiutare presenti nell'area tematica *Parole per essere carini*;

– *l'incontro 2 – Analisi di materiali didattici per l'insegnamento della pragmatica* – è stato dedicato all'analisi dei materiali di due aree tematiche della piattaforma LIRA relativi all'uso del *Tu* e del *Lei* e all'atto del richiedere, con l'obiettivo di identificare estratti video o attività adatte al proprio contesto di insegnamento e di rielaborare le attività destinandole a un target di apprendenti non adulti. Compito per le insegnanti da svolgere successivamente in autonomia: definire l'obiettivo per la sperimentazione nel proprio contesto di insegnamento, individuare il periodo in cui svolgere le attività con gli studenti. Inoltre, sulla piattaforma *Insegnare con i task*, è stato creato e messo a disposizione un forum *Sperimentazioni sugli usi linguistici* per condividere riflessioni, materiali e domande legati alle sperimentazioni didattiche;

– *l'incontro 3 – Elaborazione di piste di lavoro per la classe* – è stato dedicato alla definizione di percorsi didattici da sperimentare in classe. Le proposte didattiche proposte per le sperimentazioni hanno riguardato tre macro atti comunicativi: saper dare del *tu* e del *lei*, saper fare una richiesta e saper gestire un conflitto. Nel definire i macro atti comunicativi non è stata condotta un'analisi dei bisogni in senso prettamente scientifico; si è preferito confrontarsi con le insegnanti e selezionare atti comunicativi ritenuti rilevanti nel loro contesto di lavoro;

– *l'incontro 4 – Verifica in itinere della sperimentazione in aula* – è stato dedicato all'analisi e alla ridefinizione delle tracce didattiche da sperimentare;

– *l'incontro 5 – Condivisione dell'esperienza* – è stato dedicato alla condivisione delle sperimentazioni fatte attraverso il resoconto delle colleghe coinvolte e l'analisi della documentazione e dei materiali utilizzati in classe. Si è discusso sulle modalità di conduzione delle fasi di riflessione linguistica e si è analizzato un esempio tratto da una delle documentazioni video.

Parallelamente alle fasi 3 e 4 della formazione insegnanti è stata realizzata una fase di ricerca-azione condotta come esempio di applicazione di percorsi didattici per lo sviluppo della competenza pragmatica elaborati nell'ambito della formazione e come sperimentazione di un modello didattico.

La sperimentazione didattica

Alla fase di ricerca-azione che ha previsto la sperimentazione⁸ didattica dei materiali nell'ambito del progetto *Oggi facciamo pragmatica* hanno partecipato 14 insegnanti dei 50 che hanno seguito gli incontri di formazione provenienti dalle scuole primarie G. Graziosi, Giovanni XXIII, San Giovanni Bosco e S. Agnese di Modena. Complessivamente sono state coinvolte 10 classi e 237 bambini (Tab. 1).

Tab. 1. Distribuzione delle classi coinvolte e dei percorsi sperimentati.

Numero alunni	M	F	Classe	Macro atto sperimentato
25	9	16	3 [^]	Richiesta
23	11	12	3 [^]	Conflitto
23	13	10	4 [^]	Richiesta
22	14	8	3 [^]	Conflitto
22	15	7	2 [^]	Conflitto
22	9	13	3 [^]	Conflitto
26	13	13	2 [^]	Tu e Lei Conflitto
26	13	13	4 [^]	Richiesta
24	14	10	2 [^]	Conflitto
24	13	11	3 [^]	Conflitto

Sono stati coinvolti bambini che frequentano le classi II, III, IV della scuola primaria di età compresa tra i 7 e i 10 anni. Le classi risultano eterogenee sia per livello di competenza linguistico-comunicativa, sia

⁸ Un ringraziamento particolare al Multicentro Educativo di Modena M.E.M.O. per la gestione organizzativa, alle insegnanti del IC1 e del Circolo Didattico 8 di Modena per la fiducia e la disponibilità a mettersi in gioco, aprendo le loro classi e in particolare alla docente Roberta Zanini della classe III (quest'anno IV B) della scuola primaria Sant'Agnese. Senza di lei e i suoi allievi non sarebbe stato possibile realizzare il presente progetto.

per l'età dei bambini, sia per lingue e culture rappresentate, sia per conoscenze linguistico-culturali dei bambini stranieri, anche in rapporto al momento di arrivo in Italia.

I dati relativi alla composizione delle classi degli istituti coinvolti confermano una delle trasformazioni più importanti che attraversano oggi la scuola e i servizi educativi ovvero la presenza di bambini che vengono da lontano e di bambini nati in Italia ma con genitori stranieri. Alla scuola diventata multiculturale e plurilinguistica spetta il compito di mettere in relazione e di mediare esperienze e competenze differenti, eterogenee, che chiedono di essere messe in comune e scambiate. Agli insegnanti, sono dunque richieste capacità professionali nuove o da affinare, che consentano di ricomporre e di far dialogare le differenze, di pensare insieme l'unità e la diversità, proponendo orizzonti comuni tra L1 e L2. Lo sviluppo della competenza linguistico-comunicativa nella lingua italiana, intesa come lingua funzionale ed efficace, sia per gli scopi propri della comunicazione interpersonale, sia per quelli dello studio, potrebbe essere considerato un fattore di miglioramento della lingua italiana per tutti i bambini ma anche un indicatore di inserimento e integrazione dei bambini stranieri (soprattutto nel caso dei nuovi inserimenti). Come messo in evidenza da Ferrari (2016), il tema dell'insegnamento della pragmatica tocca un bisogno educativo condiviso tra bambini che parlano l'italiano come L1 e apprendenti di L2 e costituisce dunque un ottimo punto di partenza per pratiche di didattica inclusiva. La normativa in materia di intercultura, accoglienza e integrazione degli alunni stranieri ci ricorda come «La presenza dei minori stranieri funziona in realtà da evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri» (*La via italiana per l'intercultura e l'integrazione degli alunni stranieri*, p. 6).

Il modello didattico

Durante la realizzazione delle proposte didattiche per le sperimentazioni si è inteso elaborare una struttura, un modello operativo⁹, che

⁹ Per una presentazione dettagliata del modello didattico si rimanda a Ferrari, 2016; per la consultazione di una selezione dei materiali proposti nelle sperimentazioni si può consultare il sito <http://www.glottonaute.it/materiali/oggi->

potesse essere successivamente riutilizzato e riapplicato ad altri atti comunicativi. Il modello didattico prevede una durata complessiva di circa 6 ore, distribuite su 3-4 lezioni, secondo una struttura articolata in 4 fasi:

- la fase 1 – *Osservare* – ha lo scopo di presentare agli alunni l'atto comunicativo trattato nel percorso, oltre a offrire occasione al docente di classe di valutare che cosa gli allievi sapevano già fare rispetto agli obiettivi dell'intervento;
- la fase 2 – *Utilizzare* – mette gli studenti nella condizione di usare la lingua in specifici contesti comunicativi stimolati a partire da *role play* aperti spontanei;
- la fase 3 – *Riflettere* – costituisce il momento della riflessione linguistica e grammaticale, condotta attraverso attività di analisi e di pratica per il reimpiego delle strutture *target*;
- la fase 4 – *Fare esperienza* – è dedicata all'osservazione della lingua in contesti d'uso reali, permettendo così di favorire un ponte tra esercitazione in aula e vita reale.

Per ciascuna fase sono state pensate delle attività. Prima di procedere con la descrizione di ciascuna fase del modello operativo e delle attività, è opportuno sottolineare che in ogni fase è in genere sufficiente proporre da 1 fino a massimo 3 attività e che la scelta del numero di attività da utilizzare in ogni fase del percorso si basa chiaramente sulla complessità del fenomeno che si intende trattare e sul livello di competenza globale della classe.

La prima fase che è stata definita *Osservare* serve per introdurre l'atto comunicativo che si intende trattare nel percorso didattico e per permettere ai bambini di familiarizzare con il fenomeno pragmatico. L'insegnante propone alcuni input, ad esempio audio-video possibilmente tratti da materiali autentici o esempi di interazioni spontanee, e guida una fase di riflessione iniziale e di discussione di gruppo. In questa fase l'osservazione è duplice; da un lato, l'insegnante ha la possibilità di capire cosa sanno già fare o già osservare gli allievi e cosa invece può diventare un utile oggetto di riflessione; dall'altro, i bambini osserva-

facciamo-pragmatica/, mentre un video demo del percorso didattico relativo alle richieste è disponibile all'indirizzo <http://lira.unistrapg.it/?q=node/3282>.

no l'atto comunicativo e familiarizzano con l'argomento oggetto del percorso.

Tra le possibili attività da proporre in questa fase ci sono:

– *la discussione di gruppo*: a partire da una determinata parola o frase, l'insegnante guida i bambini in un momento di *brainstorming* collettivo per far emergere idee, usi e conoscenze pregresse. Ad esempio, in un percorso sulle richieste si può chiedere che cosa vuol dire fare una richiesta e quali possono essere delle frasi di richiesta;

– *la condivisione di esperienze*: l'insegnante invita i bambini a narrare esperienze linguistiche personali. Ad esempio in un percorso sulla gestione del conflitto si potrebbe chiedere: Cosa vuol dire per te litigare? Quali sono le situazioni in cui litighi a scuola? Cosa fai o dici quando litighi?;

– *i video senza audio*: l'insegnante mostra un breve estratto video senza audio e chiede ai bambini di descrivere la situazione rappresentata, facendo ipotesi sui partecipanti e sull'azione che si sta svolgendo. Si possono aiutare i bambini con domande stimolo del tipo: chi sono le persone che parlano? Cosa fanno con le parole? Cosa dicono secondo voi?;

– *l'ascolto di una o più registrazioni audio*: l'insegnante propone uno o più brevi estratti audio e chiede ai bambini di ipotizzare chi sono i parlanti, dove sono e cosa fanno con le parole; questa attività è utile per stimolare le prime osservazioni sulla variazione linguistica rispetto alla situazione comunicativa. Ad esempio, in un percorso sulle richieste, si può iniziare ad osservare che a seconda del contesto, dell'interlocutore e del tipo di richiesta (più o meno impegnativa) la frase di richiesta varia;

– *le somiglianze e differenze*: l'insegnante propone due situazioni (o due audio o due video con brevi dialoghi) ai bambini e di individuare gli elementi comuni e gli aspetti diversi. Ad esempio in un percorso sulle richieste si possono presentare due situazioni che variano rispetto l'oggetto della richiesta e in cui, di conseguenza, la formulazione linguistica è differente;

– *trasformazione*: l'insegnante mostra una situazione comunicativa e il dialogo dell'interazione, eventualmente facendo ascoltare anche l'audio. Successivamente chiede ai bambini di riformulare il dialogo mo-

dificando un determinato criterio, come mostrato nell'esempio tratto da un percorso sulle richieste.

Situazione 1

Al forno un cliente ordina due etti di farinata e due etti di focaccia:
allora, due etti di farinata e due etti di focaccia

e se lo stesso cliente fosse andato al forno per chiedere dov'è la fermata dell'autobus più vicina, che cosa avrebbe detto?

.....

.....

Fig. 41. Esempio di attività di trasformazione.

Nella seconda fase – *Utilizzare* – l'insegnante propone delle attività che prevedono la realizzazione di *role play*; attraverso la simulazione di dialoghi i bambini sono spinti a utilizzare la lingua per raggiungere un obiettivo preciso. A turno i bambini sono poi invitati a mettere in scena i dialoghi davanti alla classe.

Le possibili tipologie di *role play* da proporre possono essere:

– *role play a partire da una situazione data*: l'insegnante propone uno script con la descrizione di una situazione comunicativa presentando situazioni vicine al campo esperienziale degli allievi, come mostra l'esempio che segue;

Situazioni per i *role play*

Sono in mensa, come primo piatto c'è la pasta alle melanzane che a me non piace. Anche se so che non si può, chiedo alla maestra se posso avere la pasta in bianco.

Sono in classe, ho nuovamente dimenticato il sussidiario a casa. Chiedo alla maestra di poter usare il suo per svolgere gli esercizi.

Sono a scuola e come sempre ho dimenticato la colla. È tutta la settimana che la chiedo in prestito al mio compagno, dovrò chiedergliela anche questa volta.

Fig. 42. Esempio di *role play* a partire da una situazione data.

– *role play a partire da un video muto*: l'insegnante mostra un video senza audio, i bambini in coppia o in piccolo gruppo devono ipotiz-

zare la situazione e cercare di ricostruire un possibile dialogo per dare voce al video;

– *role play in cui gli alunni riformulano un'interazione secondo criteri dati*: l'insegnante mostra un video e, dopo un'analisi guidata dell'interazione, chiede ai bambini di provare a mettere in scena la situazione comunicativa trasformando alcuni parametri a partire dalle indicazioni fornite. Ad esempio, in un percorso sulla gestione del conflitto, se nel video i parlanti sono due bambini che litigano per l'uso di un gioco e finiscono con l'offendersi, l'insegnante può chiedere ai bambini di rimettere in scena la situazione, cercando di ottenere il gioco provando a non litigare ed evitando insulti, offese o accuse.

Nella terza fase – *Riflettere* – l'insegnante guida gli alunni nella riflessione linguistica, nel riutilizzo e nel rinforzo delle strutture linguistiche e delle strategie comunicative emerse nelle attività precedenti. Rispetto alla struttura del modello operativo proposto, la riflessione linguistica si svolge in genere in due momenti. Il primo, più estemporaneo, durante le attività della fase 2 è finalizzato all'analisi linguistica: dopo che una coppia ha messo in scena il *role play* davanti ai compagni, l'insegnante guida la classe in una prima analisi dell'interazione, chiedendo ai bambini di esplicitare chi sono gli interlocutori, qual è il contesto in cui si svolge il dialogo e quali parole vengono impiegate per realizzare l'atto comunicativo. Il secondo momento di riflessione linguistica, più strutturato, avviene nel corso di una o due lezioni successive dedicate al focus linguistico e ha l'obiettivo di far utilizzare nuove strutture linguistiche, oltre che guidare gli allievi in un'analisi più dettagliata a partire dall'analisi del materiale linguistico prodotto dai bambini nelle fasi precedenti. In questa fase, è molto importante il momento di correzione, che può essere fatto in modo autonomo dagli allievi proponendo loro le chiavi delle attività o attraverso il confronto di classe rispetto ai diversi possibili modi di rispondere all'esercizio. Le possibili attività da proporre in questa fase sono:

– *identificazione di parole*: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni realizzate dalla classe, si richiede agli allievi di identificare delle parole. Ad esempio in un percorso sull'invitare si può chiedere di evidenziare le parole usate per fare l'invito o per accettare/rifutare l'invito;

– *cosa si fa con le parole*: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni realizzate in precedenza, si richiede ai bambini di indicare che tipo di azione si compie nel turno del dialogo e di etichettare le battute del dialogo come in questo esempio;

In coppia analizzate le trascrizioni dei dialoghi che seguono e provate a spiegare cosa fanno i parlanti con le parole inserendo le etichette al posto giusto. Successivamente confrontate le vostre risposte con la soluzione proposta.

<i>Accetta ma a certe condizioni</i>	<i>Fa una richiesta</i>
<i>Fa una richiesta</i>	<i>Protesta</i>
<i>Accetta ma a certe condizioni</i>	<i>Risponde no alla richiesta</i>
<i>Cede alla richiesta</i>	<i>Fa una richiesta implicita</i>

Dialogo 1 – Il bagno

Bambino: Posso andare in
bagno?

Insegnante: Ci dovevi
andare cinque minuti fa

Bambino: Potrei, potrei,
potrei andare in bagno?...
per favore?

Insegnante: Fai veloce e
appena torni resti lì fino
alle tre e mezza

Bambino: Grazie
Ringrazia

Fig. 43. Esempio di attività per indicare che cosa si fa con le parole.

– *riformulare elementi o parti di un dialogo*: a partire dalle trascrizioni di alcune interazioni, si può chiedere ai bambini di trasformare determinati elementi. In un percorso sulle richieste si può ad esempio chiedere di provare a dire diversamente la stessa cosa riformulando la richiesta cercando di essere più cortesi o formali; oppure si può chiedere, come nell'esempio, di trasformare le forme verbali per stimolare la riflessione sul rapporto tra forma e funzione;

A) Mi puoi prestare la colla

	Tu	Lei
Qui e ora (indicativo)		
Ipotesi (condizionale)		

B) Mi potresti prestare la colla

	Tu	Lei
Qui e ora (indicativo)		
Ipotesi (condizionale)		

Fig. 44. Esempio di attività di riformulazione dei verbi.

– *completamenti*: agli alunni vengono proposte le trascrizioni di alcuni dialoghi dove sono state cancellate le battute in cui si realizza l'atto comunicativo oggetto della riflessione e viene richiesto di completare i dialoghi;

Prova a completare le trascrizioni di alcune scenette fatte a scuola inserendo le parole per te più adatte per fare la richiesta. Quando hai completato l'esercizio confronta la tua risposta con quella di un compagno.

A casa

La figlia chiede alla mamma se può accendere la tv

Figlia: Ciao mamma

Mamma: Va bene

A scuola

Lo studente chiede alla maestra di ripassare prima della verifica

Studente:

Maestra: Sì

Studente: Non trovo il quaderno

Maestra: Chiedilo a un compagno

Fig. 45. Esempio di attività di completamento.

– *confronto*: l'insegnante chiede ai bambini di confrontare i diversi modi per dire una stessa cosa o diversi dialoghi con l'obiettivo di individuare gli elementi linguistici che permettono ai parlanti di raggiungere in modo più efficace l'obiettivo;

Leggi le trascrizioni di tre scenette fatte a scuola e rispondi alle domande:

- **In quale scenetta il bambino che fa la richiesta riesce ad ottenere il sì dell'adulto con cui parla?**

- **Secondo te, quali sono le parole che lo aiutano a ottenere quello che vuole?**

- **Perché invece gli altri due bambini non ottengono ciò che vogliono? Aiutali a usare parole più efficaci.**

Ora confrontati con un compagno o con la classe.

In palestra

Atleta: In quella squadra posso stare con la mia amica?

Allenatore: Mi dispiace è già andata con un'altra squadra... con la squadra opposta

Atleta: Cattivo... che squadra sciocca!!!

In palestra

Allenatore: Oggi giocheremo a pallavolo quindi io faccio le squadre

Atleta: Maestro possiamo solo per questa volta possiamo giocare a pallasqualo?

Allenatore: No... io dico di giocare a pallavolo

Atleta: Ti prego... possiamo giocare a pallasqualo?

Allenatore: E va bene oggi potete giocare a pallasqualo

Fig. 46. Esempio di attività di confronto con i compagni.

– *ricostruzione di una norma*: con la guida dell'insegnante gli alunni provano a costruire un elenco di indicazioni utili per realizzare in modo efficace un atto linguistico o a ricostruire una possibile norma d'uso per una funzione pragmatica.

A coppie o in piccolo gruppo provate a spiegare:

- che cos'è una richiesta;
- che cos'è una richiesta facile o poco impegnativa;
- che cos'è una richiesta difficile o impegnativa;
- che cosa differenzia (linguisticamente) una richiesta facile da una richiesta difficile (lunghezza della frase, motivazione della richiesta, uso di espressioni cortesi, ecc.)

Fig. 47. Esempio di attività per ricostruire la norma.

Infine, la quarta fase – *Fare esperienza* – permette ai bambini di collegare il lavoro di riflessione in aula con l'osservazione della realtà linguistica. L'insegnante stimola gli apprendenti a osservare la lingua in contesti comunicativi quotidiani reali (a casa, a scuola, nel tempo libero) e a condividere successivamente con la classe le proprie esperienze di parlante. In questo caso si possono proporre le seguenti attività:

– *osservare*: ai bambini viene chiesto di ascoltare attentamente le interazioni a cui assistono o partecipano al di fuori del contesto scolastico (a casa, nel tempo libero, nei negozi, ecc.) e di annotare esempi di dialoghi, espressioni linguistiche legate all'atto comunicativo oggetto del percorso da riportare per la discussione in classe. Ad esempio, in un percorso sull'uso del *Tu* e del *Lei*, si può chiedere ai bambini di ascoltare e annotare in quali situazioni hanno sentito utilizzare il *Lei* indicando anche il rapporto tra gli interlocutori;

– *intervistare*: i bambini vengono guidati dall'insegnante nel preparare e somministrare brevi questionari a familiari e conoscenti sugli usi pragmatici. Le risposte vengono poi raccolte e analizzate in classe diventando un ulteriore oggetto di riflessione collettiva. Ad esempio, in un questionario sull'uso del *Tu* e del *Lei*, si può inserire una domanda sull'uso del *Voi*.

Un percorso didattico sulle richieste

Per esemplificare l'applicazione del modello didattico illustrato nel paragrafo precedente, in questa sezione si illustra un percorso sulle richieste realizzato nell'anno scolastico 2015-2016 con una classe terza della scuola primaria. Il percorso didattico si è focalizzato sulle modalità e le strategie per effettuare una richiesta ed è stato realizzato all'interno delle normali attività didattiche. Si è svolto in tre incontri di un'ora e mezza ciascuno ad intervalli ravvicinati.

Nella prima lezione, si è cercato di avvicinare i bambini all'argomento delle richieste. Inizialmente l'argomento è stato introdotto guardando alcuni video tratti dalla piattaforma LIRA e in particolare dall'area tematica *Basta chiedere*. Ai bambini è stato chiesto di spiegare che tipo di azione svolgevano i protagonisti dei video con le parole. In questa prima attività di osservazione i bambini sono stati guidati dall'insegnante in un'attività di *brainstorming* e, a partire dalla frase "fare una richiesta", è stato chiesto che cosa vuol dire fare una richiesta e quali possono essere delle frasi di richiesta. Hanno realizzato un cartellone in cui hanno scritto alcuni esempi di richiesta.

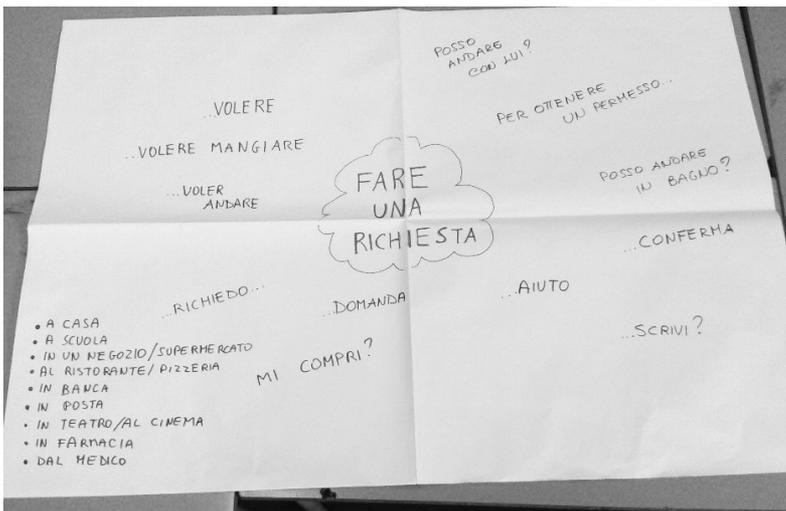


Fig. 48. Esempio di cartellone con esempi di richiesta.

Una seconda attività prevedeva la suddivisione della classe in gruppi di 2-4 bambini. Ad ogni gruppo, l'insegnante ha assegnato un luogo: ad esempio a casa, a scuola, in biblioteca, in palestra, in farmacia, al ristorante. Agli studenti è stato chiesto di individuare per ogni luogo alcune frasi di richiesta adatte alla situazione, al contesto. Anche per questa attività è stato realizzato un cartellone (Fig. 49) che è servito poi come base per le attività delle lezioni successive.

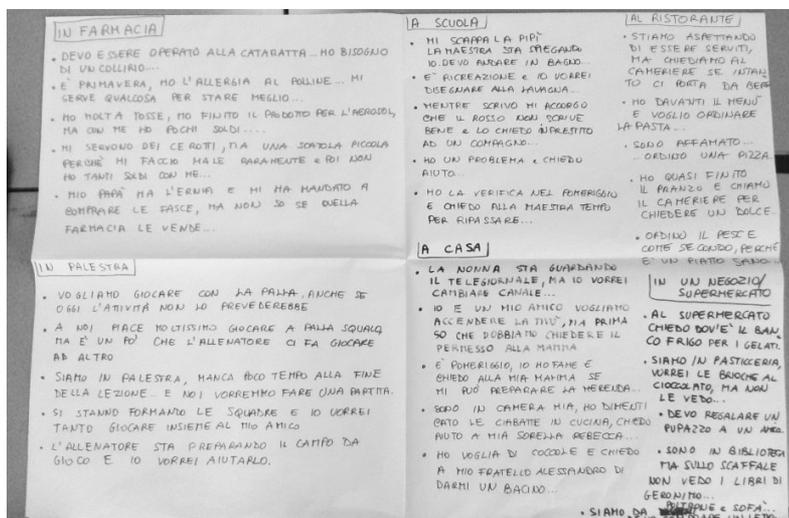


Fig. 49. Esempio di cartellone con situazioni di richiesta.

Nella seconda lezione, i bambini hanno inizialmente ripercorso le attività della lezione precedente, riassumendo il lavoro svolto e soffermandosi sulle principali difficoltà incontrate. Ai bambini è stato poi chiesto di mettere in scena le situazioni di richiesta individuate nel corso della prima lezione e riassunte nel cartellone. I bambini sono stati divisi in coppie: ad ogni coppia è stato affidato un luogo con le relative situazioni preparate nel cartellone. Nell'abbinare le coppie e i luoghi, si è fatto attenzione a cambiare gli abbinamenti tra gruppi e situazioni rispetto alla prima lezione: ad esempio, ai bambini che avevano lavorato sulla situazione "farmacia" è stata assegnata una situazione diversa (es. casa, ristorante, scuola ecc.); questo per evitare che i bambini lavorassero su situazioni già conosciute. Ogni coppia ha scelto due delle situazioni scritte e si è preparato a metterle in scena davanti alla classe, preparando un *role play*. A ciascun bambino veniva distribuito un cartoncino contenente la descrizione scritta della situazione proposta dal proprio punto di vista e veniva invitato a immedesimarsi in tale situazione e prepararsi per metterla in scena insieme al compagno davanti alla classe.

In questa fase si riprendono le situazioni elaborate nella prima lezione e i bambini svolgono alcuni *role play* sulla base delle situazioni indivi-

duate. Il *role play* è uno strumento utile e molto diffuso nella didattica delle lingue poiché offre agli apprendenti attività comunicative che stimolano un uso realistico della lingua.

Questa lezione dedicata al *role play* si compone in tre parti: pre *role play* (preparazione), *role play* (messa in scena) e post *role play* (riflessione).

La fase che precede il *role play* è caratterizzata dall'introduzione del compito e dall'esplicitazione di tutte le informazioni necessarie per fare in modo che sia chiaro cosa ci si aspetta alla fine dagli studenti. Prima dello svolgimento del *role play* l'insegnante non presenta strutture linguistiche, né offre spiegazioni grammaticali, né illustra le strategie comunicative per raggiungere l'obiettivo richiesto. A titolo esemplificativo, prima di mettere in scena i *role play*, le insegnanti possono svolgere un *role play*. Successivamente, a turno, le coppie mettono in scena i *role play*. Durante lo svolgimento del *role play* non vengono posti limiti al numero e alla lunghezza dei turni, in modo che i parlanti possano reagire in modo spontaneo allo scambio comunicativo; la lunghezza dello scambio comunicativo dipende quindi esclusivamente dai tempi di raggiungimento dell'obiettivo conversazionale, così come esemplificato di seguito nella sezione sullo studio esplorativo.

Si tratta di un momento centrale della lezione perché è proprio a partire da questa fase che si crea il banco di prova che consente allo studente di usare la lingua di cui dispone aiutando l'insegnante a raccogliere tante più informazioni possibili sulla competenza linguistico-comunicativa degli studenti (es. quali strategie si conoscono, se i bambini riescono a interagire con interlocutori diversi, ecc.). Durante lo svolgimento del *role play* l'insegnante non interviene con commenti sulla lingua, sulla forma, sulle modalità di svolgimento. Gli studenti completano il *role play* e solo successivamente vengono guidati dall'insegnante nell'analisi delle strutture linguistiche e delle strategie comunicative funzionali a una migliore realizzazione del *role play* stesso.

A seguito di ogni *role play*, infatti, l'insegnante guida una prima riflessione di gruppo: alla lavagna annota, per ogni *role play*, il luogo in cui si svolge il *role play*, chi sono le persone che parlano, che parole usano per formulare le richieste (Fig. 50). I bambini in questo modo sono stati portati a riflettere sulle parole e sulle strategie utilizzate per realizzare l'atto comunicativo della richiesta messo in scena nel *role play*.

Chi sono le persone che parlano?	Dove si trovano?	Che cosa fanno con le parole?

Fig. 50. Esempio di schema alla lavagna.

L'insegnante riassume schematicamente gli elementi individuati dai bambini alla lavagna (Fig. 51) in modo da poterli riutilizzare alla fine della lezione in un momento di ripresa e focus finale.

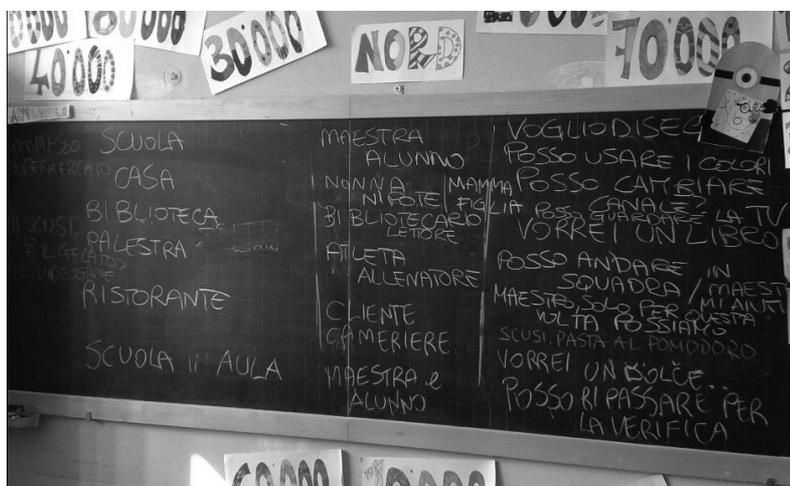


Fig. 51. Esempio di sintesi alla lavagna.

Nella terza lezione dedicata al focus linguistico, si guidano i bambini a riflettere sulle variazioni possibili nel fare una richiesta. L'insegnante propone alla classe una o due frasi di richiesta e chiede ai bambini di ipotizzare dove e da chi potrebbe essere stata fatta una richiesta di questo tipo: ed esempio *si potrebbe avere una sedia?* I bambini riflettono sulla relazione tra situazione e formulazione linguistica: in base alla situazione, al luogo e agli interlocutori, una stessa frase di richiesta, infatti, può avere un effetto diverso.

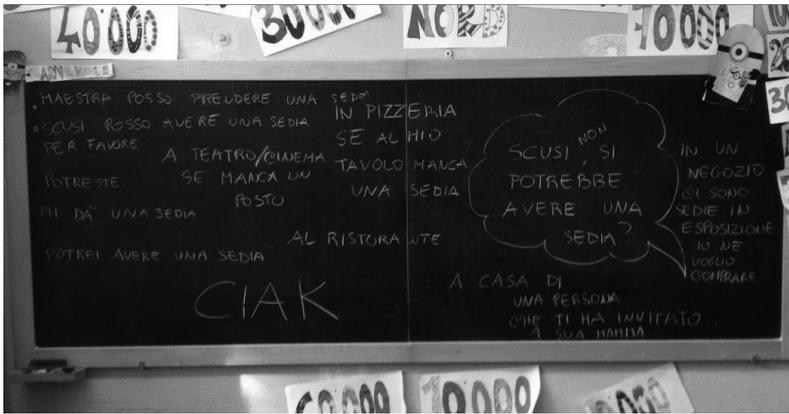


Fig. 52. Esempio di variazioni durante il focus linguistico.

L'insegnante propone una seconda attività che prevede il riutilizzo di strutture che i bambini hanno già incontrato durante il percorso didattico. Individualmente o in piccolo gruppo i bambini possono analizzare le trascrizioni delle loro scenette o completare un cloze, inserendo la battuta mancante. Attraverso il confronto con le risposte dei compagni si riflette su come si può fare una stessa richiesta in modi diversi, più o meno cortesi e più o meno diretti. A classe intera si può proporre successivamente di provare a riordinare dalla più alla meno cortese/gentile le diverse formulazioni di richieste emerse nell'attività. Di seguito riportiamo un esempio di cloze proposto ai bambini:

Attività: Prova a completare le trascrizioni di alcune delle scenette fatte a scuola inserendo le parole per te più adatte per fare la richiesta. Quando hai completato l'esercizio confronta la tua risposta con quella di un compagno.

A casa

La figlia chiede alla mamma se può accendere la tv

figlia: ciao mamma... _____

mamma: va bene

A scuola

Lo studente chiede alla maestra di ripassare prima della verifica

studente: _____

maestra: sì

studente: non trovo il quaderno

maestra: chiedilo a un tuo compagno

A scuola

Lo studente chiede alla maestra di poter disegnare alla lavagna

maestra: cosa mi vuoi dire?

studente: _____

maestra: va bene però dopo quando suona la campanella devi cancellare

In biblioteca

Il ragazzo chiede al bibliotecario un libro sugli asteroidi

ragazzo: _____

bibliotecario: allora adesso vediamo... sì ce l'abbiamo... adesso lo vado a prendere

Fig. 53. Esempio di cloze.

A titolo puramente esemplificativo, si riporta nella Fig. 54 un esempio di cloze compilato da un alunno.

Attività

Prova a completare le trascrizioni di alcune delle scenette fatte a scuola inserendo le parole per te più adatte per fare la richiesta. Quando hai completato l'esercizio confronta la tua risposta con quella di un compagno.

A casa

La figlia chiede alla mamma se può accendere la tv

figlia: ciao mamma ... POSSO ACCENDERE LA TV?

mamma: va bene

A scuola

Lo studente chiede alla maestra di ripassare prima della verifica

studente: MAESTRA POSSO RIPASSARE - PER LA

maestra: sì

studente: non trovo il quaderno

maestra: chiedilo a un tuo compagno

VERIFICA?

A scuola

Lo studente chiede alla maestra di poter disegnare alla lavagna

maestra: cosa mi vuoi dire?

studente: POSSO DISEGNARE ALLA LAVAGNA

maestra: va bene però dopo quando suona la campanella devi cancellare

In biblioteca

Il ragazzo chiede al bibliotecario un libro sugli asteroidi

ragazzo: VORREI UN LIBRO SUGLI ASTEROIDI

bibliotecario: allora adesso vediamo... sì ce l'abbiamo ... adesso lo vado a prendere

Fig. 54. Esempio di cloze compilato da un alunno.

Nell'ultima attività proposta ai bambini in questa lezione si ripropongono le trascrizioni dei *role play* svolti nella lezione precedente in cui sono emersi esempi di diverse strategie linguistiche adoperate nella formulazione della richiesta. Gli alunni sono guidati, ad esempio, a riflettere sulle modalità per insistere, sull'importanza di insistere con efficacia e sugli strumenti linguistici necessari per compiere determinate azioni verbali. Di seguito si riporta l'attività.

Attività: *Leggi le trascrizioni di tre scenette fatte a scuola e rispondi alle domande: In quale scenetta il bambino che fa la richiesta riesce ad ottenere il sì dell'adulto con cui parla?*

Secondo te quali sono le parole che lo aiutano a ottenere quello che vuole?

Perché invece gli altri due bambini non ottengono ciò che vogliono? Aiutali a usare parole più efficaci.

Ora confrontati con un compagno o con la classe.

In palestra

atleta: in quella squadra posso stare con la mia amica?

allenatore: mi dispiace è già andata con un'altra squadra... con la squadra opposta

atleta: cattivo... che squadra sciocca!!!

In palestra

allenatore: oggi giocheremo a pallavolo quindi io faccio le squadre

atleta: maestro possiamo solo per questa volta possiamo giocare a pallasqualo?

allenatore: no... io dico di giocare a pallavolo

atleta: ti prego... possiamo giocare a pallasqualo?

allenatore: e va bene oggi potete giocare a pallasqualo

A casa

nipote: posso cambiare canale?

nonna: no io sto ascoltando

nipote: posso cambiare canale?

nonna: gioca con il tuo telefono

nipote: la mamma non vuole

nonna: gioca con il tuo gatto

nipote: è dal dottore

nonna: gioca con tutto quello che vuoi

nipote: posso cambiare canale?

nonna: no no no

Fig. 55. Esempio di attività di riflessione.

"Saper chiedere": uno studio esplorativo sulle richieste

I dati raccolti nel progetto *Oggi facciamo pragmatica* nel corso dell'anno scolastico 2015/2016 sono diventati oggetto di un primo studio

esplorativo condotto da Ferrari e Zanoni (2017). Il corpus di produzioni orali di bambini di età compresa tra gli 8 e i 9 anni è costituito da interazioni contenenti una varietà di atti comunicativi di richieste e da commenti meta-pragmatici stimolati durante le attività dedicate alla riflessione linguistica. In questa sezione si illustrano in dettaglio il contesto dello studio esplorativo, l'analisi quantitativa degli atti comunicativi di richiesta e l'analisi qualitativa dei commenti meta-pragmatici emersi nelle attività di riflessione linguistica.

Quattro sono le domande che stanno alla base del presente studio esplorativo:

- Come realizzano l'atto comunicativo di richiesta i bambini della scuola primaria?
- Come si sviluppa la richiesta nella sequenza interazionale?
- Come rispondono i bambini alle attività didattiche proposte?
- Che tipo di riflessioni meta-pragmatiche fanno gli allievi di questa età?

Individuate le finalità generali della ricerca, si è proceduto con la raccolta di un corpus di dati. Poiché non è semplice, con bambini di questa fascia di età, stimolare produzioni linguistiche *ad hoc*, mantenendo una certa validità ecologica si è ritenuto efficace integrare la raccolta di dati con la sperimentazione educativa nell'ambito del progetto di ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*. In particolare si è fatto riferimento alle sperimentazioni del percorso didattico relativo all'atto comunicativo del richiedere realizzato rispettivamente in una classe terza e in una classe quarta della scuola primaria. Gli informanti coinvolti sono 51 allievi, di cui 33 monolingui italiani e 18 bilingui con una lingua familiare diversa dall'italiano, tutti scolarizzati in Italia.

A partire dalla video-registrazione delle lezioni è stato possibile costruire un corpus di produzioni degli alunni delle due classi composto da due tipologie di dati: la prima, costituita da interazioni orali contenenti atti comunicativi di richiesta elicitati tramite *role play* aperti spontanei; la seconda, da una selezione di commenti meta-pragmatici generati dalle attività didattiche di riflessione linguistica.

Rispetto alla prima tipologia di dati, i *role play* hanno permesso di stimolare 81 scambi interattivi contenenti altrettanti atti comunicativi di richiesta: 39 relativi alla richiesta di beni materiali, di cui 31 rivolti a pari e 8 ad adulti, e 42 riguardanti richieste di permessi ri-

volte principalmente ad adulti, con un solo esempio di richiesta a un pari. Ogni *role play* prevedeva la presenza di due interlocutori, ed è stato quindi interpretato a coppie. A ciascun bambino veniva distribuito un cartoncino contenente la descrizione scritta della situazione proposta dal proprio punto di vista e veniva invitato a immedesimarsi in tale situazione e prepararsi per metterla in scena insieme al compagno davanti alla classe. Nei casi invece in cui si prevedeva un interlocutore adulto, per evitare ruoli eccessivamente innaturali, questo veniva interpretato dal ricercatore, con le istruzioni pertanto riferite solo al bambino. Ecco un esempio per ciascuno dei due tipi di consegne:

Situazione tra pari: la colla

Bambino A:

Come al solito hai dimenticato la colla a casa e la maestra vi ha appena chiesto di incollare delle immagini sul quaderno. Chiedi la colla al tuo compagno.

Bambino B:

Siete in classe e state incollando delle immagini sul quaderno. Hai poca colla e spero il tubetto non finisca prima di aver finito il compito assegnato.

Situazione adulto-bambino: il compleanno

Sabato è il tuo compleanno e hai deciso di fare una piccola festa in casa. Vuoi invitare anche il tuo amico/la tua amica. Sei all'uscita della scuola e chiedi a sua madre di lasciarlo/lasciarla venire alla tua festa.

Nella preparazione delle consegne dei *role play* si sono selezionate situazioni comuni relative all'esperienza quotidiana dei bambini e ai loro effettivi bisogni comunicativi. Nelle istruzioni non si è mai fatto riferimento esplicito all'atto comunicativo che si intendeva elicitare, così che i parlanti potessero reagire in modo spontaneo allo scambio comunicativo. Durante lo svolgimento del *role play* non si ponevano limiti al numero e alla lunghezza dei turni, che dipendevano esclusivamente dai tempi di raggiungimento dell'obiettivo conversazionale, così come esemplificato nell'estratto che segue:

- (1)¹⁰ B: ciao
A: ciao dimmi
B: stamattina:: non ho mangiato ho fame #0_2
mi potresti preparare un biscotto?
A: certo
B: grazie

Rispetto alla seconda tipologia di dati, le attività didattiche di riflessione linguistica hanno generato sia sequenze di interazione docente-alunni contenti commenti meta-pragmatici relativi alle interazioni nei *role play* della fase 2, sia sequenze con riflessioni stimolate durante le attività di riflessione linguistica della fase 3 del percorso didattico sperimentale. Più in dettaglio, nella fase 2 – *Utilizzare*, immediatamente dopo la realizzazione di ciascun *role play*, ai bambini veniva richiesto di individuare alcune variabili situazionali, quali ‘il contesto’ e ‘gli interlocutori’, oltre che di ripetere con precisione l’esatta formulazione linguistica della richiesta. Seguiva poi un momento di analisi di gruppo, mediata dal docente sperimentatore, che permetteva ai bambini di prestare attenzione al rapporto tra strategie e forme linguistiche utilizzate, effetto sull’interlocutore ed efficacia dell’azione linguistica. Nella fase 3 – *Riflettere* invece le attività di riflessione linguistica proposte agli allievi, da svolgere in parte individualmente, in parte a coppie, venivano strutturate utilizzando campioni di lingua emersi nei *role play*, con un’attenzione specifica all’analisi e al reimpiego di strutture linguistico-grammaticali funzionali a variare il tipo di atto, mitigarne la forza illocutoria o introdurlo con atti di supporto.

Infine, ai dati del corpus raccolti durante le attività didattiche in aula si aggiungono le riflessioni dei docenti emerse negli incontri di formazione dedicati alla condivisione sulle diverse fasi della sperimentazione in aula dei percorsi didattici progettati insieme al formatore.

Per rispondere alle domande di ricerca si è proceduto con due tipi di analisi, la prima quantitativa e la seconda qualitativa. Nello specifico, l’analisi quantitativa ha riguardato le produzioni elicitate tramite *role play* con l’obiettivo di indagare come i bambini realizzano le richieste

¹⁰ Negli esempi B indica bambino e A adulto.

e come le gestiscono nell'interazione. Per descrivere le modalità di realizzazione dell'atto comunicativo si è calcolato: a) il numero e il tipo di atti linguistici di richiesta, di modificatori e di atti di supporto; b) la loro distribuzione nei due tipi di *role play* del corpus – richieste di beni materiali *vs* permessi – e rispetto all'interlocutore – pari *vs* adulto –. Per osservare la relazione tra atto comunicativo e sequenza interazionale si è invece considerato: a) il numero complessivo di interazioni in cui l'atto di richiesta veniva realizzato su più turni; b) la distribuzione dell'atto nella sequenza interazionale. L'analisi qualitativa ha riguardato invece le sequenze di interazione docente-alunni relative alle attività di riflessione linguistica previste dal percorso didattico, con l'obiettivo di valutare la risposta degli allievi alle proposte didattiche e osservare il tipo di riflessioni meta-pragmatiche che è possibile stimolare in questa fascia di età.

Analisi quantitativa

a) Categorie d'analisi

Per l'analisi delle interazioni elicitate tramite *role play* si è scelta, come unità di riferimento l'atto comunicativo, un'unità più ampia che può essere costituita da un solo atto linguistico o da una combinazione di atti, anche dotati di una forza illocutoria differente, ed eventualmente integrata da atti di supporto che hanno la funzione di sostenere o preparare la richiesta, ma che sono appunto interpretabili tenendo conto dell'unità più ampia dell'atto comunicativo, che ne garantisce la coerenza pragmatica (cfr. Olshtain e Cohen, 1983, pp. 18-20; Ferrara, 1985, p. 141; Trosborg, 1995, pp. 145-146). L'atto comunicativo del richiedere ha dunque un nucleo costituito da uno o più atti, ciascuno dei quali potrebbe essere sufficiente per la trasmissione della sua principale forza illocutoria e può essere completato da atti di supporto, i quali non sono però necessari per la trasmissione della forza illocutoria, ma piuttosto hanno la funzione di preparare e sostenere la comunicazione di tale forza. Come suggerito anche da Nuzzo (2007), l'atto comunicativo è più adatto a descrivere ciò che effettivamente avviene nella conversazione, dove i parlanti, per ottenere ciò di cui hanno bisogno, possono seguire diverse strade più o meno elaborate, e scegliere se impiegare uno o più atti, quali, ad esempio, Verifica, Giustificazione

o Conferma. Chiariremo più avanti in che cosa consistono tali tipi di atti; per ora è utile sottolineare che i parlanti possono variarne il tipo, accompagnarli o meno con atti di supporto e, eventualmente, modificarne la forza illocutoria mediante l'impiego di modificatori linguistici di tipo morfosintattico, lessicale o discorsivo. Infine, possono variare la prospettiva di realizzazione di ogni atto. Si considerino i seguenti esempi tratti dal corpus:

- (2) posso la colla
- (3) per favore Alice mi puoi prestare la colla
- (4) oh che sbadato ho dimenticato la colla per favore
me la potresti prestare

In (2) il bambino, nel richiedere la colla al compagno, si informa della possibilità di poter ottenere ciò che vuole con un atto di Verifica, introdotto dal presente indicativo *posso*; lascia, però, sottinteso il verbo *prendere/avere* e aggira il riferimento esplicito all'interlocutore come agente dell'azione richiesta, scegliendo di incentrarla su sé stesso. In (3) e in (4) i parlanti preferiscono invece elaborare maggiormente la loro richiesta: in entrambi i casi, facendo riferimento all'interlocutore come agente dell'azione, ma mitigando la forza illocutoria dell'atto con il modificatore discorsivo *per favore*, una marca di cortesia che richiama la collaborazione da parte dell'interlocutore. Se in (3) l'atto di richiesta, costituito nuovamente da una Verifica della possibilità di ottenere ciò che serve, è sostenuto da un atto di supporto di Appello, in (4) la richiesta è realizzata combinando due atti, il primo di Giustificazione, in cui il parlante espone il motivo della richiesta e il secondo nuovamente di Verifica, ma con la forza illocutoria dell'atto mitigata dal modificatore morfosintattico *potresti*.

Come emerge dagli esempi sopra descritti, nella realizzazione di una richiesta, il tipo di atto, la prospettiva di realizzazione e gli eventuali strumenti di modificazione sono elementi strettamente interdipendenti, che concorrono in combinazione a modulare la forza illocutoria dell'atto. Ai fini di ricerca, per descrivere e quantificare la presenza e l'eventuale combinazione di questi elementi, diventa necessario analizzarli separatamente, con la consapevolezza che ciò rappresenta una semplificazione. Nei prossimi paragrafi si presenta-

no in dettaglio le categorie impiegate per scomporre e descrivere gli atti comunicativi.

Nell'individuare gli strumenti di analisi ci siamo rifatti alla tassonomia elaborata da Nuzzo (2007). L'autrice ha individuato e categorizzato i tipi di atti comunicativi, di modificatori e di atti di supporto sulla base di un corpus di italofofoni nativi adulti. Nonostante la stessa Nuzzo (2007, p. 60) segnali che la sua classificazione non intende esaurire la gamma di possibili strategie a disposizione dei parlanti per realizzare le richieste, per i nostri propositi si è mostrata più che adeguata. Non sorprende che nel corpus di bambini della primaria la gamma di opzioni riscontrate sia più limitata rispetto a quello dei nativi adulti: in dettaglio, per quel che riguarda i modificatori solo 4 tipi sono presenti, rispetto ai 13 individuati nella tassonomia di riferimento; analogamente per gli atti di supporto solo due tipi sono rappresentati – Appello e Rabbonitore – rispetto ai 5 identificati da Nuzzo. Le categorie, tuttavia, risultano significative sia nei tipi di formulazione linguistica che nella loro distribuzione. Nelle tabelle 11, 12 e 13 che seguono si riportano le categorie emerse dall'analisi dei dati, accompagnate da esempi tratti dal corpus di questo studio.

Tab. 11. Modi per richiedere (adattata da Nuzzo, 2007, pp. 60-64).

Verifica delle condizioni preparatorie	<i>Posso disegnare con i colori?</i>	L'interlocutore si informa sulle possibilità di ottenere ciò che desidera dall'interlocutore
Conferma	<i>Mi presti la colla?</i>	Il parlante pone all'interlocutore una domanda servendosi del verbo che lessicalizza l'azione richiesta
Giustificazione	<i>Ho dimenticato la colla</i>	Il parlante espone il motivo per cui si trova nelle condizioni di richiedere qualcosa all'interlocutore
Desiderio	<i>Voglio disegnare alla lavagna</i>	Ciò che il parlante vuole ottenere dall'interlocutore è espresso nei termini di un desiderio
Ordine	<i>Dammi la colla</i>	Il parlante utilizza la forma imperativa presentando l'azione richiesta come un ordine

Ipotesi	Puoi chiedere a tua madre <i>se possiamo avere qualcosa da mangiare?</i>	Il parlante presenta l'oggetto della richiesta come un evento ipotetico, che se si realizzasse, avrebbe per lui conseguenze positive. In genere tali conseguenze sono lasciate inesprese
Necessità	<i>Ho fame</i>	Il parlante esprime la richiesta nei termini di una necessità

Tab. 12. Modificatori (adattata da Nuzzo, 2007, pp. 64-67).

Morfosintattici		
Condizionale	Andrea <i>potrebbe venire</i> al mio compleanno?	Associato ad altre strategie, pone in discussione l'appartenenza di quanto detto alla realtà
Lessicali		
Rafforzatori	Maestra, ho <i>tanto</i> mal di pancia potrei andare in bagno?	Accrescono il peso delle ragioni che inducono il parlante a fare la richiesta
Attenuatori	Maestra, possiamo <i>solo per questa volta</i> giocare a pallasqualo?	Tendono ad alleggerire il peso dell'enunciato facendo riferimento alla quantità o alla qualità dell'oggetto in questione o al tempo e allo sforzo richiesto all'interlocutore
Discorsivi		
Marca di cortesia	<i>Per favore</i> Paola, mi puoi dare metà della tua pizza?	Mostrano l'atteggiamento di deferenza del parlante e invocano la collaborazione dell'interlocutore

Tab. 13. Atti di supporto (adattata da Nuzzo, 2007, p. 68).

Appello	<i>Scusi maestra</i> posso ripassare per la verifica?	Richiama l'attenzione dell'interlocutore prima della formulazione della richiesta e costituisce spesso l'apertura dell'atto comunicativo
Rabbonitore	<i>Ti prego</i> possiamo giocare?	Sottolinea la consapevolezza, da parte del parlante, della natura impositiva della richiesta, invocando un atteggiamento collaborativo da parte dell'interlocutore

Poiché i dati del corpus sono costituiti da interazioni tra due parlanti, l'atto comunicativo può essere compiuto in un unico turno o su più turni. Tale distribuzione nella sequenza interazionale può riguardare la sola preparazione del nucleo, così come la sua presentazione: la scelta dipende sia dalla pianificazione del richiedente, che dalla reazione dell'interlocutore, poiché l'atto comunicativo è il risultato di una interazione e co-costruzione da parte dei partecipanti allo scambio comunicativo. Tenuto conto della varietà di possibili configurazioni a disposizione dei parlanti, ai fini dell'analisi qui condotta, si è stabilito di isolare e analizzare in dettaglio soltanto il turno (o i turni) contenente il nucleo della richiesta. Per l'individuazione si è scelto il riconoscimento della forza illocutoria da parte dell'interlocutore manifestata per mezzo della prima accettazione o rifiuto della richiesta. Consapevoli che tale taglio costituisca una forzatura, la scelta è stata resa necessaria dal bisogno di focalizzare l'attenzione sulla realizzazione degli atti comunicativi, piuttosto che sulla gestione di intere sequenze conversazionali. L'osservazione comunque si è estesa successivamente agli eventuali turni che precedono e preparano quello contenente il nucleo dell'atto, permettendo di completare l'analisi dell'atto comunicativo *per sé* con rilevazioni relative alla gestione dello stesso all'interno dello scambio comunicativo.

b) Risultati dell'analisi quantitativa

L'analisi quantitativa offre una visione globale delle linee di tendenza riscontrabili nel corpus in merito alle modalità di realizzazione dell'at-

to comunicativo di richiesta da parte di bambini di 8-9 anni impegnati in interazioni orali. Date le dimensioni del campione, non è possibile formulare generalizzazioni, che rischierebbero di essere poco attendibili, ma piuttosto identificare aspetti da indagare ulteriormente o da trattare in modo mirato in futuri interventi didattici. Vediamo in dettaglio cosa emerge dalla lettura quantitativa dei dati.

La prima analisi è relativa alla composizione del nucleo dell'atto di richiesta. Come già specificato, per la lettura dei dati si è proceduto con il conteggio del numero e del tipo di atti di richiesta, oltre che il numero e il tipo di combinazioni più frequenti. Le tabelle 14 e 15 riassumono i dati che si vanno ora a descrivere.

Tab. 14. Composizione del nucleo dell'atto comunicativo¹¹.

	<i>Totale</i>	<i>Beni materiali pari</i>	<i>Beni materiali adulto</i>	<i>Permesso adulto</i>
<i>Nucleo realizzato con un atto</i>	70% (57)	52% (15)	80%(8)	83% (34)
<i>Nucleo realizzato con due atti</i>	26% (21)	48% (14)	10%(1)	15% (6)
<i>Nucleo realizzato con tre atti</i>	4% (3)		10%(1)	2% (1)
Totale	100% (81)	100% (29)	100% (10)	100% (41)

Considerando il corpus nel suo complesso, gli informanti nel 70% dei casi realizzano il loro scopo comunicativo con un solo atto, mentre nel 26% dei casi il nucleo si realizza combinando due atti e solo nel 4% con tre. Disaggregando i dati per tipologia di richiesta e di interlocutore, tale tendenza viene confermata quando la richiesta, sia essa di

¹¹ Essendovi un solo esempio di richiesta di permesso rivolta a un pari, qui e nelle tabelle successive tale dato non è stato inserito nel conteggio dei dati disaggregati per tipo di richiesta, ma è incluso nei dati aggregati.

un bene materiale (es. 5) o di un permesso (es. 6), viene rivolta ad un adulto, mentre sembra esservi un maggior uso di richieste composte di due atti quando l'interlocutore è un pari (es. 7). In quest'ultimo caso infatti nel 52% dei casi il nucleo dell'atto comunicativo è realizzato con un solo atto e il 48% dei casi con due atti.

- (5) vorrei un libro di tutte le cose #0_2 degli asteroidi del corpo umano di tutto
- (6) può oggi Matteo venire a casa mia
- (7) ho dimenticato la colla #0_1 scuola #0_2 per favore
Alex me la presti

In altre parole, se nella maggior parte dei casi i bambini di questa età realizzano la richiesta in modo semplice, quando devono chiedere un oggetto in prestito al compagno, tendono a elaborarla maggiormente, combinando più frequentemente due atti, di cui uno, nella maggior parte dei casi, è di Giustificazione. Come esemplificato in (7), nel chiedere la colla al compagno il parlante prima giustifica la richiesta motivandola con una dimenticanza, mitiga l'atto con la marca di cortesia *per favore*, lo accompagna con un atto di supporto di Appello per richiamare ulteriormente l'attenzione del compagno, per poi esplicitare la richiesta con un atto di Conferma.

Conteggiando i tipi di atti di richiesta impiegati, così come riportato nella Tabella 5, possiamo notare come i bambini impieghino tutti i tipi identificati da Nuzzo (2007). In questa fascia di età c'è dunque già una buona competenza nella variazione delle modalità di formulazione della richiesta. In linea con quanto osservato negli informanti adulti, due tipi di atti sono usati più frequentemente di altri: Verifica – impiegata nel 56,4% dei casi – e Giustificazione – nel 21,3% dei casi –, con il primo che compare sia da solo che in combinazione con altre strategie, e il secondo che compare solo in combinazione con altre strategie. Anche disaggregando i dati per tipo di richiesta o di interlocutore, questa tendenza generale rimane confermata, cioè Giustificazione e Verifica rimangono sempre gli atti più comuni.

Tab. 15. Distribuzione dei tipi di atto che compongono il nucleo dell'atto comunicativo.

	<i>Occorrenze complessive</i>	<i>Occorrenze come unica strategia</i>	<i>Occorrenze in combinazione con altre strategie</i>
<i>Verifica</i>	56,4% (61)	46	15
<i>Giustificazione</i>	21,3% (23)		23
<i>Conferma</i>	11,1% (12)	5	7
<i>Desiderio</i>	4,6% (5)	4	1
<i>Ordine</i>	3,7% (4)	4	
<i>Necessità</i>	1,9% (2)		2
<i>Ipotesi</i>	0,9% (1)	1	
<i>Totale</i>	100% (108)	60	48

Conteggiando le combinazioni più frequenti dei diversi atti emerge come Giustificazione + Verifica (es. 8) sia la strategia più diffusa con 15 occorrenze complessive – di cui 2 incluse in combinazioni di 3 atti: Giustificazione + Verifica + Desiderio e Giustificazione + Necessità + Verifica –, seguita da Giustificazione + Conferma (es. 9) con 7 occorrenze complessive.

(8) scusi maestra #0_4 posso ripassare che #0_2 per la verifica

(9) blea questa merenda è una schifezza #0_2 mi dai un pezzo della tua pizza

La seconda analisi condotta sui dati riguarda la modificazione della forza illocutoria dell'atto (Tab. 16).

Tab. 16. Modificatori.

	Totale	Beni materiali pari	Beni materiali adulto	Permesso adulto
<i>Morfosintattici</i>	19	5	4	10
<i>Lessicali</i>	14	9	3	2
<i>Discorsivi</i>	7	4		1
<i>Totale</i>	40	18	7	13

Gli atti che costituiscono il nucleo di richiesta sono interessati da tale fenomeno in poco meno della metà dei casi: su 81 atti comunicativi, solo 33 sono modificati, di cui 7 con combinazione di 2 modificatori, per un totale di 40 modificatori impiegati. I modificatori morfosintattici (10) come tipologia risultano i più usati e rappresentano poco meno della metà del numero complessivo di modificatori. Questo primo dato quantitativo è nuovamente in linea con quanto riscontrato da Nuzzo (2007). Ciò che varia negli informanti di 8-9 anni è il fatto che essi si limitano a impiegare un solo tipo di modificatore morfosintattico, il condizionale. Non vi sono nel corpus occorrenze di altre tipologie di modificatori morfosintattici (quali ad esempio negazione dell'interrogativa, imperfetto o incassatura). In modo analogo, i modificatori lessicali si confermano per frequenza d'uso il secondo gruppo in ordine decrescente di consistenza, ma di nuovo è limitata la varietà di tipi di modificatori lessicali impiegati, con soli due tipi rappresentati. Nelle produzioni dei bambini ci sono 12 occorrenze di Attenuatori (11), 2 di Rafforzatori (12), ma non vi sono casi di Dubitatori, Blanditori o Autoumiliatori. La stessa tendenza è identificabile per i modificatori discorsivi (13), rappresentati esclusivamente dalle marche di cortesia *per favore*, *per piacere*, di nuovo senza esempi delle altre tipologie (Riempitivi, Fatismi o Richieste di accordi).

- (10) scusi **potrebbe venire** Vivienne a casa mia
- (11) maestra, ho **tanto** mal di pancia posso andare in bagno
- (12) maestro possiamo **solo per questa volta** possiamo giocare a pallasqualo
- (13) **per favore** mamma di Alex ehm #0_8 sabato ehm fai venire #0_2 lasciate Alex alla mia festa di compleanno

L'analisi mostra dunque come i bambini di questa fascia di età riescano a produrre richieste abbastanza raffinate, modificandone la forza illocutoria, ma abbiano ancora bisogno di espandere la gamma d'uso di modificatori, variandone maggiormente il tipo.

La terza analisi condotta riguarda il numero e il tipo di atti di supporto impiegati e la loro distribuzione nel flusso conversazionale. Nel presentare i dati distinguiamo l'uso di atti di supporto all'interno e all'esterno del

turno contenente il nucleo dell'atto comunicativo di richiesta. Su 81 atti comunicativi, 28 sono accompagnati da un atto di supporto all'interno del turno, mentre in soli 5 casi ciò avviene in un turno distinto. In 23 casi l'atto è rappresentato da un Appello (come nell'es. 14), mentre nei restanti 4 casi l'atto di supporto è rappresentato da un Rabbonitore (15):

(14) **mamma** potremmo avere qualche pezzo di pane

#0_2 con la Nutella sopra

(15) **ti prego** #0_4 possiamo giocare a: pallasqualo

Risultano invece rari, con 5 casi su 28, gli atti di supporto compiuti dal parlante in turni precedenti o successivi, ovvero nella fase di preparazione e di negoziazione della richiesta. Se nel corpus di Nuzzo nel 20% dei casi il turno di richiesta è preceduto da un momento di "preparazione del terreno" o di ricerca della collaborazione dell'interlocutore, nel corpus di produzioni di bambini tale fase è quasi assente. Essi tendono infatti a compattare la richiesta in un unico turno, anche quando l'atto è elaborato in modo relativamente complesso, come negli esempi che seguono:

(16) Pietro mi presti la colla che l'ho dimenticata #0_2

a casa

(17) Doah potrebbe venire a casa mia che: faccio una

festicciola per il mio compleanno

In (16) la richiesta di un bene a un pari viene presentata combinando un atto di supporto, con l'Appello *Pietro*, a un atto comunicativo composto da due tipi di atti *mi presti la colla* – Conferma – *che l'ho dimenticata a casa* – Giustificazione, il tutto compattato in unico turno discorsivo. Analogamente in (17) il bambino si rivolge all'adulto, il genitore dell'amico, per chiedere il permesso di invitare l'amica alla sua festa di compleanno, senza introdurre la richiesta con atti di supporto, ma di nuovo condensando i due atti, rispettivamente di Verifica e di Giustificazione, con i relativi modificatori, il morfosintattico *potrebbe* e il lessicale *festicciola*, in un unico turno. I bambini dunque sono in grado di usare alcune modalità elaborate nella gestione della richiesta, ma sembrano meno capaci di gestire le richieste all'interno del flusso interazionale. Se gli adulti nativi presentano la richiesta gradualmente, diluendola su più

turni dalla bassa densità informativa, i bambini condensano l'atto in un unico turno, con una presentazione esplicita e immediata della richiesta stessa. Tale differenza riflette quanto rilevato anche in altri studi, come ad esempio quelli basati sul corpus VIP¹², che raccoglie produzioni longitudinali di adolescenti italiani e apprendenti di italiano L2 (Pallotti *et al.*, 2010). Pallotti e Ferrari (2008), Ferrari (2009; 2012), Ferrari e Nuzzo (2011) e Nuzzo (2012) evidenziano come anche gli apprendenti adolescenti di italiano L2, a differenza delle compagne native, quando impegnate in richieste telefoniche, tendono a condensare l'atto comunicativo su un unico turno informativamente denso. Nel tempo, per queste apprendenti, il progresso si realizza attraverso una graduale distribuzione della richiesta su più turni, dalla bassa densità informativa, con un allineamento nella direzione delle strategie native.

Anche nel corpus di bambini di 8-9 anni, nei casi in cui la richiesta viene introdotta su più turni, non si assiste a una presentazione graduale del nucleo dell'atto; al contrario il turno che precede la richiesta ha lo scopo di aprire il canale di comunicazione con un saluto (18) o richiamare l'attenzione del compagno (19), mentre la richiesta è presentata in modo esplicito e immediato, con un certo grado di complessità strutturale dato dalla combinazione di due tipi di atti e dall'impiego di modificatori morfosintattici:

(18) B: ciao

A: ciao dimmi

B: stamattina non ho mangiato # ho fame mi potresti
preparare un biscotto

(19) B1: Silvia

B2: sì

B1: mi presteresti la colla #0_2 l'ho lasciata a casa

¹² Il corpus VIP (Variabilità dell'Interlingua Parlata) è stato realizzato nell'ambito dei seguenti progetti di ricerca: "Strategie di costruzione del lessico e fattori di organizzazione testuale nelle dinamiche di apprendimento e insegnamento di L2", finanziato negli anni 2003-2005 dal Ministero dell'Università e della Ricerca e dall'Università degli Studi di Verona (coordinatore locale C. Bettoni), e "Struttura del lessico e competenza testuale in lingua seconda: prospettiva acquisizionale e prospettiva interazionale", finanziato negli anni 2006-2008 dal Ministero dell'Università e della Ricerca e dall'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (coordinatore locale G. Pallotti).

Solo in un caso nel corpus la richiesta viene effettivamente distribuita su più turni che permettono una presentazione esplicita, ma graduale della richiesta. In (20), nel chiedere al genitore del compagno il permesso di invitarlo alla propria festa, il bambino inizia giustificando la richiesta dicendo che sabato è il suo compleanno, passa poi a introdurre il desiderio generico di avere qualche amico presente e solo al terzo turno richiede il diretto coinvolgimento dell'interlocutore:

(20) B: sabato è il mio compleanno

A: sì

B: e vorrei invitare un amico e una amica

A: sì

B: Goffred potrebbe venire al mio compleanno

Analisi qualitativa

L'analisi qualitativa, come detto, è stata condotta sui commenti metapragmatici realizzati dai bambini durante le attività di riflessione linguistica. Lo scopo è duplice: da un lato, rilevare da un lato come reagiscono gli alunni alle attività didattiche proposte; dall'altro, osservare quale tipo di riflessione possono svolgere a questa età.

La prima parte dell'analisi qualitativa ha permesso di rilevare, dalla prospettiva dei bambini, gli aspetti problematici e i punti di forza delle attività proposte. Due gli elementi su cui si concentra l'attenzione in questo contributo: le modalità di ascolto adottate nelle attività di analisi e il lavoro di riflessione linguistica basato sull'analisi delle proprie produzioni.

Rispetto al primo punto – le modalità di ascolto adottate – i dati mostrano come sia complesso per gli alunni, almeno in una fase iniziale, ricordare con precisione le parole impiegate dai compagni nel formulare le richieste. Nelle attività di riflessione linguistica della fase 2 – *Utilizzare* del percorso infatti, immediatamente dopo la realizzazione di ciascun *role play*, agli allievi veniva richiesto, oltre che di individuare le variabili sociolinguistiche, di ripetere con precisione l'esatta formulazione linguistica della richiesta. Nello svolgere il compito, i bambini tendono infatti a restituire formule adeguate alla situazione, ma linguisticamente diverse da quelle effettivamente usate dai compagni. Nel riportare in modo poco preciso le parole usate, infatti, quasi sempre

aggiungono elementi pertinenti ed efficaci, dimostrando così di aver già sviluppato diverse strategie per rendere più cortese o accettabile una richiesta, come esemplificato in (21): il parlante che realizza il *role play* richiede un libro in biblioteca usando la formulazione *vorrei un libro*, mentre i compagni, nel cercare di riportare le parole esatte, aggiungono il modificatore *per favore*, plausibile nella situazione comunicativa proposta, ma non pronunciato realmente dal compagno.

- (21)¹³ I: ok e ve la ricordate che cosa aveva detto per chiedere
 [...]

B1: per favore

B2: per favore vorrei un libro di tutt-

I: io per favore non l'ho sentito

[...]

B3: non l'ha detto ha detto subito che vuole quel libro

[...]

B4: un libro di tutti #0_6 che parla

B5: ha detto vorrei un libro per tutto

La difficoltà che emerge nel ripetere con precisione le parole ascoltate sembra essere principalmente dovuta all'abitudine a scuola a intendere l'ascolto quasi esclusivamente come attività di comprensione di contenuto: raramente esso viene proposto come esercizio per l'identificazione attenta delle parole usate da un parlante, come nel caso di questo percorso. Con il procedere dell'attività infatti, e con i ripetuti stimoli del docente, i bambini cominciano a prestare maggiore attenzione alle forme linguistiche e riescono a ripetere l'esatta formulazione usata nel *role play* dal compagno. Quando l'obiettivo è sviluppare la competenza pragmatica, l'attenzione verso le parole effettivamente utilizzate in una determinata situazione è importante; è una pratica fondamentale per attivare un'efficace riflessione meta-pragmatica e di conseguenza promuovere l'acquisizione di modalità sempre più fini di realizzazione di una richiesta.

Rispetto al secondo aspetto osservato – legato al fatto che il materiale su cui si realizza l'attività linguistica è basato sul parlato degli allievi

¹³ Qui e negli esempi successivi B indica bambino, I insegnante e CL classe.

stessi – i commenti dei bambini mostrano come questa pratica didattica sia stata ampiamente apprezzata e abbia avuto ricadute positive sulla motivazione, così come esemplificato dalla sequenza (22):

- (22) I: perché è stato bellissimo
 B: perché abbiamo tutti fatto una::: una tipo di azione
 con le parole
 [...]
 I: poi cos'altro vi è piaciuto
 B: spiegare
 I: spiegare mhm
 B: ci è piaciuto anche sentire gli altri
 I: quindi è stato bello anche ascoltare gli altri.

I bambini non sono abituati a ragionare sulle loro produzioni e a riflettere sui loro comportamenti linguistici. Questo tipo di prassi didattica offre invece una serie di vantaggi: non solo ha ricadute positive sulla motivazione, ma risulta efficace perché consente di ragionare sui propri usi linguistici, nel rispetto del livello di competenza di ciascuno. La seconda parte dell'analisi qualitativa è stata dedicata all'osservazione del tipo di riflessione metalinguistica che sono in grado di compiere i bambini di questa età. L'analisi si è concentrata sia sui commenti meta-pragmatici dopo ogni *role play* (fase 2 – *Utilizzare* del percorso didattico) che sulle riflessioni fatte nel corso della lezione dedicata alla riflessione linguistica (fase 3 – *Riflettere*).

Nella fase 2 – *Utilizzare*, quando opportunamente guidati, i bambini riescono a riconoscere e spiegare le strategie comunicative utilizzate nei *role play*, spingendo le loro riflessioni anche su aspetti piuttosto fini della lingua. Ad esempio, nelle sequenze (23) e (24), l'insegnante guida l'osservazione e la riflessione sulle diverse modalità utilizzate per insistere. Nella sequenza (23), il *role play* di riferimento ha come protagoniste una bambina e la nonna, con la prima che chiede alla seconda il telecomando per cambiare canale e guardare il suo programma preferito. Di fronte al rifiuto della nonna, la bambina insiste limitandosi a ripetere la stessa richiesta e mantenendo l'identica formulazione – *posso cambiare canale?* –, senza però riuscire a ottenere una risposta positiva. Durante la riflessione in gruppo, l'insegnante guida i bambini a elen-

care possibili strategie che possono rendere l'azione dell'insistere più efficace: si sofferma infatti non solo sulle parole utilizzate dalla bambina, ma richiama l'attenzione sul numero di volte in cui la richiesta è stata ripetuta, portando la classe a notare come in una situazione simile il richiedente poteva più efficacemente variare la richiesta, combinando ad esempio più tipi di atti, introducendola con una Giustificazione, o modificandone la forza illocutoria:

(23) I: nonna e nipotina #0_8 cosa chiede quando

#0_6 le domande di richiesta non le risposte

B1: posso cambiare canale

I: lo ripete solo una volta

CL: noo

B2: due

CL: noo tre

B3: mille

I: lei ha chiesto posso cambiare canale #0_2 se la mamma o la nonna vi dicono in questo momento di no voi continuate a fare la stessa domanda. # posso cambiare canale posso cambiare canale posso cambiare canale #0_2 o dite un'altra cosa o dite delle altre cose

B4: altre cose

I: per esempio che cosa dici

B5: gli dico: #0_2 visto che io voglio #0_4 vorrei assolutamente guardare la televisione

I: ok però fai sempre la stessa domanda oppure provi a cambiare

B6: provo a cambiare

B7: provo a chiedere #0_2 mh: potrei mettere su un altro canale #0_2 perché questo #

B8: due secondi

I: per due secondi #0_4 oppure se proprio in quel momento c'è il vostro cartone animato preferito e lo danno solo a quell'ora lì

B: quando finisce mi chiami che guardo io un po' la televisione

Nel commento (24) invece l'interazione stimolo è ambientata in palestra, ha come protagoniste una bambina e il suo allenatore e prevede che la bambina chieda all'allenatore di poter giocare a pallasqualo. Di fronte al rifiuto iniziale, la bambina prosegue l'interazione rilanciando la richiesta e insistendo. In gruppo la discussione si concentra sulle parole utilizzate per insistere in modo cortese (*solo per questa volta, ti prego*). I bambini in autonomia confrontano l'episodio con l'interazione precedente e spiegano le ragioni che hanno portato a esiti diversi:

(24) B: come quello: posso cambiare canale per due secondi: #0_2 solo per questa volta è una richiesta così aveva più possibilità che gli dicesse di sì perché se uno dice per tutto il tempo possiamo giocare a pallasqualo allora gli diceva di no ma se gli dice solo per questa volta.

La terza parte dell'analisi qualitativa ha tenuto conto delle osservazioni emerse nella fase 3 – *Riflessione* del percorso didattico in cui l'insegnante, a partire da attività di approfondimento strutturate, aiuta i bambini a riflettere ulteriormente sulle diverse modalità di formulazione di una richiesta e sulle possibili variazioni linguistiche legate al contesto comunicativo, all'oggetto da richiedere e all'interlocutore. Una delle prime osservazioni che emergono è che le richieste si possono realizzare in modo differente, così come esemplificato dal commento (25) di uno degli allievi:

(25) B: ci sono tanti diversi modi per fare una richiesta a volte sono frasi molto lunghe altre bastano poche parole.

Poiché i bambini hanno capito che esistono molti modi per fare una stessa richiesta, l'insegnante approfondisce ulteriormente la riflessione adottando un cambio di prospettiva: nella sequenza (26), fa notare come una stessa richiesta possa essere realizzata in situazioni e contesti diversi, proponendo la formulazione – *si potrebbe avere una sedia?* – e chiedendo ai bambini di individuare in quali luoghi potrebbero sentire questa frase, compito che gli allievi eseguono senza difficoltà:

- (26) B1: in pizzeria [...] perché se manca una sedia in pizzeria
 B2: al ristorante [...] quando sei al tavolo e... manca una sedia
 B3: al supermercato perché se tu stai comprando una sedia o in un negozio
 B4: a casa di un mio amico
 B6: tipo in teatro [...] perché se manca una sedia

Successivamente, l'insegnante stimola le variazioni di formulazione proponendo l'uso di modificatori o atti di supporto, ricollegando le diverse possibilità a variabili sociopragmatiche, con un continuo collegamento bidirezionale tra forma e funzione. Come è possibile osservare in (27), la riflessione si svolge senza fornire etichette e definizioni che risulterebbero per questi allievi troppo astratte e poco funzionali:

- (27) I: adesso facciamo la cosa al contrario, se io voglio dire questa stessa cosa voglio fare questa stessa richiesta con altre parole
 B1: maestra manca una sedia potrebbe portarla
 B2: maestra posso prendere una sedia
 I: allora. [...] maestra posso prendere una sedia ancora altri modi per chiedere la stessa cosa invece che scusi non si potrebbe... [nome] come diresti tu come chiedi se vuoi avere una sedia
 B3: scusi posso avere una sedia
 B4: se no per favore posso avere una sedia
 B3: scusi mi dà una sedia
 [...]
 B2: anche potreste
 I: potreste potrei avere una sedia allora... ultima domanda... e adesso E. mi aiuta. Mi dici secondo te che differenza c'è tra questa prima frase sia che io dica maestra, mamma, signore posso prendere una sedia posso avere una sedia per favore potreste darmi una sedia mi dà una sedia, potrei avere una sedia #0_4 secondo voi si possono

usare con tutti alla stessa maniera queste frasi oppure scegliete una a seconda di che cosa?

B4: il posto dove sei

[...]

B3: scusi signora mi potrebbe dare una sedia

I: mi potrebbe dare una sedia se è una signora che non conosci se invece vai a casa di un amico e la mamma la conosci

B3: dici... mi potresti passare una sedia

[...]

B1: tipo nonna per piacere mi passi la sedia

L'introduzione di questo tipo di attività in classe è un utile strumento di ripresa e rinforzo di una parte della terminologia metalinguistica sviluppata in attività precedenti. Nella pratica più tradizionale spesso gli argomenti grammaticali, dopo essere stati trattati, vengono dati più o meno per acquisiti e archiviati, per passare a un altro argomento (Miglietta e Sobrero, 2011). L'analisi delle strategie utilizzate dai parlanti nelle diverse situazioni comunicative permette invece alle insegnanti di creare un collegamento con le attività di descrizione delle strutture grammaticali e riprendere da una diversa prospettiva alcune strutture rilevanti. L'importanza di esercitare esplicitamente l'abilità di saper riconoscere un elemento a partire dall'uso, e di riuscirne a individuare la funzione in un determinato contesto, anche senza etichettarlo con un meta-linguaggio astratto, emerge chiaramente anche dai commenti degli insegnanti durante gli incontri di formazione. Ecco come una di loro descrive il processo di riflessione attiva sulla grammatica in uso:

(28) I: Quando ne abbiamo parlato insieme la prima cosa che hanno detto i bambini è: "qui maestra stiamo usando il condizionale" e abbiamo proprio fatto una riflessione e abbiamo proprio ripreso il condizionale per riuscire a ricordare la differenza tra condizionale e indicativo e perché lo stavamo utilizzando in questo contesto. Altri hanno notato subito che in alcune frasi delle scenette ascoltate non c'era neanche il verbo quindi era

molto immediato riuscire a prendere/chiedere il caffè anzi "perché tanto al bar se non vai a prendere un caffè che cosa vai a prendere?" a casa dell'amico invece "scusami guarda sono stanchissimo un po' di caffè". Quindi anche motivare fare capire dare una motivazione.

Come sottolineato in un intervento da Pistolesi (2017), riprendendo un'idea già espressa in passato da Colombo (1997), «non si può fare un'equazione diretta tra la regola, lo studio della regola, l'aver appreso la regola e saperla mettere in pratica». L'attività di riflessione meta-pragmatica, messa in atto grazie alle sollecitazioni del docente a notare fenomeni e a individuare in modo collettivo spiegazioni della funzione di determinate scelte linguistiche rispetto ad altre, sembra riuscire a generare utilissime 'spinte' all'avanzamento della competenza comunicativa e allo sviluppo di una maggiore consapevolezza, così come sottolineato anche dalle parole di un docente in (29):

(29) I: C'è stato proprio un bambino che ha detto: "Ho capito che cosa stiamo poi facendo in questi giorni" perché erano un po' straniti da noi "stiamo imparando a capire a che serve a fare riflessione linguistica". Che insomma io dico sempre: bambini questa riflessione che facciamo è utilissima anzi, anche quella testuale. In realtà è la pratica che fa capire l'utilità di tutto quello che viene fatto.

In altre parole, la riflessione linguistica intesa come attività che porta i bambini a individuare i rapporti tra forma e funzione prima, e solo successivamente, ove necessario, introduce il meta-linguaggio specifico per riflettere più consapevolmente sulla comunicazione, porta a sviluppare nella pratica didattica una consapevole attenzione verso la lingua, le sue regole e i suoi usi, favorendo un più efficace sviluppo della competenza linguistico-comunicativa.

RIFLESSIONI FINALI

Sviluppare la competenza pragmatica in rete e in classe

Pur nella diversità del contesto situazionale, i forum *on line* e i percorsi proposti e sperimentati avevano l'intento di sviluppare una didattica incentrata sull'interazione, che desse spazio alla molteplicità delle competenze, delle abilità e degli usi linguistici, e alla diversità delle esigenze e degli stili di apprendimento posseduti dagli utenti (LIRA) e dagli apprendenti (*Oggi facciamo pragmatica*).

La possibilità di interagire tra pari permette agli utenti/apprendenti di ampliare le proprie conoscenze non solo attraverso l'osservazione di fenomeni pragmalinguistici e culturali, ma soprattutto attraverso il confronto e la riflessione con la comunità. In questo modo il processo di apprendimento non si limita alla fruizione di materiali didattici, ma mette al centro l'utente/apprendente rendendolo membro attivo di una comunità che condivide l'interesse per l'uso dell'italiano in diversi contesti.

L'analisi degli esempi di interazione e delle modalità di partecipazione degli utenti/apprendenti (cfr. capp. 3 e 4) ha mostrato come questo tipo di approccio didattico crei spazi e tempi per la riflessione meta-pragmatica rendendo gli utenti/apprendenti più consapevoli delle norme sociopragmatiche e pragmalinguistiche. In LIRA la riflessione meta-pragmatica avviene tra pari e scaturisce dalla partecipazione e collaborazione di più individui portando alla co-costruzione di una risposta o di una spiegazione comune. In *Oggi facciamo pragmatica* la presenza dell'insegnante rende il contesto asimmetrico in quanto l'insegnante rappresenta il punto di riferimento della comunità: per questo motivo non si può parlare di una riflessione scaturita e realizzata in uno scambio tra pari. Tuttavia, l'analisi condotta nel capitolo 5 mostra che sono sufficienti sollecitazioni minime per avviare la discussione che diventa prevalentemente un confronto tra pari in un processo di co-costruzione della riflessione meta-pragmatica.

Per quanto riguarda i forum LIRA, l'osservazione dei dati ad oggi disponibili ha evidenziato che l'utente è membro attivo di una comunità *on line* che condivide l'interesse per l'uso concreto dell'italiano nei diversi contesti, e che una partecipazione attiva e collaborativa alla costruzione e alla condivisione della conoscenza (Mazzoni, 2005) gli consente di svolgere un ruolo sostanziale nell'ampliamento e nell'approfondimento dei saperi condivisi. Le interazioni analizzate mostrano come la possibilità di interagire "alla pari" in ambienti informali e collaborativi sia importante per sviluppare la competenza comunicativa nel suo complesso, ossia non solo la competenza linguistica legata alla conoscenza delle risorse di una lingua e al modo di organizzarle, ma anche le competenze comunicative legate all'efficacia e all'adeguatezza dell'uso di tali risorse (Thomas, 1983). I forum di LIRA consentono a tutti gli utenti di ampliare le proprie conoscenze non solo attraverso l'osservazione di – e la riflessione su – particolari fenomeni linguistici, pragmatici e culturali, ma anche attraverso il confronto e l'interazione con la comunità. La meta-riflessione di gruppo sulle dinamiche comunicative e sugli usi della lingua originatisi all'interno della comunità *on line* favorisce l'apprendimento collaborativo e contribuisce alla costruzione di conoscenza.

Questo apre a ulteriori prospettive didattiche dal momento che i forum possono essere utilizzati anche in contesto formale in aula per

ulteriori percorsi didattici. Nei forum rimane traccia e documento scritto del reticolo di interazioni avvenute e ciò permette di sfruttare pienamente le potenzialità che la scrittura collaborativa del forum *on line* può offrire: da un lato si moltiplicano le opportunità di interagire con interlocutori nativi e altri apprendenti, aumentando così l'esposizione all'input e le opportunità di produzione, interazione, negoziazione del significato, *feedback* e *noticing* dentro e fuori la classe; dall'altro, i parametri proposti (interattività, collaborazione e coerenza) possono diventare oggetto di una riflessione consapevole e concreta proprio perché realizzata e prodotta dagli utenti avviando una riflessione critica sui meccanismi discorsivi. Secondo la prospettiva connettivista, la conoscenza della lingua non è più solo il monopolio di una figura specialista ma è essenzialmente il risultato delle interazioni prodotte all'interno di diversi nodi di connessione (Qotb, 2018). Come sottolinea Springer (1999, p. 28), a proposito delle interazioni tra utenti nell'ambito dell'apprendimento delle lingue «l'acquisition de la compétence s'inscrit intimement dans les interactions nombreuses qui caractérisent un groupe social, il faut alors accorder aux interactions la place qui leur revient» (1999, p. 28). Seguendo questa prospettiva, Qotb sottolinea che l'utente è portato a reagire per integrare, modificare o criticare le conoscenze, le risorse o attività svolte da altre persone nelle comunità in presenza (nelle interazioni faccia a faccia) o online (2018, p. 60).

Queste osservazioni confermano da un lato che la piattaforma LIRA è uno strumento informale di meta-riflessione trasversale, per la L1 e la L2; dall'altro lato suggeriscono che le considerazioni degli utenti "comuni" possono essere una fonte di informazione preziosa (Wilton e Stegu, 2011). In questo senso, anche la *folk linguistics*, se opportunamente impiegata – tenendo cioè ben presenti i limiti che derivano dal basarsi su opinioni e informazioni spesso reputate «spontaneous, naive and lay» (Paveau, 2011) –, può costituire un elemento arricchente di interdisciplinarietà nell'insegnamento e nell'apprendimento delle lingue straniere e, in senso più ampio, nella linguistica applicata.

Per quanto riguarda lo studio esplorativo condotto nelle classi III e IV della scuola primaria (*Oggi facciamo pragmatica*), l'analisi quantitativa delle interazioni ha messo in luce alcune tendenze generali rispetto alle modalità di realizzazione e di gestione di tale atto comunicativo nell'interazione orale, con pari e adulti. I risultati hanno mostrato che

i bambini sanno utilizzare diversi tipi di atti e dunque variare con sufficiente competenza le loro modalità di realizzazione dell'atto comunicativo, anche se nel complesso usano una modalità semplice e diretta. Più nel dettaglio, essi devono pertanto imparare a introdurre gradualmente il nucleo dell'atto comunicativo attraverso la combinazione di diversi atti e l'uso di una più ampia gamma di modificatori, mentre dal punto di vista interazionale devono ancora apprendere a gestire una più fluida negoziazione della richiesta con l'interlocutore, attraverso l'uso di una maggiore varietà di atti di supporto e una più efficace distribuzione dell'atto stesso su diversi turni interazionali. L'analisi qualitativa, utilizzata per analizzare i momenti di riflessione meta-pragmatica emersi spontaneamente o stimolati dal docente, ha evidenziato, invece, che i bambini, già a questa età, se opportunamente guidati, riescono a notare fenomeni anche complessi e a riflettere sul rapporto tra variabili sociopragmatiche e variazione linguistica. Per utilizzare le parole di una delle docenti coinvolte nella sperimentazione:

l'ingresso della pragmatica in aula è stata una nuova finestra spalancata sulla lingua stessa e sulle sue norme che i bambini usano da sempre, ma senza consapevolezza a volte dei vincoli, delle sfumature, delle opportunità che offre e che pretende da chi la parla.

In una prospettiva didattica, lo studio esplorativo condotto offre diversi spunti di riflessione. Innanzitutto, l'analisi quantitativa evidenzia quali siano i reali bisogni educativi nei bambini di terza e quarta elementare: non si tratta tanto di imparare a fare una richiesta, ma piuttosto, come abbiamo già detto sopra, di sviluppare la consapevolezza meta-comunicativa e migliorare l'uso delle strategie necessarie per mitigare l'atto e gestirlo efficacemente nell'interazione. I materiali didattici che possono costituire la continuazione di questa esperienza, anziché basarsi su una intuizione generica del docente, vengono definiti così dall'osservazione precisa di ciò che c'è e di ciò su cui si può opportunamente lavorare in classe per uno sviluppo articolato delle abilità di uso linguistico. In secondo luogo, i commenti meta-pragmatici di bambini e insegnanti rafforzano l'idea alla base del proget-

to, ovvero l'importanza di un'attenzione specifica alla lingua orale e ai suoi usi a scuola: questa pratica non solo è motivante e con una chiara ricaduta sulle abilità di interazione orale *per sé*, ma soprattutto favorisce lo sviluppo di competenze nella riflessione linguistica da parte dei bambini, qui intesa appunto come osservazione della lingua in uso e conseguente individuazione di relazioni tra forma e funzione. Calaresu afferma che:

pensando in particolare all'educazione linguistica a scuola, una maggiore consapevolezza del cuore dialogico della grammatica aiuterebbe a vedere meglio le connessioni tra fenomeni grammaticali diversi, e altrimenti apparentemente scollegati, e a distinguere meglio i rapporti tra forme e funzioni. La riflessione linguistica potrebbe diventare un'attività cognitivamente più stimolante e motivante proprio grazie alla maggiore trasparenza delle interconnessioni tra sistema astratto e lingua d'uso che la grammatica dialogica consente di osservare (Calaresu, 2016, p. 14).

Il tipo di attività grammaticali proposte stimola infatti i bambini a osservare e comprendere gli effetti sulla comunicazione della variazione linguistica. Questo promuove, oltre a una maggiore consapevolezza meta-pragmatica, lo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative, risultando di conseguenza più efficace nel far progredire le abilità d'uso degli allievi rispetto alla più tradizionale analisi grammaticale, logica o del periodo, concepita invece come mera capacità di identificare e denominare in modo astratto e meccanico le strutture linguistiche (Lo Duca, 2003; Pallotti, 2009). Pragmatica e grammatica in questo senso dialogano tra loro nella pratica didattica, così come nell'uso reale della lingua, e a partire da percorsi bidirezionali, che vanno dalla pragmatica alla grammatica e viceversa, si favorisce lo sviluppo delle capacità di uso, in stretta relazione con le capacità di riflettere sugli usi stessi, portando i bambini a selezionare le strategie più adeguate nei vari contesti situazionali. Infine, permettere ai bambini di riflettere sulla lingua da loro prodotta e sui suoi usi più quotidiani non solo ha un impatto positivo sulla motivazione ad apprendere, ma favori-

sce anche la partecipazione di tutti gli allievi, indipendentemente dal loro livello di competenza linguistica. Sulla base della sperimentazione condotta – per quanto circoscritta ad alcune classi scolastiche – si può affermare che una maggior attenzione alla componente pragmatica nell’ambito dell’educazione linguistica non possa essere relegata a un progetto estemporaneo o limitato nel tempo, ma auspicabilmente debba diventare una pratica integrata nella programmazione, fin dalla scuola primaria.

Oggi facciamo pragmatica era un progetto inserito in un percorso di ricerca-azione e dunque non è stato possibile controllare con precisione tutte le variabili, ad esempio ottenere uno stesso numero di produzioni per i due tipi di richieste o di interlocutori. Dal punto di vista della ricerca, lo studio andrebbe quindi integrato con ulteriori indagini sperimentali volte a ampliare la tipologia di atti analizzati e a definire futuri protocolli di ricerca che permettano di osservare una maggior tipologia di tipi di richieste, con un controllo della variabile *richiesta più o meno impegnativa*, oltre che indagare lo sviluppo della competenza pragmatica nel tempo, raccogliendo un corpus di dati longitudinali. In realtà anche le attività e i forum di LIRA meriterebbero di essere utilizzati per ulteriori ricerche perché offrono molti spunti di riflessione a più livelli sia per ricerche teoriche sia per ricerche applicate alla didattica, alcuni dei quali sicuramente dovrebbero essere confermati e verificati da analisi condotte su campioni di utenti più ampi e variegati (in termini di età, genere, provenienza geografica e livello di *proficiency* differenti). In particolare ci soffermiamo sulla figura del parlante nativo così come è considerata nella glottodidattica. Le analisi dei forum di LIRA hanno mostrato che il ruolo di utente esperto e competente venga svolta, a diverso grado, sia dai parlanti nativi sia dai non nativi e che rispetto a determinati usi della lingua, o a situazioni d’uso, anche i parlanti nativi sono portati a riflettere rispetto alla propria competenza.

Un approfondimento sulle categorie di parlante nativo e parlante non nativo

L’analisi dei forum di LIRA offre numerosi spunti di riflessione sulla figura e sul ruolo del parlante nativo nella glottodidattica, come è noto (Tosi, 2016; Llorca, 2016), una nozione inerentemente complessa che

sta mutando radicalmente e rapidamente, in conseguenza di diversi fattori come la diffusione dell'inglese come lingua franca, la rapidità degli spostamenti a livello globale e l'incremento dei flussi migratori che hanno creato nuove condizioni linguistiche. In particolare, rispetto alla lingua inglese, Llorca (2016) osserva che questa lingua si è diffusa in tutto il mondo, giungendo in luoghi in cui la maggior parte dei parlanti non parla inglese come prima lingua e evidenzia come:

The emergence of ELF has challenged the theoretical division between NSs and NNSs. Communicative situations involve speakers who are capable of interacting successfully in English. The communicative success of such oral or written interactions does not depend at all on the place of birth of speakers or the order in which English was learnt (as first, second or third language) but rather relies on the communicative skills of each of the participants. Thus a distinction between NSs and NNSs is rendered irrelevant, as some 'native speakers' may fail to accomplish a successful interaction whereas some 'non-native speakers' will manage to reach their purposed goal and satisfactory conclude their interaction (Llorca, 2016, p. 54).

Considerata quindi l'eterogeneità delle comunità che parlano una determinata lingua, si può dedurre che l'apprendimento delle lingue, e in questo caso della lingua italiana, non può essere esclusivamente legato alla contrapposizione tra parlanti nativi e non nativi. In particolare, la figura del parlante nativo andrebbe rivalutata prendendo come punto di riferimento non la sua competenza linguistica, da cui il suo status di "autorità di riferimento" che conosce le strutture linguistiche e le regole grammaticali della propria lingua (Chomsky, 1965), bensì la sua competenza comunicativa, cioè la sua capacità di parlante che usa una lingua nel modo più appropriato e adeguato rispetto al contesto locale nel quale si sta svolgendo l'evento comunicativo (Hymes, 1972). Come suggerisce Anchimbe (2006), in una prospettiva di apprendimento delle lingue, si dovrebbe valutare non tanto l'origine del parlante, ma la sua competenza comunicativa e la conoscenza di determinati

usi della lingua. Essere madrelingua o parlante nativo di una lingua non rappresenta alcuna garanzia per la piena competenza linguistica e comunicativa in ragione del fatto che anche tra i parlanti nativi si possono riscontrare parlanti scarsamente competenti. In realtà, non tutti i parlanti sono esperti e competenti nelle loro lingue e, come afferma Anchimbe (2006) è difficile stabilire un metodo efficace per misurare come debba essere o parlare un parlante nativo per il grado di variazione che caratterizza le lingue e per il fatto che molti parlanti non utilizzano la lingua standard o utilizzano dialetti.

Mettendo al centro la nozione di competenza comunicativa che prevede lo sviluppo di abilità pratiche e meta-comunicative legate alla variazione linguistica e ai relativi contesti d'uso della lingua, ci si può domandare se il parlante nativo rappresenti realmente un'autorità infallibile (Cook, 1999; Davies, 2004; Doerr, 2009; Schmitz, 2013) e se la sua competenza comunicativa sia affidabile in ogni situazione (Andorno, 2015; Pugliese e Della Putta, 2017). Diversi studiosi sottolineano il fatto che, esistendo variazioni socio-linguistiche tra parlanti della stessa lingua, non tutti i parlanti nativi sono perfetti conoscitori della propria lingua (Han, 2004). Inoltre, l'insicurezza o l'incertezza rispetto a determinati usi è un fattore che caratterizza anche i nativi (Schmitz, 2013), soprattutto se si considerano le variazioni dei registri della lingua, e le differenze tra scritto e parlato. Moretti, in un articolo del 2011, afferma che «la competenza linguistica dei parlanti nativi è incentrata sul nucleo della lingua e sulle varietà informali acquisite nella socializzazione primaria», e prosegue in modo radicale dicendo che «nessuno è parlante nativo delle varietà formali» (Moretti, 2011, p. 61). Esistono inoltre situazioni in cui i bambini sono esposti sin dalla nascita a più di una lingua o varietà linguistica contemporaneamente (Lepschy e Sanson, 2000); basti pensare alle seconde generazioni nei contesti di immigrazione. Sembra dunque opportuno spostare l'attenzione da "chi si è" a "che cosa si sa o si sa fare" nella propria lingua nativa (Rampton, 1990). Si tratta cioè di allontanarsi dalla dicotomia parlante nativo *vs* parlante non nativo che perpetua l'esclusione, a favore di definizioni che mirano all'inclusione di tutti gli individui che sono utenti di una lingua per consentire a tutti di essere (o meno) utenti esperti e competenti¹.

¹ Diversi autori hanno suggerito termini alternativi che potrebbero fungere da sostituti del termine *native speaker* (parlante nativo). Ad esempio, Paikeday

In questa prospettiva, l'analisi degli scambi comunicativi in contesti informali di comunicazione in rete può offrire, come si è detto, nuovi spunti di riflessione, e/o nuovi dati su cui riflettere. E infatti l'analisi condotta nei forum di LIRA, che aveva il principale obiettivo di vedere quale ruolo assumevano i parlanti nativi e non nativi, ha mostrato la funzione di utente esperto e competente venga svolta, a diverso grado, sia dai parlanti nativi sia dai non nativi e che rispetto a determinati usi della lingua, o a situazioni d'uso, anche i parlanti nativi sono portati a riflettere rispetto alla propria competenza. Il grado di incertezza del parlante nativo rispetto alla propria competenza d'uso della lingua, in particolare ad esempio rispetto alle differenze legate alle variazioni diacritiche e diatopiche, è confermato da alcuni commenti raccolti tramite un questionario somministrato ad utenti LIRA durante una fase di sperimentazione e di revisione dei materiali. Oltre a utilizzare le risorse della piattaforma LIRA per testare le attività didattiche, agli utenti è stato chiesto di compilare un questionario *on line* per segnalare eventuali criticità della piattaforma e/o indicare le potenzialità offerte da risorse e dalle diverse tipologie di feedback utilizzate. In questa fase sono stati raccolti 122 questionari compilati: 57 risposte di apprendenti di italiano L2, 23 da parte di insegnanti di italiano L2 e 42 da parte di studenti (in prevalenza nativi) del corso di Didattica delle Lingue Moderne dell'anno accademico 2014-2015 tenuto da Elena Nuzzo dell'Università degli Studi Roma Tre che hanno partecipato alla sperimentazione. Tra le domande proposte nel questionario si chiedeva di indicare i "punti deboli e i punti di forza" della piattaforma LIRA e tra le risposte fornite dagli studenti universitari del corso di Didattica delle Lingue Moderne si legge:

Credo che questa piattaforma sia utile per qualsiasi tipo di studente, nativo o non, in quanto anche io, da madrelingua, ho avuto dei dubbi nello svolgere le attività che però ho chiarito nei forum grazie alle risposte di altri utenti. Sicuramente per gli studenti stranieri è un

(1985) ha proposto il termine alternativo di '*proficient user*', Rampton (1990) ha suggerito '*expert speaker*', mentre Cook (2005; 2007) ha proposto la definizione di '*L2 user*' affermando che l'obiettivo finale di un apprendente di lingue è diventare un 'utente di L2' anziché diventare un 'parlante nativo'.

ottimo mezzo per imparare la lingua così come viene utilizzata nella realtà, e non “mascherata” e “stereotipata” come viene fatto dai manuali didattici.

Ho trovato, però, alcune attività utili anche per me che sono italiana e vivo in Italia in quanto queste ci permettono di paragonare alcune nostre competenze pragmatiche e linguistiche con quelle di altre persone, portandoci a riflettere su quale potrebbe essere il comportamento più adatto in diverse circostanze.

Questi commenti ci ricollegano anche al secondo aspetto che si intende mettere in evidenza in queste conclusioni, ovvero l'importanza dell'insegnamento esplicito della pragmatica anche in L1.

Una delle domande del questionario somministrato mirava a indagare quali potessero essere gli utenti finali della piattaforma LIRA ponendo il seguente quesito: *Secondo te, con quali utenti potrebbero essere utilizzate le attività di LIRA?*

17 rispondenti su 42 concordano nell'affermare che i materiali LIRA e gli spazi di discussione dei forum potrebbero e dovrebbero essere un utile strumento di riflessione anche per gli italofoeni ed essere impiegati nella didattica a scuola. I commenti riportati di seguito suggeriscono l'importanza di una maggiore attenzione alle componenti comunicative e agli usi della lingua in contesto e concordano sul fatto che l'utilizzo di strumenti di metariflessione come il forum di discussione possa sostenere lo sviluppo di una consapevolezza dell'uso della lingua in L1. A titolo esemplificativo riportiamo alcune risposte significative degli studenti:

Parlanti nativi di lingua italiana che sentono la necessità o la curiosità di consultare un forum di discussione su un aspetto linguistico specifico, grazie al concetto di community.

Chiunque potrebbe utilizzare LIRA poiché non è indirizzata a una sola fetta di utenti, al contrario il suo target di riferimento si estende a tutti quanti, studenti e insegnanti, parlanti nativi e non.

Penso che gli stessi nativi di italiano possono trarre dei vantaggi dal sito per capire di più come funziona la propria lingua analizzandone degli aspetti su cui forse non si sono mai soffermati e per questo potranno comprenderli a pieno.

Ma dopo l'esperienza su LIRA, credo che le attività possano essere utilizzate non solo per gli apprendenti di italiano L2 ma anche per i parlanti nativi di italiano, per poter così stimolare una riflessione sulla pragmatica italiana.

Ma anche da studenti italiani madrelingua, perché tale percorso aiuta l'apprendente a riflettere su questioni pragmatiche della lingua che spesso sono ignorate e considerate scontate da uno stesso parlante nativo, mentre in realtà non sono assimilate e hanno bisogno di esperienza pratica.

Le attività di LIRA potrebbero essere utilizzate con apprendenti L2 di italiano e anche con parlanti nativi perché invitano a riflettere sulle espressioni utilizzate.

Tuttavia le attività presenti in LIRA possono essere molto utili anche ad un parlante nativo, in quanto fanno riflettere su delle azioni che vengono compiute abitualmente, ma alle quali non si fa caso perché entrate nella routine quotidiana e compiute quasi meccanicamente.

Credo che sia uno strumento utile anche per le persone di madrelingua italiana, in quanto permette di essere consapevoli del modo in cui usiamo la nostra lingua.

Alcune risposte degli studenti, inoltre, sottolineano inoltre la necessità di proporre materiali che mirino a sviluppare una consapevolezza dell'uso della lingua e a favorire la capacità di riflessione già a partire dai primi anni della scuola.

Soprattutto con utenti di madrelingua straniera (non italiana) per aiutarli a capire come "funziona" la nostra

lingua oggi, ma anche con i madrelingua italiani per approfondire funzioni della nostra lingua sulle quali non ci si sofferma abbastanza a scuola.

La classe di italiano nelle scuole elementari italiane (italiano L1): soprattutto nella formazione primaria, è importante che i bambini comincino a familiarizzare con le funzioni della lingua “in contesto”. L'insegnante può integrare LIRA nelle lezioni in classe e favorire lo scambio di opinioni tra gli studenti mentre imparano nuovi usi della loro lingua.

Queste osservazioni provenienti dai commenti degli studenti, sono pienamente in sintonia con la testimonianza di un insegnante che ha utilizzato i materiali LIRA in un corso di formazione professionale durante la fase di sperimentazione dei materiali, che ha compilato il questionario *on line* e che afferma:

Le attività sono state utilizzate principalmente in aula. In classe abbiamo discusso molto sul fatto che gli stessi italiani nel forum si trovano spesso in disaccordo tra loro e ciò ha dato ulteriori spunti di riflessione sulla lingua. Lo strumento è stato particolarmente utile per far notare agli studenti le variazioni rispetto all'uso della lingua. Mi riferisco, in particolare, all'attività intitolata “Dare del Tu, dare del Lei”. Di fatto, molti studenti ignorano la differenza tra formale e informale, mentre ritengo che sia fondamentale sensibilizzare un parlante relativamente a questo aspetto, nonché sottolineare come varia la lingua a seconda del nostro interlocutore o del contesto in cui ci troviamo. Nel mio percorso non è stato difficile integrare le attività e i materiali al programma. Questo grazie anche all'esigenza stessa degli studenti. Sono emersi, infatti, dei precorsi precedenti di studio della lingua concentrati prevalentemente sull'apprendimento delle strutture grammaticali. Gli studenti non sono portati, in generale, a riflettere sul-

la lingua e, in particolare, sui contesti d'uso e non mi riferisco solo agli stranieri bensì anche agli italiani. Il punto forte è sicuramente il fatto che è utile a nativi e non nativi. Per quanto riguarda gli stranieri (molti e provenienti da realtà molto diverse tra loro con conseguente eterogeneità di livelli, nel mio caso), i materiali di LIRA sono stati molto utili per stimolare discussioni in lingua e sull'uso della lingua. Finisco col dire che i miei studenti hanno un'età compresa tra i 14 e i 19 anni circa ma credo che un approccio di questa natura sarebbe molto interessante sin dalle scuole elementari, sia per gli stranieri che gli italiani stessi.

La testimonianza conferma tra l'altro l'ipotesi che i forum della piattaforma LIRA possono essere utili ai formatori e agli insegnanti come strumento integrativo dell'attività didattica tradizionale per riflettere a posteriori all'interno del gruppo classe e stimolare la meta-riflessione della classe sulle dinamiche comunicative sorte nel forum.

Sulla base dei dati raccolti nei forum e dei risultati della sperimentazione didattica condotta nella scuola primaria si ritiene di poter affermare che una maggiore attenzione alla prospettiva pragmatica, caratterizzata dall'attenzione specifica all'uso della lingua in contesto, all'interazione orale e alle conseguenze su capacità di agire e interagire nel modo adeguato rispetto a una situazione specifica e ai partecipanti coinvolti, sia determinante in L2 e anche in L1. Questo vale in contesti scolastici e in contesti accademici e non esclusivamente in interventi didattici che coinvolgono la dimensione interculturale (ad esempio contesti di apprendimento che prevedono lingue diverse in cui le divergenze tra le culture possono essere rilevanti).

Ciò è coerente con la seguente considerazione di Daniela Zorzi:

in ambito universitario, anche nei percorsi specificatamente indirizzati alla mediazione linguistica, non solo è dato poco spazio alla descrizione dell'oralità, in particolare per l'italiano L1, ma sembrano del tutto assenti percorsi finalizzati all'uso controllato e consapevole della lingua parlata (Zorzi, 2011, p. 127).

L'auspicio è che una maggior attenzione alla componente pragmatica nell'ambito dell'educazione linguistica non sia relegata a progetti estemporanei o limitato nel tempo, ma possa diventare una pratica integrata nella programmazione.

BIBLIOGRAFIA

- Abrams, Z., *Creating a Social Context Through Film: Teaching L2 Pragmatics as a Locally Situated Process*, in *L2 Journal*, 8, 3, 2016, pp. 23-45.
- Accietto, T., Zorzi, D., *Nuove tecnologie e didattica delle lingue*, Bologna, CLUEB, 1998.
- Ahmadi, A., Soureshjani, K.H., *Should We Teach the Impolite Language? A Study of Iranian EFL Learners, Teachers, Experts and Non-Iranian Experts' Attitudes*, in *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 6, 2011, pp. 1274-1282.
- Albury, N., *Introducing the folk linguistics of language policy international*, in *Journal of Language Studies*, 8, 3, 2014, pp. 85-106.
- Alcón-Soler, E., *Does Instruction Work for Learning Pragmatics in the EFL Context?*, in *System*, 33, 2005, pp. 417-435.
- Alcón-Soler, E., Martínez Flor, A., *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing*, Bristol, Multilingual Matters, 2008.

- Alfieri, G., *La lingua della televisione*, in *Lingua e identità*, a cura di Trifone, P., Roma, Carocci, 2006, pp. 163-186.
- Alfieri, G., *L'italiano oralizzato della fiction televisiva*, in *Le forme e la storia*, n.s., III, 2010a, 1, pp. 189-198.
- Alfieri, G., *Il parlato oralizzato della fiction tra paleo-e neotv*, in *L'italiano televisivo 1976-2006*, a cura di Mauroni E., Piotti, M., Firenze, Accademia della Crusca, 2010b, pp. 83-182.
- Alfieri, G., *Lingua e stile dei generi televisivi*, in *I linguaggi dei media*, a cura di Stefanelli, S., Saura, V., Firenze, Accademia della Crusca e Provincia autonoma di Bolzano, 2012, pp. 17-129.
- Anchimbe, E.A., *The native-speaker fever in English language teaching (ELT): Pitting pedagogical competence against historical origin*, in *Linguistik Online*, 20, 2006, pp. 3-14.
- Andorno, C., *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Roma, Carocci, 2005.
- Andorno, M.C., *Acquisizione di competenze pragmatiche: chi sono i parlanti nativi?*, Comunicazione alla giornata di studio "La pragmatica per l'italiano L2", Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione, Università di Bologna, Bologna, 2015.
- Austin, J.L., *How to do things with words*, Oxford, Oxford University Press, 1962.
- Bachman, L.F., *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- Bachman, L.F., Palmer, A., *Language testing in practice*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- Bardovi-Harlig, K., *Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: a research agenda for acquisitional pragmatics*, in *Language Learning*, 49, 2001, pp. 677-713.
- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B.A.S., Mahan-Taylor, R., Morgan, M.J. e Reynolds, D.W., *Developing pragmatic awareness: Closing the conversation*, in *ELT Journal*, 45, 1, 1991, pp. 4-15.
- Bardovi-Harlig, K., Dörnyei, Z., *Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic vs grammatical awareness in instructed L2 learning*, in *Tesol Quarterly*, 32, 1998, pp. 233-259.
- Bardovi-Harlig, K., *Evaluating the empirical evidence: grounds for instruction in pragmatics?*, in *Pragmatics in language teaching*, a cura di Kenneth, R., Kasper, G., Cambridge, Cambridge University Press, 2001, pp. 13-32.

- Bardovi-Harlig, K., *Acquisition of pragmatics [an account of instructed pragmatic acquisition]*, in *Handbook of Instructed SLA*, a cura di Shawn Loewen e Masatoshi Sato, New York/London, Routledge, 2017, pp. 224-245.
- Bazzanella, C., *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Bazzanella, C., *Nuove forme di comunicazione a distanza, restrizioni contestuali e segnali discorsivi*, in *Italia linguistica anno Mille. Italia linguistica anno Duemila*, a cura di Maraschio, N., Poggi Salani, T., *Atti del XXXIV Congresso della SLI* (Firenze, 19-21 ottobre 2000), Roma, Bulzoni, 2003, pp. 403-415.
- Bazzanella, C., *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- Bazzanella, C., *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Roma-Bari, Laterza (ed. or. 2005, versione ampliata 2008; ristampe 2009, 2011, 2013, 2015).
- Bazzanella, C., *Conversazione*, in *Enciclopedia dell'italiano*, Treccani, Roma, 2010, disponibile: [http://www.treccani.it/enciclopedia/conversazione_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/conversazione_(Enciclopedia_dell'Italiano)).
- Bazzanella, C., *Oscillazioni di informalità e formalità – scritto, parlato e rete*, in *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, a cura di Cerruti, M., Corino, E. e Onesti C., Roma, Carocci, 2011, pp. 68-83.
- Belz, J., *The role of computer mediation in the instruction and development of L2 pragmatic competence*, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 2008, pp. 45-75.
- Bettoni, C., *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Roma Bari, Laterza, 2006.
- Bettoni, C., *Migrazioni e competenze linguistiche*, in *Lingua, cultura e cittadinanza in contesti migratori. Europa e area mediterranea*, Atti dell'VIII Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Malta, 21-22 febbraio 2008, Perugia, Guerra, 2008, pp. 17-31.
- Birello, M., Odelli, E., Vilagrasa, A., *A lezione con i task: fra teoria e operatività*, in *EL.LE*, 6, 2, 2017, pp. 199-216.
- Blum-Kulka, S., *Interlanguage pragmatics: the case of requests*, in *Foreign/second language pedagogy research*, a cura di Phillipson, R., Kellerman, E., Selinker, L., Sharwood Smith, M. e Swain, M., Clevedon, Multilingual Matters, 1991, pp. 255-272.

- Bonaiuti, G., *E-learning 2.0. Il futuro dell'apprendimento in rete tra formale ed informale*, Trento, Erickson, 2006.
- Boscolo, P., *Scrivere testi*, in *Manuale di psicologia dell'educazione*, a cura di Pontecorvo, C., Bologna, Il Mulino, 1999, pp. 195-220.
- Bousfield, D., Locher, M., *Impoliteness in Language. Studies on its Interplay with Power in Theory and Practice*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 2008.
- Bouton, L.F., *A cross-cultural study of ability to interpret implicatures in English*, in *World Englishes*, 17, 1988, pp. 183-196.
- Bouton, L.F., *Developing non-native speaker skills in interpreting conversational implicatures in English: Explicit teaching can ease the process*, in *Culture in second language teaching and learning*, a cura di Hinkel, E., Cambridge, Cambridge University Press, 1999, pp. 47-70.
- Boxer, D., *Critical issues in developmental pragmatics*, in *Pragmatic competence in foreign language teaching*, a cura di Martinez-Flor, A., Usó-Juan, E., Fernández-Guerra, A., Castelló, Servei de Publicacions Universitat Jaume I, 2003, pp. 45-67.
- Brown, A., Campione, J., *Communities of learning and thinking or a context by any other name*, in *Contributions to human development*, n. 21, 1990, pp. 108-126.
- Brown, A., Campione, J., *Guided discovery in a community of learners*, in *Classroom lessons: integrating cognitive theory and classroom practice*, a cura di McGilly, K. Cambridge MA, MIT Press/Bradford Books, 1994.
- Brown, J.S., Collins, A. e Duguid, P., *Situated cognition and the culture of learning*, in *Educational Research*, 18, 1989, pp. 32-42.
- Brown, G., Levinson, S., *Universals in language usage: politeness phenomena*, in *Questions and politeness*, a cura di Goody, E.N., Cambridge, Cambridge University Press, 1978; ripubblicato in Brown, G., Levinson, S., *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Bruner, J., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 1988.
- Bruner, J., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992.
- Cacciamani, S., *Riflessione metacognitiva e comunità di apprendimento online*, in *Percorsi metacognitivi*, a cura di Albanese, O., Milano, Franco Angeli, 2003, pp. 199-214.
- Cacciamani, S., *Classi in rete come comunità di ricerca: Costruire cono-*

- scienza e cooperazione nel database di Knowledge Forum*, in *Rassegna di Psicologia*, 22, 1, 2005, pp. 73-87.
- Cacciamani, S., *Imparare cooperando. Dal "cooperative learning" alle comunità di ricerca*, Roma, Carocci, 2008.
- Calaresu, E., *Dialogicità e grammatica*, in *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Studi AltLA 5, a cura di Andorno, M.C. e Grassi, R., Milano, Officinaventuno, 2016, pp. 13-28.
- Calvani, A., Rotta, M., *Fare formazione in Internet*, Trento, Erickson, 2000.
- Calvani, A., *Reti, comunità e conoscenza. Costruire e gestire dinamiche collaborative*, Trento, Erickson, 2005.
- Calvani, A., *Connectivism: new paradigm or fascinating pout-pourri?*, in *Je-LKS*, 1, 2008, testo disponibile in: http://www.je-lks.it/en/08_01/13Comcalv_en1.pdf.
- Canale, M., Swain, M., *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, in *Applied Linguistics*, 1, 1, 1980, pp. 12-25.
- Carletti, A., Varani, A., *Didattica costruttivista: Dalle teorie alla pratica in classe*, Trento, Erickson, 2005.
- Carter, R., McRae, J., *Language, Literature and the Learner*, New York, Routledge, 1996.
- Cesareni, D., Martini, F., *Costruire conoscenza in un forum universitario*, in *Rassegna di Psicologia*, 22, 1, 2005, pp. 89-112.
- Cesareni, D., Albanese, O., Cacciamani, S., Castelli, S., De Marco, B., Fiorilli et al., *Tutorship styles and knowledge building in an online community: Cognitive and metacognitive aspects*, in *Psychological, pedagogical and sociological models for learning and assessment in virtual communities*, a cura di Varisco, B.M., Milano, Polimetrica, 2008, pp. 13-56.
- Chaume, F., *La pretendida oralidad de los textos audiovisuales*, in Agost, R., Chaume, F. (edd.), *La traducción en los medios audiovisuales*, Castelló, Publicacions de la Universitat Jaume I, 2001, pp. 77-88.
- Chomsky, N., *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, MIT Press, 1965.
- Chiusaroli, F., *Scritture brevi e tendenze della scrittura nella comunicazione di Twitter*, in *Linguaggio e apprendimento linguistico: metodi e*

- strumenti tecnologici*, Studi AItLA 4, a cura di Bianchi, F., Leone, P., Milano, Officinaventuno, 2016, pp. 103-117.
- Ciliberti, A., *La costruzione interazionale di identità. Repertori linguistici e pratiche discorsive degli italiani in Australia*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- CLEAR (2007). *Multimedia interactive modules for education and assessment (MIMEA)*, East Lansing, MI, Center for Language Education and Research, Michigan State University, disponibile in <<http://mimea.clear.msu.edu/>>.
- Clyne, M., *Inter-cultural communication at work. Cultural values in discourse*, Cambridge, Cambridge University Press, 1994.
- Cohen, A.D., Ishihara, N., *A web-based approach to strategic learning of speech acts*, Minneapolis (MN), Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) University of Minnesota, 57, 2005, testo disponibile in <http://www.carla.umn.edu/speechacts/Japanese%20Speech%20Act%20Report%20Rev.%20June05.pdf>.
- Cohen, A.D., *Strategies for learning and performing L2 speech acts*, in *Intercultural Pragmatics*, 2, 3, 2005, pp. 275-301.
- Cohen, A.D., Sykes, J.M., *The development and evaluation of a self-access website for learning Spanish speech acts*, Presented at the Annual Joint AAAL-ACLA/CAAL Conference, Montreal, Canada, 17 June 2006.
- Cohen, A.D., *Teaching and assessing L2 pragmatics: What can we expect from learners?*, in *Language Teaching*, 41, 2, 2008, pp. 213-235.
- Colombo, A., *Per un'educazione linguistica essenziale: la riflessione sulla lingua*, in *La didattica*, III, 3 marzo 1997, pp. 51-55.
- Commissione delle Comunità Europee, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente*, COM 678 definitivo Bruxelles, 21.11.2001, allegato II, testo disponibile in <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:20010678:FIN:IT:PDF>.
- Commissione Europea, *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente*, 2000, testo disponibile in: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/policy/memo_it.pdf.
- Conner, L.M., *Informal Learning*, in *Ageless Learner*, 2004, testo disponibile al sito: <http://marciacconner.com/intros/informal.html>.
- Conrad, D., *Deep in the Hears of Learners: Insights into the Nature of*

- Online Community*, in *Journal of Distance Education*, 17, 1, 2002, disponibile in <http://cade.athabascau.ca/vol17.1/conrad.html>.
- Consiglio d'Europa, *Quadro comune europeo per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze-Milano, La Nuova Italia-Rizzoli, 2012.
- Cook, V., *Going beyond the Native Speaker in Language Teaching*, in *TESOL Quarterly*, 33, 2, 1999, pp. 185-209.
- Cook, V., *Basing teaching on the L2 user*, in *Non-native language teachers: perceptions, challenges, and contributions to the profession*, a cura di Llorca, E., New York, Springer, 2005, pp. 47-62.
- Cook, V., *The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multicompetence among second language users*, in *International handbook of English language teaching*, a cura di Cummins, J., Davison, Ch., New York, Springer, 2007, pp. 237-248.
- Coulmas, F., *Conversational routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, The Hague, Mouton, 1981.
- Crystal, D., *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997.
- Crystal, D., *Language and the Internet*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Cucchiara, S., Ligorio, M.B., *From facts to theories: A case study*, Paper presented at the Knowledge Building Summer Institute, Palma di Maiorca, 2009.
- Cucchiara, S., Wegerif, R., *Knowledge Building: i principi teorici*, in *QWERTY*, 6, 2, 2011, pp. 55-71.
- Cucchiara, S., Ligorio, M.B., *Il modello di costruzione di conoscenza applicato al contesto universitario: implicazioni e modalità di valutazione*, in *Didattica on-line nell'Università: teoria, esperienze e strumenti*, a cura di Ligorio, M.B., Mazzoni, E., Simone, A. e Schaefer, M., Napoli, ScriptaWeb, 2011, pp. 11-43.
- Culpeper, J., *Impoliteness: Using language to cause offence. Studies in Interactional Sociolinguistics*, Cambridge-New York, Cambridge University Press, 2011.
- Culpeper, J., Haugh, M., Kadar, D.Z., *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*, London, Palgrave Macmillan, 2017.
- Cunningham, D.J., *L2 pragmatics learning in computer-mediated com-*

- munication*, in *The routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*, a cura di Taguchi, N., Abingdon, Routledge, 2019, cap. 24.
- Dal Negro, S., *Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita*, in *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Studi AItLA 5, a cura di Andorno, M.C., Grassi, R., Milano, Officina-ventuno, 2016, pp. 45-60.
- Danan, M., *Captioning and subtitling: undervalued language learning strategies*, in *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 49, 1, 2004, pp. 67-77.
- Davies, A., *The native speaker in applied linguistics*, in *The handbook of applied linguistics*, a cura di Davies, A. e Elder, C., Oxford, Blackwell, 2004, pp. 431-450.
- De Fina, A., *I marcatori ma e però nel discorso di parlanti italiani bilingui: verso una varietà mista di italiano-spagnolo*, in *Italiano e italiani fuori d'Italia*, a cura di De Fina, A., Bizzoni, F., Perugia, Guerra, 2003, pp. 15-44.
- De Marco, A., *Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano*, in *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, a cura di Bozzone Costa, R., Fumagalli, L. e Valentini, A., Perugia, Guerra, 2011, pp. 173-193.
- De Mauro, T., *Due grammatiche per la scuola (e non solo)*, in *Grammatica a scuola*, a cura di Corre, L., Paschetto, W., Milano, Franco Angeli, 2012, pp. 17-22.
- Derks, D., *Emoticons and online message interpretation*, in *Social Science Computer Review*, 26, 3, 2008, pp. 379-388.
- Derks, D., Bos, A.E.R. e Von Grumbkow, J., *Emoticons in computer-mediated communication: Social motives and social context*, in *CyberPsychology & Behavior*, 11, 2008, pp. 99-101.
- De Souza, C.S., Preece, J., *A framework for analyzing and understanding online communities*, in *Interacting with Computers*, 16, 2004, pp. 579-610.
- Dewaele, J.M., *Appropriateness in foreign language acquisition and use: some theoretical, methodological and ethical considerations*, in *International Review of Applied Linguistics*, 46, 3, 2008, pp. 245-265.
- Dewaele, J.M., *Linguistic taboos in a second or foreign language*, in *The*

- Oxford Handbook of Taboo Words and Language*, a cura di Allan, K., Oxford, Oxford University Press, 2019, pp. 218-232.
- Doerr, N.M., *The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects*, Berlin, Mouton De Gruyter, 2009.
- Dolci, R., *Glottodidattica, costruttivismo e tecnologie*, in *Le lingue straniere nella scuola: nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuovi docenti*, a cura di Serragiotto, G., Torino, UTET Libreria, 2004, pp. 83-104.
- Doyle, T.M., *Teaching 'Bad Language' in a serious and systematic manner*, Proceedings of the CATESOL State Conference, disponibile in <http://www.catesol.org/06Doyle.pdf>, 2006.
- Downes, S., *E-Learning 2.0*, in *E-learn magazine*, 2005, disponibile in <http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1104968>.
- Dresner, E., Herring, S.C., *Functions of the nonverbal in CMC: Emoticons and illocutionary force*, in *Communication Theory*, 20, 3, 2010, pp. 249-268.
- Eisenchlas, S.A., *On-line interactions as a resource to raise pragmatic awareness*, in *Journal of Pragmatics*, 43, I, 2011, pp. 51-61.
- Ellis, R., *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2003.
- Ellis, R., Shintani, N., *Exploring language pedagogy through second language acquisition*, New York, Routledge, 2014.
- Ervin-Tripp, S., Gordon, D., *The development of children's requests*, in *Communicative Competence: Assessment and intervention*, a cura di Schiefelbusch, R., San Diego, College Hill Press, 1986, pp. 61-96.
- Ervin-Tripp, S., Jiansheng, G. e Lampert, M., *Politeness and persuasion in children's control acts*, in *Journal of Pragmatics*, 14, 2, 1990, pp. 307-331.
- Eslami-Rasekh, Z., *Raising the pragmatic awareness of language learners*, in *ELT Journal*, 59, 3, 2005, pp. 199-208.
- Fägersten, K.B., Stapleton, K., *Swearing research as variations on a theme*, in *Advances in Swearing Research. New languages and new contexts*, a cura di Beers Fägersten, K., Stapleton, K., Amsterdam, Benjamins, 2017, pp. 1-15.
- Fasulo, A., Pontecorvo, C., *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma, Carocci, 1999.
- Félix-Brasdefer, C., *Discourse pragmatics: language and culture resources for instructors, students, and resources of Spanish linguistics*, <http://www.indiana.edu/~discprag/>

- Félix-Brasdefer, C., *Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays and verbal reports*, in *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues*, a cura di Martínez-Flor, A., Usó-Juan, E., Amsterdam, Olanda, John Benjamins, 2010, pp. 41-56.
- Fernández-Guerra, A., *Requests in TV series and in naturally occurring discourse: a comparison*, in *Learning how to request in an instructed language learning context*, a cura di Alcón, E., Bern, Peter Lang, 2008, pp. 111-126.
- Ferrara, A., *Pragmatics*, in *Handbook of discourse analysis*, a cura di Van Dijk, T., London, Academic Press, 2, 1985, pp. 137-157.
- Ferrari, S., *Elementi di variazione della complessità sintattica*, in *Alloglosie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea*, a cura di Ferrari, S., Consani, C. e Desideri, P., *Atti del XLI Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Pescara, 27-29 settembre 2007, Roma, Bulzoni, 2009, pp. 155-170.
- Ferrari, S., Nuzzo, E., *Un'osservazione longitudinale sul rapporto tra pragmatica e grammatica nell'acquisizione dell'italiano L2*, in *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, a cura di Bozzone Costa, R., Fumagalli, L. e Valentini, A., *Atti del Convegno-Seminario Bergamo*, 17-19 giugno 2010, Perugia, Guerra, 2011, pp. 159-172.
- Ferrari, S., *A Longitudinal Study of Second Language Learner Complexity, Accuracy and Fluency Development*, in *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Investigating Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*, a cura di Housen, A., Kuiken, F. e Vedder, I., Amsterdam, Benjamins, 2012, pp. 277-297.
- Ferrari, S., *Oggi facciamo pragmatica: un progetto di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria*, in *Italiano LinguaDue*, 8, 2, 2016, pp. 270-280.
- Ferrari, S., Nuzzo, E. e Zanoni, G., *Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA*, in *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, a cura di Cervini, C., Quaderni del CeSLiC-Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna, 2016, pp. 5-20.

- Ferrari, S., Zanoni, G., *Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste*, in *Revista de italianistica*, 35, 2017, pp. 29-53.
- Ferrari, S., Zanoni, G., *Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto*, in *Lingua in Azione – ILSA Italiano L2*, 1, 11, 2018, pp. 13-20.
- Ferrari, S., *Usare le parole per gestire situazioni di conflitto alla scuola primaria*, in *E-JournALL, Euro American Journal of Applied Linguistics and Languages*, 2019, 6 (I), pp. 56-73.
- Ferrari, S., Zanini, R., *La pragmatica alla scuola primaria: tra ricerca e insegnamento. Un'osservazione longitudinale delle ricadute didattiche di una sperimentazione educativa*, in *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, a cura di Nuzzo E., Vedder, I., StudiAtLA9, Milano, Officinaventuno, 2019, pp. 185-198.
- Fraser, B., Nolen, W., *The association of deference with linguistic form*, in *International Journal of the Sociology of Language*, 27, 1981, pp. 93-109.
- Furniss, E.A., *Teaching the pragmatics of russian conversation using a corpus-referre website*, in *Language Learning & Technology*, 20, 2, 2016, pp. 38-60.
- Galimberti, U., *Enciclopedia di psicologia*, Milano, Garzanti, 1999.
- Gannon-Leary, P., Fontainha, E., *Communities of practice and virtual learning communities: benefits, barriers and success factors*, in *Elearn-ing Papers*, 5, 2007, pp. 20-29, disponibile in <http://nrl.northumbria.ac.uk/2147/>
- Garavaglia, A., *Ambienti per l'apprendimento in Rete: gli spazi dell'e-learning*, Azzano San Paolo (BG), Junior Edizioni, 2006.
- Garber, D., *Growing virtual communities*, 2004, disponibile in <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/177/810>.
- Gass, S., Selinker, L., *Second language acquisition. An introductory course*, New-York-London, Routledge, 2008.
- Gauci, P., Nuzzo, E., *Insegnare la pragmatica in italiano L2: uno studio sperimentale*, in *Atti del XLIV Congresso Internazionale di Studi della Società di Linguistica Italiana*, Viterbo, 27-29 settembre 2010, a cura di Ferreri, S., 2012, pp. 267-280.
- Goffman, E., *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- Golato, A., *Studying compliment responses: a comparison of DCT and*

- recordings of naturally occurring talk*, in *Applied Linguistics*, 24, 1, 2003, pp. 90-121.
- Grant, L., Starks, D., *Screening appropriate teaching materials. Closings from textbooks and television soap operas*, in *International Review of Applied Linguistics*, 39, 2001, pp. 39-50.
- Gumperz, J.J., *Language in social groups*, Stanford, Stanford University Press, 1971.
- Guo, X., Liyanage, I., Bartlett, B., Walker, T., Diaz, A., *Uncertainty and reluctance in teaching taboo language: A case study of an experienced teacher of English as an additional language*. in *Deep Languages Education Policy and Practices: Stimulating languages learning – global perspectives and local practice*, a cura di Rensburg, H., O'Neill, S., Wisconsin, USA, Deep University Press, 2016, pp. 234-246.
- Han, Z., *To be a native speaker means not to be a nonnative speaker*, in *Second Language Research*, 20 2, 2004, pp. 166-187.
- Heritage, J., *Garfinkel and ethnomethodology*, Cambridge, Polity Press, 1984.
- Herring, S., *Interactional coherence in CMC*, in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 4, 4, 1999, disponibile in www.ascusc.org/jcmc/vol4/issue4/herring.html.
- Herring, S.C., *Computer-Mediated Discourse*, in *Handbook of Discourse Analysis*, a cura di Tannen, D., Schiffrin, D. e Hamilton, H., Oxford, Blackwell, 2003.
- Herring, S.C., *Computer-mediated conversation: Introduction and overview*, in *Language@Internet*, 8, 2011, disponibile in <http://www.languageatinternet.org/articles/2011/>.
- Herring, S., Stein, D., Virtanen, T., *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*, Berlin/Boston, De Gruyter Mouton, 2013.
- Herrington, J., Oliver, R. e Reeves, T.C., *Patterns of engagement in authentic on line learning environments*, in *Australian Journal of Educational Technology*, 19, 1, 2003, pp. 59-71.
- Hymes, D.H., *On communicative competence*, in *Sociolinguistics: selected readings*, a cura di Pride, J.B. e Holmes, J., Harmondsworth, Penguin, 1972, pp. 269-293.
- Hoadley, C.M., Linn, M.C., *Teaching Science through on line peer discussion: A speakeasy in the knowledge integration environment*, in *International Journal of Science Education*, 22, 2000, pp. 839-857.
- Horan, G., *'You taught me language; and my profit on't/Is, I know how to*

- curse': cursing and swearing in foreign language learning*, in *Language and Intercultural Communication*, 13, 3, 2013, pp. 283-297.
- Hudson, T., Detmer, E. e Brown, J.D., *A framework for testing cross-cultural pragmatics*, University of Hawai'i, Honolulu, Second Language Teaching and Curriculum Center, Technical Report 2, 1992.
- Hudson, T., Detmer, E. e Brown, J.D., *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics*, University of Hawai'i, Honolulu, Second Language Teaching and Curriculum Center, Technical Report 7, 1995.
- Huffaker, D., Calvert, S.L., *Gender, identity and language use in teenage blogs*, in *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10, 2, 2005.
- Illich, I., *Deschooling society*, New York, World Perspective Series, 1971, trad. it. *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, Milano, Mimesis Edizioni, 2010.
- Ishihara, N., *Web-based curriculum for pragmatics instruction in Japanese as a foreign language: An explicit awareness-raising approach*, in *Language Awareness*, 16, 1, 2007, pp. 21-40.
- Ishihara, N., Cohen, A.D., *Teaching and learning pragmatics. Where language and culture meet*, Harlow, Pearson, 2010.
- Ishihara, N., *Incorporating technology into pragmatics-focused instruction*, in *Teaching and learning pragmatics. Where language and culture meet*, a cura di Ishihara N., Cohen, A., Great Britain, Longman Applied Linguistics, 2010, pp. 244-263.
- Jonassen, D.H., *Designing Constructivist Learning Environments*, in *Instructional Design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory*, a cura di Reigeluth, C., vol. II, pp. 215-239, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- Jonassen, D.H., *Thinking technology, toward a constructivist design model*, in *Educational technology*, XXXIV, aprile 1994, pp. 34-37.
- Kakegawa, T., *Development of the use of Japanese sentence-final particles through email correspondance*, in *Pragmatic competence*, a cura di Taguchi, N., Berlin, Mouton de Gruyter, 2009, pp. 301-333.
- Kasper, G., Dahl, M., *Research methods in interlanguage pragmatics*, in *Studies in Second Language acquisition*, 13, 1991, pp. 215-247.
- Kasper, G., *Pragmatic transfer*, in *Second Language Research*, 8, 3, 1992, pp. 203-223.

- Kasper, G., Schmidt, R., *Developmental issues in interlanguage pragmatics*, in *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1996, pp. 149-169.
- Kasper, G., *Can pragmatic competence be taught?*, 1997 disponibile sul sito *Second Language Teaching and Curriculum Center Web site* <http://www.lll.hawaii.edu/nflrc/NetWorks/NW6>.
- Kasper, G., *Interlanguage pragmatics*, in *Learning foreign and second languages*, a cura di Byrnes, H., New York, The Modern Language Association of America, 1998, pp. 183-208.
- Kasper, G., *Data collection in pragmatics research*, in *Culturally speaking – managing rapport through talk across cultures*, a cura di Specer-Oatey, H., London, Continuum, 2000, pp. 316-341.
- Kasper, G., *Four perspectives on L2 pragmatic development*, in *Applied Linguistics*, 22, 4, 2001, pp. 502-530.
- Kasper, G., *Participant orientations in German conversation-for-learning*, in *The Modern Language Journal*, 88, 4, 2004, pp. 551-567.
- Kasper, G., *Speech acts in interaction: Towards discursive pragmatics*, in *Pragmatics & Language Learning*, a cura di Bardovi-Harlig, K., Félix-Brasdefer, J.C. e Omar, A.S., vol. XII, University of Hawai'i at Manoa, National Foreign Language Resource Center, 2006, pp. 281-314.
- Kasper, G., Rose, K.R., *Pragmatic development in a second language*, Oxford, Blackwell, 2002.
- Kawaguchi, S., *Il contributo didattico delle tecnologie digitali all'acquisizione delle lingue straniere*, in *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, in *Studi AitLA 2*, a cura di Favilla, M.E., Nuzzo, E., Milano, Officineventuno, 2015, pp. 285-302.
- Kim, A.J., *Community Building on the Web: Secret strategies for successful online communities*, Berkeley, CA, Peachpit Press, 2000.
- Kim, Y., Taguchi, N., *Promoting task-based instruction in EFL classroom context: the role of task complexity*, in *Modern Language journal*, 99, 2015, pp. 656-677.
- Kim, Y., Taguchi, N., *Learner-learner interaction during collaborative pragmatic tasks: the role of cognitive and pragmatic task demand*, in *Foreign Language Annuals*, 49, 2016, pp. 42-57.
- Krefeld, T., *Einführung in die Migrations-linguistik von der Germania italiana in die Romania multipla*, Tübingen, Narr, 2004.

- Labov, W., *The study of language in its social context*, in *Studium Generale*, 23, 1970, pp. 30-87.
- La Forgia, F., *Conversazioni sulla lingua: il forum italiano-inglese di WordReference*, in *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Studi AitLA 5, a cura di Andorno, M.C. e Grassi, R., Milano, Officinaventuno, 2016, pp. 217-234.
- La Forgia, F., Tonin, R., *Il parlato delle serie televisive: il caso di Cuéntame e di Boris*, in *Orillas*, 5, 2016, pp. 1-22.
- La Forgia, F., *Competenza testuale/discorsiva e riformulazione: una riflessione in prospettiva didattica*, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLVII, 2, 2018, pp. 317-338.
- Lamy, M.N., Zourou, C., *Social Networking for Language Education*, Basingstoke, Palgrave Macmillan, 2013.
- Lave, J., Wenger, E., *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- Lazzeri, S., Bianchi, I., De Bernardi, B., Savardi, U., *Forme argomentative nei forum on line: analisi dell'accordo e disaccordo*, in *DiPAV – Quaderni Franco Angeli*, 12-13, 2005, pp. 165-182.
- Leech, J.N., *Principles of Pragmatics*, London, Longman, 1983.
- Leone, P., *Comunicazione mediata dal computer e apprendimento linguistico: gli incontri Teletandem*, in *Studi di Glottodidattica*, 3, 1, 2009, pp. 90-106.
- Leone, P., *Il litigio scortese: pratiche comunicative e didattica del parlato*, in *Didattica della comunicazione orale*, a cura di Leone, P. e Mezzi, T., Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 96-113.
- Leone, P., Mezzi, T., *Didattica della comunicazione orale*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Leone, P., *Co-costruzione di competenze linguistiche e culturali attraverso la riflessione e la discussione*, in *inTRAlinea Special Issue: Translation and Interpreting for Language Learners*, (TAIL), 2018.
- Levelt, W., *Speaking*, Cambridge, MA, MIT Press, 1989.
- Li, S., *Amount of practice and pragmatic development of request-making in L2 Chinese*, in *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching*, a cura di Taguchi, N. e Sykes, J.M., Amsterdam, John Benjamins, 2013, pp. 43-69.
- Linn, M.C., Davis, E.A. e Bell, P., *Internet environments for science education*, Mahawah, NJ, Lawrence Erlbaum and Associates, 2004.

- Ligorio, M.B., *Le "Community of learners": dalla bottega alla comunità scientifica*, in *Costruire e decostruire significati*, a cura di Calvani, A. Varisco, B.M., Padova, CLEUP, 1995, pp. 197-219.
- Lepschy, G., Sanson, H., *Native Speaker*, in *Reflexivity, critical themes in the Italian cultural tradition. Essays by the members of the Italian department at University College London*, a cura Shaw, P., Took, J., Ravenna, Longo, 2000, pp. 119-129.
- Llurda, E., 'Native speakers', *English and ELT: changing perspectives*, in *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, a cura di Hall, G., Abingdon, Routledge, 2016, pp. 51-63.
- Lo Castro, V., *An introduction to pragmatics: Social action for language teachers*, Ann Arbor, The University of Michigan Press, 2003.
- Lo Duca, M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carrocci, 2003.
- Long, M., *Second Language acquisition and task-based language learning*, Malden, MA, Wiley Blackwell, 2015.
- Maley, A., *Down from the Pedestal: Literature as Resource*, in *Literature and the Learner: Methodological Approaches*, a cura di Carter, R., Walker, R. e Brumfit, C., Cambridge, Modern English Publications, 1989.
- Manca, S., Sarti, L., *Comunità virtuali per l'apprendimento e nuove tecnologie*, in *TD-Tecnologie Didattiche*, n. 1, 2002, pp. 11-19.
- Margutti, P., *Comunicare in una lingua straniera*, Roma, Carocci, 2004.
- Martinez-Flor, A., *Analysing request modification devices in films: implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts*, in *Intercultural language use and language learning*, a cura di Alcón-Soler, E. e Safont-Jordà, M.P., Dordrecht, Springer, 2008, pp. 245-280.
- Martinez-Flor, A., Fernández-Guerra, A., *Coursebooks and films in foreign language teaching: a pragmatic approach*, in *Studies in English Language and Linguistics*, 4, 2002, pp. 181-206.
- Matsumura, S., *Learning the Rules for Offering Advice: A Quantitative Approach to Second Language Socialization*, in *Language learning*, 51, 4, 2001, pp. 635-679.
- Matthews, D., *Pragmatic Development in First Language Acquisition*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins, 2014.
- Mazzoni, E., *La social network analysis a supporto delle interazioni nelle*

- comunità virtuali per la costruzione di conoscenza*, in *TD-Tecnologie Didattiche*, 2, 2005, pp. 54-63.
- Meirieu, P., *Imparare... ma come?*, Bologna, Cappelli Editore, 1990.
- Miasi, M., Cesareni, D., Lakkala, M., *Il forum come strumento di costruzione di conoscenza*, in *QWERTY*, 6, 2, 2011, pp. 157-176.
- Miglietta, A., Sobrero, A., *Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine*, in *Grammatica a scuola*, a cura di Corrà, L. e Paschetto W., Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 97-112.
- Mizzau, M., *E tu allora? Il conflitto nella comunicazione quotidiana*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- Montrul, S., *Second language acquisition welcomes the heritage language learner: opportunities of a new field*, in *Second Language Research*, 24, 4, 2008, pp. 487-506.
- Moretti, B., *I fondamenti del formale*, in *Formale e informale: la variazione di registro nella comunicazione elettronica*, a cura di Cerruti, M., Corino, E. e Onesti, C., Roma, Carocci, 2011, pp. 57-67.
- Moroni, C., Bernardelli, A., *Progettare e gestire interazioni collaborative nell'apprendimento on-line: il web forum in un'ottica semiotica e linguistica*, 2004, disponibile in <http://www.comunedasa.it/elearning/download/forum.pdf>.
- Morris, C., *Signs, Language and Behavior*, New York, Prentice-Hall, 1946.
- Mugford, G., *How rude! Teaching impoliteness in the second-language classroom*, in *ELT Journal*, 62, 4, 2008, pp. 375-384.
- Muukkonen, H., Hakkarainen, K. e Lakkala, M., *Collaborative technology for facilitating Progressive Inquiry: The future Learning Environment tools*, in *Proceedings of the CSCL '99 conference*, December 12-15, 1999, Palo Alto, a cura di Hoadley, C., Roschelle, J., Lawrence Erlbaum and Associates, Mahwah, 1999, pp. 406-415.
- Niedzielski, N., Preston, D.R., *Folk Linguistics*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 2003.
- Nigris, E., *Il rapporto fra scuole e società: il punto di vista della scuola, degli insegnanti, della didattica*, in *Dentro e fuori la scuola*, a cura di Moscati, R., Nigris, E. e Tramma, S., Bruno, Milano, Mondadori, 2008.
- Nunan, D., *Technology and oral language development*, in *Language Learning & Technology Special issue*, 9, 3, 2005. Disponibile sul sito <http://llt.msu.edu/vol9num3/>.

- Nuzzo, E., *Imparare a fare cose con le parole*, Perugia, Guerra, 2007.
- Nuzzo, E., *L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali*, in *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, a cura di Bozzone Costa, R., Fumagalli, L. e Valentini, A., Perugia, Guerra, 2011, pp. 139-155.
- Nuzzo, E., Gauci, P., *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Carocci, Roma, 2012.
- Nuzzo, E., *La pragmatica nei manuali d'Italiano L2: una prima Indagine sull'atto linguistico del ringraziare*, in *Revista de italianistica*, 26, 2013, pp. 5-29.
- Nuzzo, E., *Comparing textbooks and TV series as sources of pragmatic input for learners of Italian as a second language: The case of compliments and invitations*, in *Teaching, learning and investigating about pragmatics, principles, methods and practices*, a cura di Bianchi, F., Gesuato, S., Cambridge, Cambridge Scholars Publishing, 2015, pp. 87-107.
- Nuzzo, E., *Fonti di input per l'insegnamento della pragmatica in italiano L2: riflessioni a partire dal confronto tra manuali didattici, serie televisive e parlato spontaneo*, in *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, a cura di Santoro, E., Vedder, I., Firenze, Franco Cesati Editore, 2016, pp. 15-28.
- Nuzzo, E., Zanoni, G., *Il progetto LIRA: un repository multimediale per lo sviluppo delle competenze pragmatiche in parlanti non nativi d'italiano*, in *Proceedings of the VIIth GSCP International Conference. Speech and Corpora*, 2012.
- Olshain, E., Cohen, A., *Apology: A speech act set*, in *Sociolinguistics and language acquisition*, a cura di Wolfson, N., Judd, E. Rowley, Newbury House, 1983, pp. 18-36.
- O'Reilly, T., *What Is Web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software*, 2005, disponibile sul sito <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>.
- Orr, J., *Ethnography and Organisational Learning: in pursuit of learning in work*, in *Organisational learning and technological change*, a cura di Bagnara, S., Zucchermaglio, C. e Stucky, S., New York, Springer-Verlag, 1994, pp. 47-60.
- Paikeday, T.M., *The native speaker is dead*, Toronto, PaikedayPublishing, 1985.

- Pallotti, G., *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?*, in *Piano di formazione PON Poseidon*, Roma-Firenze, MIUR e Ansa, 2009, disponibile sul sito http://www.scuolavalore.indire.it/nuove_risorse/descrivere-le-lingue-quale-metalinguaggio-per-una-educazione-linguistica-efficace/.
- Pallotti, G., Ferrari, S., *La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing linguistico*, in *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, a cura di Bernini, G., Spreafico, L. e Valentini, A., Perugia, Guerra, 2008, pp. 437-462.
- Pallotti, G., Ferrari, S., Nuzzo, E. e Bettoni, C., *Una procedura sistematica per osservare la variabilità nelle interlingue*, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 39, 2, 2010, pp. 215-241.
- Papert, S., *I bambini e il computer*, Milano, Rizzoli, 1994.
- Paveau, M.A., *Do non-linguists practice linguistics? An antieliminative approach to folk theories*, in *AILA Review*, 24, 1, 2011, pp. 40-54.
- Petti, L., *Apprendimento informale in Rete: dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Pistolesi, E., *L'italiano nei libri di testo*, comunicazione presso l'Accademia dei Lincei e Scuola Normale Superiore, 3 febbraio 2017, disponibile sul sito <https://www.youtube.com/watch?v=vW-NSwoC7mM>.
- Porter, E., *A Typology of Virtual Communities: A Multi-Disciplinary Foundation for Future Research*, in *Journal of Computer mediated Communication*, 10, 1, 2004.
- Preece, J., *Online Communities*, Chichester, UK, John Wiley & Sons, 2000, trad. it. *Comunità online. Progettare l'usabilità, promuovere la socialità*, Milano, Wiley-Tecniche Nuove, 2001.
- Pugliese, R., Zanoni, G., *E la scortesia linguistica? Scelte didattiche in un approccio pragmatico all'italiano L2*, comunicazione tenuta al convegno SLEdu 2015 – *Standard and variation in second language education: a cross-linguistic perspective*, organizzato dall'Università di Roma Tre, Roma 12-13 novembre 2015.
- Pugliese, R., Zanoni, G., *Impoliteness and second language teaching. Insights from a pragmatic approach to Italian L2*, in *mediAzioni* 24, 2019, pp. 1-56.

- Pugliese, R., *Educazione linguistica e pragmatica*, comunicazione alla giornata di studio "Oggi facciamo pragmatica. Un progetto per l'educazione linguistica a scuola", organizzata dalla Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione, Università di Bologna in collaborazione con il GISCEL Emilia-Romagna, Bologna, 7 aprile 2017.
- Pugliese, R., Della Putta, P., *Il mio ragazzo è italiano, B1!*, in *Lend*, 4, 2017, pp. 83-110.
- Qotb, H., *Le connectivisme et l'apprentissage des langues: spécificités, usages et acteurs*, in *Mélanges Crapel: Revue en didactique des langues et sociolinguistique*, 39, 2018, pp. 55-70.
- Quaglio, P., *Television Dialogue. The sitcom Friends vs. natural conversation*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, 2009.
- Rampton, M.B.H., *Displacing the "native speaker": expertise, affiliation and inheritance*, in *ELT Journal*, 45, 2, 1990, pp. 97-101.
- Reinhardt, J., *Social Network sites and L2 education*, in *The Encyclopedia of Language and Education, vol. 9, Language Education and Technology*, a cura di Thorne, S.L., Cham (ZG) Switzerland, Springer International Publishing, 2017, pp. 1-12.
- Reinhardt, J., Ryu, J., *Using social network-mediated bridging activities to develop socio-pragmatic awareness in elementary Korean*, in *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3, 3, 2013, pp. 18-33.
- Rheingold, H., *The Virtual Community: homesteading on the electronic frontier*, New York, Penguin Books, 1993, trad. it. *Comunità virtuali: parlare, incontrarsi, vivere nel cyberspazio*, Milano, Sperling&Kupfer, 1994.
- Rheingold, H., *Memoria in rete e interazioni sociali*, in *Memoria quotidiana*, a cura di Casalingo, F., Pescara-Milano, Le Vespe, 2001, pp. 209-217.
- Richards, J.C (2014), *The changing face of language learning: learning beyond the classroom*, in *RELC Journal*, 46, 1, 2015, pp. 5-22.
- Richardson, W., *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*, Thousand Oaks CA, Corwin Press, 2006.
- Rieger, C., *Analyzing online postings as social behaviour for L2 instruction of (im)politeness: sensitizing advanced learners of German or English*, in *Journal of Politeness research*, 13, 2, 2017, pp. 345-377.
- Rivoltella, P.C., *Costruttivismo e pragmatica della comunicazione on line. Socialità e didattica in Internet*, Trento, Erickson, 2003.

- Roever, C., *Testing ESL pragmatics*, Peter Lang, Frankfurt, 2005.
- Roever, C., *Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics*, in *Language Testing*, 23, 2, 2006, pp. 229-256.
- Roever, C., *Teaching and testing pragmatics*, in Long, M.H., Doughty C.J. (a cura di), *The handbook of language teaching*, Oxford (UK), Wiley-Blackwell, 2009, pp. 561-577.
- Roever, C., *Testing of second language pragmatics: Past and future*, in *Language Testing*, 28, 4, 2011, pp. 463-481.
- Roever, C., *Technology and tests of L2 pragmatics*, in *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching*, a cura di Taguchi, N., Sykes, J.M. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 2013, pp. 215-234.
- Rose, K.R., *Films in interlanguage pragmatics, Perspectives: Working Papers*, Department of English, City University of Hong Kong, 9, 1, 1997, pp. 111-144.
- Rose, K.R., *An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development*, in *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 2000, pp. 27-67.
- Rose, K.R., *Compliments and compliment responses in film: Implications for pragmatics research and language teaching*, in *International Review of Applied Linguistics*, 39, 2001, pp. 309-326.
- Rose, K.R., Kasper, G., *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Rose, K.R., *On the effect of instruction in second language pragmatics*, in *System*, 33, 2005, pp. 385-399.
- Ross, S.J., Kasper, G., *Assessing second language pragmatics*, New York, Palgrave Macmillan, 2013.
- Russell, V., Vasquez, C., *A web-based tutorial for the instruction of Spanish pragmatics*, in *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, 41, 2, 2011, pp. 27-55.
- Salomon, G., *Distributed cognitions. Psychological and educational consideration*, New York, Cambridge University Press, 1993.
- Santipolo, M., *Folk linguistics e didattica delle lingue*, in *EL.LE*, n. 1-2, 2012, pp. 315-351.
- Santoro, E., Vedder, I., *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Firenze, Franco Cesati Editore, 2016.
- Sato, S., *Communication as an intersubjective and collaborative activity:*

- when the native/non native speaker's identity appears in computer-mediated communication*, in *The native speaker concept: ethnographic investigations of native speaker effects*, a cura di Doerr, N.M., Berlin, Mouton De Gru, 2009, pp. 277-296.
- Saville-Troike, M., *The ethnography of communication: an introduction*, Blackwell, Oxford, 1989.
- Scaglione, S., *Attrition. Mutamenti sociolinguistici nel lucchese di San Francisco*, Milano, Franco Angeli, 2000.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., *Technologies for knowledge-building discourse*, in *Communications of the ACM – Special issue on technology in K-12 education*, 36, 5, 1993, pp. 37-41.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., *Computer support for Knowledge-Building Communities*, in *Journal of the Learning Science*, 3, 3, 1994, pp. 265-283.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., *Knowledge building*, in *Encyclopedia of education*, a cura di Guthrie, J.W., New York, Macmillan Reference, 2003 (2nd ed. pp. 1370-1373), disponibile in http://ikit.org/fulltext/2003_knowledge_building.pdf.
- Scardamalia, M., Bereiter, C., *Knowledge Building: theory, pedagogy, and technology*, in *Cambridge Handbook of the Learning Sciences*, a cura di Sawyer, K., New York, Cambridge University Press, 2006, pp. 97-118.
- Schwartz, P. et al., *Problem-Based Learning*, London, Kogan Page, 2001.
- Schmidt, R., *Consciousness, learning and interlanguage pragmatics*, in *Interlanguage pragmatics*, a cura di Kasper, G., e Blum-Kulka, S., Oxford, Oxford University Press, 1993, pp. 21-42.
- Schmidt, R., *Attention*, in *Cognition and second language instruction*, a cura di Robinson, P., New York, Cambridge University Press, 2001, pp. 3-33.
- Schmitz, J.R., *The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes?*, in *Calidoscópico*, 11, 2, 2013, pp. 135-152.
- Scollon, R., *Cultural codes for calls. The use of commercial television in teaching culture in the classroom*, in *Culture in second language teaching and learning*, a cura di Hinkel, E., Cambridge University Press, Cambridge, 1999, pp. 181-195.

- Searle, J.R., *Speech Acts. An essay in the philosophy of mind*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.
- Siegal, M., *Learning Japanese as a Second Language in Japan and the Interaction of Race, Gender and Social Context*, in *Dissertation Abstracts International*, 56, 1994.
- Siegal, M., *Individual Differences and Study Abroad: Women Learning Japanese in Japan*, in *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*, a cura di Freed, B.F., Amsterdam, Benjamins, 1995, pp. 225-244.
- Siemens, G., *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*, 2004, disponibile al sito http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.html.
- Sockett, G., Toffoli, D., *Beyond learner autonomy: dynamic systems view of the informal learning of English in virtual online communities*, in *ReCALL*, 24, 2, 2012, pp. 138-151.
- Sockett, G., *The online informal learning of English*, London, Palgrave Macmillan, 2014.
- Spadaro, P., Ligorio, M.B., *Come analizzare il discorso nei forum: come e di cosa si parla*, in *Form@re*, 27, 2004, disponibile in http://formare.ericsson.it/archivio/maggio_04/2spadaro.html <http://www.ericsson.it>.
- Spina, S., *Openpolitica. Il discorso dei politici italiani nell'era di Twitter*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Spina, S., *Le conversazioni scritte dei social media: un'analisi multidimensionale*, in *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici, Studi AItLA 4*, a cura di Bianchi, F., Leone, P., Milano, Officinaventuno, 2016, pp. 83-102.
- Spinelli, A., Sing, C.C., *Inquadramento epistemologico del Knowledge-Build*, in *QWERTY*, 6, 2, 2011, pp. 15-31.
- Spivey, N.N., *The constructivist metaphor*, San Diego (Calif.), Academic Press, 1997, citato in P. Boscolo (1999).
- Springer, C. (1999), *Comment évaluer la compétence de communication dans le cadre d'une interaction spécifique: de quel type de critères pragmatiques avons-nous besoin?*, in *Cahiers de l'APLIUT*, 18, 3, *Les Nouveaux visages de l'évaluation*, 23-44.
- Sykes, J.M., Cohen, A.D., *Dancing with words: strategies for learning pragmatics in Spanish. Regents of the university of Minnesota*, http://www.carla.umn.edu/speechacts/sp_pragmatics/home.thml.

- Sykes, J.M., Cohen, A.D., *Observed learner behavior, reported use, and evaluation of a website for learning Spanish pragmatics*, in *Second language acquisition and research: Focus on form and function*, a cura di Bowles, M., Foote, R. e Perpiñán, S., Somerville, Cascadilla, 2008, pp. 144-157.
- Stevens, A., *Study on the Impact of Information and Communications Technology (ICT) and New Media on Language Learning – Final report EACEA 2007/09 della Commissione Europea*, 2010, disponibile in http://eacea.ec.europa.eu/llp/studies/documents/study_impact_ict_new_media_language_learning/final_report_en.pdf.
- Taguchi, N., *Teaching pragmatics: Trends and issues*, in *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 2011, pp. 289-310.
- Taguchi, N., *Instructed pragmatics at a glance: where instructional studies were, are, and should be going*, in *Language Teaching*, 48, 1, 2015, pp. 1-50.
- Taguchi, N., Sykes, J.M. (a cura di), *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching*, Amsterdam, John Benjamins, 2013.
- Taguchi, N., Kim, Y., *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*, Amsterdam, John Benjamin publishing Company, 2018.
- Taguchi, N., Roever, C., *Second language pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 2017.
- Takamiya, Y., Ishihara, N., *Blogging: crosscultural interaction for pragmatic development*, in *Technology in interlanguage pragmatics research and teaching*, a cura di Taguchi N., Sykes, J.M., Amsterdam, John Benjamins, 2013, pp. 186-214.
- Talamo, A., Zucchermaglio, C., *Inter@zioni. Gruppi e tecnologie*, Roma, Carocci, 2003.
- Tateyama, Y., *Pragmatics in a language classroom*, in *The routledge handbook of second language acquisition and pragmatics*, a cura di Taguchi, N., Abingdon, Routledge, 2019, cap. 26.
- Tatsuki, D., *Using Shank's MOPs to evaluate pedagogical materials: Commercial movies versus ELT videos*, in *The Language Teacher*, 16, 5, 1992, pp. 17-21.
- Thomas, J., *Cross-cultural pragmatic failure*, in *Applied Linguistics*, 4, 2, 1983, pp. 91-112.
- Thomas, J., *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics*, London, Longman, 1995.

- Toya, M., Kodis, M., *But I don't want to be rude: On learning how to express anger in the L2*, in *JALT Journal*, 18, 2, 1996, pp. 279-295.
- Tosi, A., *Tradurre da una lingua franca*, in *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative, Studi AitLA 5*, a cura di Andorno, M.C. e Grassi, R., Milano, OfficineVentuno, 2016, pp. 175-188.
- Trentin, G., *Dalla formazione a distanza alle comunità di pratica attraverso l'apprendimento in rete*, in *TD Tecnologie Didattiche*, 20, 2, 2000, pp. 21-29.
- Trosborg, A., *Interlanguage pragmatics. Requests, Complaints and Apologies*, Berlin-New York, Mouton de Gruyter, 1995.
- Valentini, A., *Riflessioni sulla sperimentazione didattica*, comunicazione alla giornata di studio "Oggi facciamo pragmatica. Un progetto per l'educazione linguistica a scuola", organizzata dalla Scuola di Lingue e Letterature, Traduzione e Interpretazione, Università di Bologna in collaborazione con il GISCEL Emilia-Romagna, Bologna, 7 aprile 2017.
- Vandergriff, I., *Emotive communication online: A contextual analysis of computer-mediated communication (CMC) cue*, in *Journal of Pragmatics*, 51, 2013, pp. 1-12.
- Vandergriff, I., *A Pragmatic Investigation of Emoticon Use in Nonnative /Native Speaker Text Chat*, in *Language@Internet*, 11, 2014, disponibile in <http://www.languageatinternet.org/articles/2014/vandergriff>.
- Vanderplank, R., *The value of teletext sub-titles in language learning*, in *ELT Journal*, 42, 4, 1998, pp. 272-281.
- Vanderplank, R., *Déjà vu? A decade of research on language laboratories, television and video in language learning*, in *Language Teaching*, 43, 01, 2010, pp. 1-37.
- Vanin, L., Castelli, S., *Gli interventi del tutor in forum di discussione online. Da un modello teorico agli aspetti applicativi*, in *QWERTY*, 4, 2, 2009, pp. 140-159.
- Varisco, B.M., *Paradigmi psicologici e pratiche didattiche con il computer*, in *TD-Tecnologie Didattiche*, n. 7, autunno 1995, pp. 57-68.
- Varisco, B.M., *Le teorie e le pratiche didattiche*, Lecce, Pensa, 1999.
- Varisco, B.M., Grion, V., *Apprendimento e tecnologie nella scuola di base*, Torino, UTET, 2000.

- Vedder, I., Ottaviani, A.V., *La protesta in italiano L2: un caso di autoapprendimento della pragmatica*, in *E-JournALL*, 4, 2, 2017, pp. 97-114.
- Verhagen, P., *Connectivism: a new learning theory?*, 2006, disponibile in <http://elearning.surf.nl/e-learning/english/3793>.
- Vygotskij, L.S., *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge, Harvard University Press, 1978, trad. it. *Il processo cognitivo*, Torino, Bollati Boringhieri, 1988.
- Warschauer, M., Healey, D., *Computers and language learning: An overview*, in *Language Teaching*, 31, 2, 1998, pp. 57-71.
- Warschauer, M., Kern, R., *Network-Based Language Teaching: Concepts and practice*, New York, Cambridge University Press, 2000.
- Washburn, G.N., *Using situation comedies for pragmatic language teaching and learning*, in *TESOL Journal*, 10, 2001, pp. 21-26.
- Waugh, E., *Teaching pragmatics and intercultural communication online*, in *TESL Canada Journal*, 30, 7, 2013, pp. 98-107.
- Weyers, J.R., *The effect of authentic video on communicative competence*, in *The Modern Language Journal*, 83, 1999, pp. 339-349.
- Wenger, E., *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1998, trad. it. *Comunità di pratica, apprendimento, significato e identità*, Milano, Cortina, 2006.
- Wilson, T., Whitelock, D., *Come lo hanno usato? Il coinvolgimento degli studenti di informatica in un ambiente CMC creato per l'apprendimento a distanza*, in *TD-Tecnologie Didattiche*, n. 12, 1997, pp. 15-20.
- Wilton, A., Stegu, M., *Bringing the "folk" into applied linguistics: An introduction*, in *AILA Review*, 24, 1, 2011, pp. 1-14.
- Wolf, A., *Emotional expression online: Gender differences in emoticon use*, in *CyberPsychology & Behavior*, 3, 5, 2000, pp. 827-833.
- Wolfson, N., *An empirically based analysis of complimenting in American English*, in *Sociolinguistics and Language Acquisition*, a cura di Wolfson, N., Judd, E., Newbury House, Rowley, 1983, pp. 82-95.
- Youn, S.J. (2015), *Validity argument for assessing L2 pragmatics in interaction using mixed methods*, in *Language testing*, 32, pp. 199-225.
- Yus, F.R., *Cyberpragmatics. Internet-mediated communication in context*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, 2011.

- Xiao, F., *Advanced-level pragmatics in instructed SLA*, in *The Handbook of Advanced Proficiency in Second Language Acquisition*, a cura di Malovrh, P.A., Benati, A.G., Hoboken (NJ), John Wiley & Sons, 2018, pp. 461-482.
- Zanoni, G., *L'interazione tra parlanti di italiano L1 e L2 nel forum linguistico di LIRA*, in *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative, Studi AitLA 5*, a cura di Andorno, M.C., Grassi, R., Milano, Officinaventuno, 2016, pp. 203-216.
- Zappavigna, M., *The Discourse of Twitter and Social Media. How We Use Language to Create Affiliation on the Web*, London, Continuum, 2012.
- Zorzi, D., Pozzo, G., *Apprendimento delle lingue e nuove tecnologie: prospettiva teorica e didattica del volume*, in *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, a cura di Nobili, P., Roma, Carocci, 2006, pp. 13-30.
- Zorzi, D., *Parlare in classe, parlare con tutti*, in *Oltre il libro di testo. Multimedialità e nuovi contesti per apprendere le lingue*, a cura di Nobili, P., Roma, Carocci, 2006, pp. 141-170.
- Zorzi, D., *Il parlato dialogico come disciplina accademica*, in *Didattica della comunicazione orale*, a cura di Leone, P., Mezzi, T., Milano, Franco Angeli, 2011, pp. 115-128.
- Zufferey, S., *Acquiring pragmatics*, London, Routledge, 2015.

Ultimi volumi pubblicati:

Paolo Rambelli (a cura di), *Oltre la pagina. Un'indagine sulle imprese editoriali nella provincia di Forlì-Cesena*.

Motoko Ueyama, *Prosodic Transfer. An Acoustic Study of L2 English and L2 Japanese*.

Silvia Camilotti, *Ripensare la letteratura e l'identità. La narrativa italiana di Gabriella Ghermandi e Jarmila Očkayová*.

Daniela Zorzi, Gabriele Bersani Berselli, Paola Polselli, Greta Zanoni, *Educazione Linguistica in Istituzioni e Aziende della provincia di Forlì-Cesena. (Il progetto ELIA)*.

Chiara Elefante, *Traduzione e paratesto*.

Francesca Biagini, *L'espressione della finalit  in russo. Uno studio contrastivo con l'italiano*.

Francesca Biagini e Svetlana Slavkova (a cura di), *Contributi italiani allo studio della morfosintassi delle lingue slave*.

Elio Ballardini, *Traduire devant la justice pénale. L'interprète traducteur dans les codes de procédure pénale italiens aux XIX^e et XX^e siècles*.

Ahmad Al-Addous e Sara Nanni (a cura di), *Drammi. Due opere teatrali di Sa'd Allah Wannus*.

Rachele Antonini (a cura di), *La mediazione linguistica e culturale non professionale in Italia*.

Félix San Vicente, Ana Lourdes de H riz, María Enriqueta Pérez Vázquez (eds), *Perfiles para la historia y crítica de la gram tica del español en Italia: siglos XIX y XX. Confluencia y cruces de tradiciones gramaticogr ficas*.

Amalia Amato e Gabriele Mack, *Comunicare tramite interprete nelle indagini di polizia. Implicazioni didattiche di un'analisi linguistica*.

Gloria Bazzocchi e Raffaella Tonin (a cura di), *Mi traduci una storia? Riflessioni sulla traduzione per l'infanzia e per ragazzi*.

Francesca Gatta (a cura di), *Parlare insieme. Studi per Daniela Zorzi*.

Adele D'Arcangelo (a cura di), *Promuovere la competenza interculturale nella didattica della traduzione. L'esperienza della Scuola Interpreti e Traduttori di Forl *.

Roberta Pederzoli, Licia Reggiani, Laura Santone (dir.), *M dias et bien- tre. Discours et représentations*.

Elide Casali, *Il bambino e la lumaca. Rileggere Piero Camporesi (1926-1997)*.

Derek Boothman (a cura di), *La traduzione come luogo di incontro e di scontro*.

Félix San Vicente, Gloria Bazzocchi, Pilar Capanaga (eds), *Oraliter. Formas de la comunicación presencial y a distancia*.

Motoko Ueyama, Irena Srdanovi  (eds), *Digital resources for learning Japanese*.

Raffaella Baccolini, Roberta Pederzoli, Beatrice Spallaccia (eds), *Literature, Gender and Education for Children and Young Adults / Littérature, genre, éducation pour l'enfance et la jeunesse*.

Mariachiara Russo, Emilia Iglesias Fernández, María Jesús González Rodríguez (eds), *Telephone interpreting*.

Anabela Cristina Costa da Silva Ferreira, *A l ngua do Direito de Fam lia*.

Greta Zanoni, *Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano: dalla rete alla classe*.

Finito di stampare nel mese di maggio 2020
per i tipi di Bononia University Press

