

LINGUA IN CONTESTO

La prospettiva pragmatica

a cura di

Elena Nuzzo - Ineke Vedder

studi AltLA 

AltLA

studi AltLA 9

LINGUA IN CONTESTO

La prospettiva pragmatica

a cura di

ELENA NUZZO – INEKE VEDDER

Milano 2019

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Camilla Bettoni, Cristina Bosisio, Simone Ciccolone, Anna De Meo, Laura Gavioli, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2019 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Doberdò, 21
20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-29-3
ISBN edizione digitale: 978-88-97657-30-9

Indice

ELENA NUZZO - INEKE VEDDER	
Introduzione	5
ANNA CARDINALETTI - EMANUELE CASANI	
Pragmatica nell'uso dei pronomi clitici diretti di terza persona singolare in bambini dislessici con e senza disturbo specifico del linguaggio	9
EMILIA CALARESU	
Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti	29
SILVIA DAL NEGRO - GIUSEPPINA PANI	
<i>TU</i> ed <i>IO</i> nel discorso. Deissi, allocuzione e accordo come problema di ricerca e di didattica	47
FRANCESCA NICORA - LAURA INCALCATERRA M'CLOUGHLIN - BARBARA GILI FIVELA	
La resistenza dei tratti intonativi nell'acquisizione dell'italiano lingua straniera da parte di parlanti anglo-celti	65
PATRIZIA SORIANELLO	
'A che serve saperlo?' Funzioni pragmatiche e variazioni intonative della domanda retorica	89
RENATA SAVY - IOLANDA ALFANO	
Strategie pragmatiche di introduzione di un Topic Discorsivo in dialoghi <i>task-oriented</i> : lingue a confronto	109
MARINA CASTAGNETO	
Dagli estranei non si accettano caramelle, ma si accettano complimenti	129
FRANCESCA PAGLIARA	
La codifica pragmalinguistica dell'atto di richiesta nelle e-mail degli studenti universitari italiani	149
ELISABETTA SANTORO - DIEGO CORTÉS VELÁSQUEZ - ELENA NUZZO	
Tra consapevolezza pragmatica e intercomprensione: uno studio esplorativo sull'atto linguistico della disdetta con italiani e brasiliani	169
STEFANIA FERRARI - ROBERTA ZANINI	
La pragmatica alla scuola primaria: tra ricerca e insegnamento. Un'osservazione longitudinale delle ricadute didattiche di una sperimentazione educativa	185

LINDA BADAN - CHIARA ROMAGNOLI	
I segnali discorsivi in italiano e cinese: un'analisi preliminare di <i>na</i> e <i>allora</i>	199
ANNARITA MAGLIACANE	
L'utilizzo di marcatori discorsivi nella lingua seconda: uno studio longitudinale sull'utilizzo di 'you know' da parte di studenti Erasmus	215
FEDERICA DEL BONO	
Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio sull'adeguatezza funzionale in italiano L2	231
MARCO MAGNANI	
Lo sviluppo di abilità pragmatiche nei bambini bilingui della Val di Fassa: le implicature scalari	245
Indice autori	261

Introduzione

Come suggerisce il titolo, due sono i nodi attorno ai quali si sviluppano i temi affrontati negli studi raccolti in questo volume, che prende forma dalle riflessioni maturate durante il convegno dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata svoltosi a Roma nel 2018: il rapporto tra lingua e contesto, da un lato, e l'idea della pragmatica come prospettiva da cui guardare ai fatti linguistici, dall'altro.

Non vi è dubbio che quando indaghiamo fenomeni riconducibili all'ambito della pragmatica prendiamo in considerazione le relazioni tra lingua e contesto, che sono di natura bidirezionale: il contesto – che include l'identità dei partecipanti, i parametri spazio-temporali dell'evento comunicativo e le conoscenze e le intenzioni di chi partecipa all'evento (Levinson, 1985: 20) – determina le scelte linguistiche dei parlanti; i parlanti si servono della lingua per modificare la situazione di discorso, influenzando le credenze e le azioni dei loro interlocutori (Bianchi, 2003: 11).

Meno scontata, e anche meno condivisa, è l'idea che la pragmatica rappresenti una prospettiva che si applica a ogni aspetto del linguaggio e non un livello di analisi o un ambito di ricerca che prende in considerazione un repertorio predefinito di fenomeni linguistici (tipicamente deissi, implicature, atti linguistici, conversazione). Nel lanciare il tema per il volume abbiamo voluto porre l'accento proprio su questa visione della pragmatica, che Verschueren (1987: 5) sintetizza così: “pragmatics is a perspective on any aspect of language, at any level of structure”. La pragmatica rende dunque manifesta una proprietà fondamentale della lingua, ossia la sua adattabilità: l'uso del linguaggio per comunicare consiste nell'operare costantemente delle scelte, a ogni livello della struttura linguistica, in armonia con le caratteristiche, le credenze, i desideri e le intenzioni delle persone, e con le circostanze del mondo reale nelle quali interagiscono.

Sullo sfondo di questo quadro teorico d'insieme, i lavori inclusi nel volume toccano una varietà di temi e di scenari applicativi: dall'apprendimento e insegnamento delle lingue prime e seconde al bilinguismo, dal confronto tra lingue e culture alla valutazione delle competenze linguistiche, dalle patologie che colpiscono la sfera del linguaggio al rapporto tra lingue imparentate.

Il primo gruppo di contributi proietta la prospettiva pragmatica su alcuni tipici 'oggetti' grammaticali: i pronomi clitici, i costituenti di frase, il soggetto. Il lavoro di Anna Cardinaletti ed Emanuele Casani esplora il ruolo della pragmatica nell'omissione di pronomi clitici oggetto di terza persona da parte di bambini di scuola primaria, di madrelingua italiana, con DE (dislessia evolutiva) e DSL (disturbo specifico del linguaggio). Il

¹ Dipartimento di Lingue, letterature e culture straniere, Università degli Studi Roma Tre.

² Amsterdam Centre for Language and Communication.

contributo di Emilia Calaresu costituisce uno sviluppo della ricerca GRASS ('Grammar Reflection at School: Syntactic Subject'), che puntava sulla capacità di ricognizione del soggetto sintattico di una frase da parte di studenti di scuola primaria e secondaria (Dal Negro *et al.*, 2016). L'autrice mette a fuoco alcuni modelli di analisi della frase semplice, in due manuali di grammatica recentemente proposti per le superiori, come possibili 'indiziati' per una serie di risposte anomale fornite dagli studenti nel tentativo di individuare il soggetto di frase. Anche l'articolo di Silvia Dal Negro e Giuseppina Pani è una prosecuzione della ricerca GRASS con focus specifico sulla nozione di soggetto sintattico. Lo studio si propone di analizzare la presenza o assenza di pronomi soggetto nelle interazioni orali, in contesto scolastico, e di sviluppare materiali e strumenti didattici per attività di riflessione linguistica finalizzate a mettere in luce il legame fra grammatica e contesto interazionale.

Segue un gruppo di contributi che applicano la prospettiva pragmatica a questioni di prosodia e di testualità. L'obiettivo primario dello studio di Francesca Nicora, Laura Incalcaterra McLoughlin e Barbara Gili Fivela è dimostrare l'efficacia di un'attività didattica per apprendenti anglo-celti dell'italiano come lingua straniera, finalizzata al miglioramento del riconoscimento e uso del modello intonativo più adatto nel contesto comunicativo dato (nello specifico l'italiano parlato a La Spezia). La ricerca di Patrizia Sorianello intende esplorare, in base a un corpus di 260 domande retoriche, se la funzione comunicativa delle domande retoriche possa essere considerata o meno un fattore condizionante la loro configurazione intonativa, per tipologia dell'accento intonativo nucleare o del tono di confine. Il lavoro di Renata Savy e Iolanda Alfano si propone di esaminare i tipi di mosse dialogiche impiegate dai parlanti per l'introduzione di un nuovo Topic Discorsivo (TD), in base a un corpus di dialoghi in quattro lingue (italiano, spagnolo, tedesco e inglese) contenente 534 occorrenze di TD.

I quattro studi successivi hanno al centro la nozione di atto linguistico, affrontata a partire da obiettivi di ricerca e contesti applicativi differenti. Marina Castagneto analizza le risposte ai complimenti in un corpus di 343 complimenti semi-spontanei tra donne che non si conoscono. Più nello specifico si esamina come influisce sul tipo di risposte ai complimenti la variazione dell'età e dell'attributo oggetto del complimento, nonché del contesto comunicativo (il grado di conoscenza degli interagenti) in cui si svolge l'atto. La ricerca di Francesca Pagliara ha come obiettivo il modo in cui vengono codificate pragmalinguisticamente le richieste nelle e-mail inviate da studenti universitari di madrelingua italiana ai loro professori. Lo studio investiga le strategie e le prospettive maggiormente impiegate nell'atto testa, insieme al tipo di modificatori interni ed esterni utilizzati per mitigare le richieste. Elisabetta Santoro, Diego Cortés Velásquez ed Elena Nuzzo propongono uno studio esplorativo sul rapporto tra intercomprensione e pragmatica il cui principale obiettivo è verificare se studenti italiani e brasiliani che hanno partecipato a un corso di intercomprensione tra le lingue romanze abbiano sviluppato, parallelamente alla comprensione del lessico e della grammatica delle altre lingue, anche la capacità di interpretare adeguatamente il valore pragmatico di uno specifico atto linguistico. Stefania Ferrari e Roberta Zanini presentano i risultati di un'indagine basata su una sperimentazione educativa biennale dedicata alle richieste prodotte in italiano L1 e

L2 da bambini di 8-9 anni. Lo studio ha l'obiettivo di rilevare le capacità dei bambini di riflettere sui propri usi linguistici, e di verificare l'efficacia di due interventi didattici sulla qualità delle produzioni e delle riflessioni meta-pragmatiche.

I due lavori che seguono sono accomunati dall'interesse per i segnali discorsivi nell'ottica dell'apprendimento e insegnamento delle lingue seconde. In particolare, il contributo di Linda Badan e Chiara Romagnoli mira ad analizzare uno dei segnali discorsivi più frequenti in cinese, *na*, con il suo corrispondente in italiano, *allora*. L'indagine si configura come un'analisi preliminare a un confronto sull'acquisizione dei segnali discorsivi in lingue tipologicamente distanti come l'italiano (lingua romanza) e il cinese (lingua sino-tibetana). Annarita Magliacane prende in esame, attraverso uno studio longitudinale, l'utilizzo del marcatore discorsivo 'you know', da parte di un gruppo di studenti Erasmus durante un periodo di residenza in Irlanda, e i possibili effetti dell'esposizione a forme di apprendimento non formale.

Segue il contributo di Federica Del Bono, che fa riferimento alla dimensione funzionale del linguaggio adottando il termine *adeguatezza funzionale* (dall'inglese *functional adequacy*) secondo la definizione che ne hanno dato Kuiken e Vedder (2017). L'obiettivo della ricerca è testare l'applicabilità della scala di valutazione dell'adeguatezza funzionale elaborata dai due studiosi su apprendenti di italiano come L2 e su tre tipi di testi scritti: narrativi, argomentativi, regolativi.

Chiude il volume il lavoro di Marco Magnani, che presenta i primi risultati di un esperimento sui vantaggi del bilinguismo sullo sviluppo di competenze pragmatiche condotto in un particolare contesto: quello del bilinguismo tra l'italiano e il ladino dolomitico della Val di Fassa, una lingua di minoranza del Trentino vicina all'italiano dal punto di vista genealogico e tipologico. Lo studio mostra come, anche nel contesto di due lingue fortemente imparentate e in reciproco contatto, nei bambini bilingui si riscontrino gli stessi vantaggi cognitivi che emergono dagli studi condotti su parlanti di lingue distanti tra loro.

Riferimenti bibliografici

- BIANCHI C. (2003), *Pragmatica del linguaggio*, Laterza, Roma-Bari.
- DAL NEGRO S. - CALARESU E. - FAVILLA M.E. - PROVENZANO C. - ROSI F. (2016), Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 83-117.
- KUIKEN F. - VEDDER I. (2017), Functional adequacy in L2 writing: towards a new rating scale, in *Language Testing* 34(3): 321-336.
- LEVINSON S.C. (1985), *La pragmatica*, Il Mulino, Bologna; trad. it. di *Pragmatics*, Cambridge University Press, Cambridge, 1983.
- VERSCHUEREN J. (1987), The pragmatic perspective, in BERTUCCELLI PAPI M. - VERSCHUEREN J. (eds), *The Pragmatic Perspective: selected Papers from the 1985 International Pragmatics Conference*, Benjamins, Amsterdam: 195-208.

Pragmatica nell'uso dei pronomi clitici diretti di terza persona singolare in bambini dislessici con e senza disturbo specifico del linguaggio

Abstract

Omission of direct object clitic pronouns (DOCLs) is a cross-linguistically spread phenomenon among children with Specific Language Impairment (SLI). Children with Developmental Dyslexia (DD) also display difficulties with the production of DOCLs. Besides (morpho)syntactic skills, clitic use requires a range of abilities including pragmatic skills. The present study explores the role of pragmatics in the omission of DOCLs in Italian.

Various pragmatically inadequate strategies are used by SLI and younger DD children in order to compensate for (morpho)syntactic deficits, such as the production of noun phrases to avoid clitic pronouns, present-perfect sentences with contracted clitics instead of antecedent-clitic agreement, and sentences that are unrelated to the context. After age 10, DD children show no difficulties anymore, suggesting that different reasons may underlie problems in using DOCLs by SLI and DD children.

1. *Introduzione*

La dislessia evolutiva (DE) è un disturbo evolutivo con basi neurobiologiche e neurocognitive caratterizzato da lenta e/o inaccurata decodifica del testo scritto in presenza di quoziente intellettivo nella norma e scolarità adeguata. Il disturbo specifico del linguaggio (DSL) è un disturbo evolutivo che ostacola la comprensione e/o la produzione orale in presenza di quoziente intellettivo nella norma, udito normale e ambiente sociale adeguato².

L'omissione dei pronomi clitici diretti di terza persona è un fenomeno diffuso tra i bambini con DSL. Essa è attestata in italiano (Arosio *et al.*, 2010; 2014; Bottari *et al.*, 1998; Leonard - Bortolini, 1998; Leonard *et al.*, 1992), francese (Jakubowicz *et al.*, 1998; Tuller *et al.*, 2011), spagnolo (Bedore - Leonard, 2001; Gavarró, 2012; Wexler *et al.*, 2004), rumeno (Avram *et al.*, 2013), catalano (Gavarró, 2012; Wexler *et al.*, 2004) e greco (Manika *et al.*, 2011; Tsimpli, 2001; Tsimpli-Stavrakaki, 1999), sebbene la sua frequenza non sembri essere uniforme. I bambini con DSL italiani e francesi sarebbero infatti par-

¹ Università Ca' Foscari Venezia.

² Per i criteri di inclusione dei due disturbi, vedi § 2.1. Sui rapporti tra DE e DSL c'è una bibliografia molto ampia. Vedi Talli *et al.* (2016) per una panoramica degli studi e una trattazione recente sul greco. Per alcune sovrapposizioni fra DE e DSL in italiano, vedi Casani (in stampa; in preparazione).

ticolarmente soggetti all'omissione dei pronomi clitici diretti di terza persona (Manika, 2007).

Anche i bambini con DE possono avere problemi nella produzione dei pronomi clitici diretti di terza persona (Guasti, 2013), dovuti alle particolari caratteristiche (morfo) sintattiche di tali pronomi (Zachou *et al.*, 2013).

I pronomi clitici cumulano infatti in una parola monosillabica fonologicamente debole un forte carico di informazioni morfosintattiche, essendo marcati per persona, genere, numero e caso (1):

- (1) La bambina *la* (3A PERS. SING. FEMM. ACC.) pettina <la>³.

Sono inoltre soggetti a movimento sintattico e possono assumere diverse posizioni all'interno della frase. Con i verbi finiti si collocano in posizione preverbale, dando luogo all'ordine non canonico SOV (esempio 1). Con un verbo non finito, assumono una posizione enclitica sul verbo (2):

- (2) La nonna ha chiesto di pettinar*la* <la>.

Nei tempi composti, il clitico si accorda in genere e numero con il participio passato ed è soggetto a elisione, facoltativamente al maschile (3a), obbligatoriamente al femminile (3b).

- (3) a. La bambina *lo* ha pettinato / *l'*ha pettinato.
b. La bambina **la* ha pettinata / *l'*ha pettinat*a*.

Oltre ad abilità sintattiche e morfosintattiche, l'uso dei pronomi clitici richiede una gamma di abilità che comprendono quelle pragmatiche. I pronomi clitici sono sempre anaforici e agrammaticali in assenza di un antecedente. L'antecedente di un pronome clitico si trova all'esterno della frase semplice che contiene il pronome (4a), anche in frasi diverse nel discorso (4b), instaurando pertanto relazioni a lunga distanza:

- (4) a. Gianni ha detto che *lo* hai invitato.
b. Hai visto Gianni / quel film? Sì, *l'*ho visto.

Nel contesto dell'esempio (4a) il pronome clitico è obbligatorio e non può essere sostituito da un sintagma nominale (SN) (vedi (5a))⁴; nel contesto dell'esempio (4b), l'utilizzo di un SN produce una frase pragmaticamente inadeguata (vedi (5b)), segnalata con #:

- (5) a. *Gianni ha detto che hai invitato Gianni.
b. #Hai visto Gianni / quel film? Sì, ho visto Gianni / quel film.

I pronomi clitici non sono possibili in contesti contrastivi (6a), i quali richiedono invece un pronome tonico (6b)⁵.

³ Con le parentesi uncinate si indica convenzionalmente la posizione originaria di un elemento spostato, posizione in cui esso viene interpretato (qui come complemento diretto del verbo).

⁴ L'agrammaticalità di (5a) con le due occorrenze del nome proprio *Gianni* che si riferiscono alla stessa persona è spiegata dal principio C della teoria del legamento (Chomsky, 1981[1993]), che esclude che un SN sia coreferente con un SN che lo c-comanda nella stessa frase complessa. Il principio non si applica a livello della coreferenza nel discorso perché in questo caso i due SN non si trovano in alcuna relazione strutturale.

⁵ Per la discussione delle proprietà dei pronomi clitici, vedi Kayne (1975), Cardinaletti e Starke (1999) e Cardinaletti (2015).

- (6) a. La bambina **la* pettina, non lui.
 b. La bambina pettina *lei*, non lui.

Nei bambini a sviluppo tipico di lingua italiana la produzione dei pronomi clitici comincia intorno ai due anni, con saltuarie omissioni fino a circa quattro anni. Raramente si verificano errori morfologici o di posizione (Guasti, 1993/1994). Inoltre i pronomi clitici non vengono mai sostituiti da pronomi tonici, mentre occasionalmente si verifica la loro sostituzione con un SN (Caprin - Guasti, 2009; Dispaldro *et al.*, 2009; Guasti, 1993/1994; Moscati - Tedeschi, 2009; Schaeffer, 2000).

Bortolini *et al.* (2002; 2006) ritengono che nei bambini di lingua italiana in età prescolare i pronomi clitici diretti di terza persona costituiscano un marcatore clinico di DSL, cioè una struttura la cui omissione nell'età in cui ne è previsto l'uso rivela la presenza di un DSL. La sensibilità di tale marcatore, cioè la probabilità di identificare i soggetti affetti da DSL come tali, sarebbe pari al 90,91%, mentre la specificità, cioè la probabilità di identificare i soggetti senza DSL come tali, sarebbe pari al 100% (*ibidem*). In un'ampia ricerca crosslinguistica su 16 lingue (Varlokosta *et al.*, 2016), si osserva che nello sviluppo tipico i pronomi sono acquisiti all'età di 5 anni; eventuali omissioni oltre quest'età sarebbero un marcatore di DSL. Arosio *et al.* (2014) hanno mostrato che la sensibilità di tale marcatore persiste durante la scuola primaria e la sua specificità, sebbene cali leggermente, resta comunque molto alta (88%) sino a 9;11 (9 anni e 11 mesi), età massima da loro testata. Tuller *et al.* (2011) mostrano che nei DSL francesi una bassa produzione di pronomi clitici accusativi persiste fino all'adolescenza e oltre. Tra gli 11;5 e i 20;5 anni si continua a osservare un 7,1% di omissioni del pronome clitico e un'alta percentuale di sostituzioni con SN (33,8%). Un *pattern* simile si trova anche nella popolazione sorda francese. Una produzione ridotta di pronomi clitici non sarebbe pertanto un marcatore di DSL, ma in generale un indicatore di sviluppo atipico della lingua⁶.

Diverse ragioni sono state proposte per spiegare l'omissione dei pronomi clitici nei casi di sviluppo atipico. Bortolini *et al.* (2002; 2006), seguendo l'ipotesi superficiale di Leonard (1998), attribuiscono la causa alla scarsa salienza fonologica dei pronomi clitici. Bortolini e Leonard (1996), seguendo Gerken (1991; 1994; 1996), in linea con l'ipotesi superficiale, ritengono che limitazioni prosodiche sarebbero responsabili delle omissioni.

Una caratteristica dei pronomi clitici diretti di terza persona italiani e francesi è quella di avere identico statuto fonologico rispetto agli articoli definiti, per i quali alcuni studi riportano pure alte percentuali di omissione (Bottari *et al.*, 1998; Leonard *et al.*, 1992). Tuttavia, a parte in Bottari *et al.* (1998), gli articoli non sembrano tanto problematici nei DSL quanto i pronomi clitici. Leonard *et al.* (1992), nella produzione spontanea di un gruppo di 15 bambini dai 4;9 ai 5;11 anni, riportano infatti una percentuale del 41% di articoli e del 26% di clitici corretti. Jakubowicz *et al.* (1998), nella produzione elicitata da un gruppo di bambini francesi con DSL di età 5;7 - 13;0, riporta una presenza del clitico accusativo *le* pari al 25%

⁶ Soriano (2012) riporta significative omissioni di pronomi clitici (oltre a determinanti e preposizioni) anche da parte di giovani con sindrome di Down (SD). Secondo Rondal e Comblain (1996), adolescenti e adulti con SD mostrerebbero problemi anche nella comprensione dei pronomi personali. Perovic (2006) parla invece di una buona comprensione dei pronomi da parte di 4 giovani adulte con SD, che avrebbero invece problemi nella comprensione dei riflessivi, tendenza opposta a quella riscontrata nei DSL (vedi sotto).

a fronte del 90% dell'articolo definito omofono. Risultati simili sono descritti da Pozzan (2006) per un gruppo di 4 bambini italiani (50% di clitici accusativi singolari *lo, la* a fronte del 94% di articoli definiti omofoni). Tali studi, nel rivelare che i pronomi clitici diretti di terza persona sono più problematici degli articoli definiti loro omofoni, dimostrano che l'omissione dei clitici non dipende dalla loro scarsa salienza fonologica e prosodica ma, più probabilmente, dalla complessità delle operazioni morfosintattiche implicate nella loro produzione. Ciò sarebbe confermato dal fatto che altri pronomi clitici, come quelli riflessivi, risultano meno problematici. In Jakubowicz *et al.* (1998), la percentuale di riflessivi prodotti dai bambini francesi con DSL è infatti del 57%; in Pozzan (2006), quella prodotta dai bambini italiani, il 56%. I pronomi clitici diretti di terza persona e i riflessivi condividono caratteristiche prosodiche e di distribuzione sintattica, ma differiscono nel fatto che i primi portano la marca di persona, genere, numero e caso e sono soggetti ad assegnazione *theta* tramite una catena che li lega alla posizione originaria (vedi (2)), mentre i secondi portano solo la marca di persona e sottostanno a un'operazione lessicale con assegnazione tematica locale. Poiché i clitici riflessivi, come gli articoli definiti, non risultano altrettanto problematici, l'omissione dei clitici diretti di terza persona non sembra dipendere da ragioni di salienza fonologica e prosodica ma, più probabilmente, di complessità (morfo)sintattica (per il francese vedi anche Tuller *et al.*, 2011; per l'italiano Arosio *et al.*, 2014).

Secondo Zachou *et al.* (2013), le particolari caratteristiche morfosintattiche dei clitici accusativi sarebbero anche alla base delle difficoltà riportate nel loro uso da soggetti dislessici. Gli autori, esaminando un gruppo di bambini dagli 8;2 ai 10;3 anni con DE, riferiscono problemi sia in comprensione sia in produzione. Le percentuali di correttezza sarebbero comunque più alte (in produzione: 82% per il pronome *lo*, 75% per *la*) rispetto ai bambini con DSL. Sebbene tali dati sembrano mettere in discussione la specificità dei clitici diretti come marcatore clinico di DSL, Guasti (2013) ritiene siano indizio del fatto che molti bambini con DE rispondono anche ai criteri di DSL. Zachou *et al.* (2013) li attribuiscono invece alla natura non omogenea dei disturbi, a cui sarebbero riconducibili anche i dati discordanti sugli articoli definiti. Entrambe le ipotesi suggeriscono la necessità di un approccio qualitativo alle prestazioni individuali dei soggetti al fine di discriminare con accuratezza i diversi profili di disturbi, includendo nelle diagnosi di dislessia un'attenta valutazione del profilo linguistico dei soggetti.

Le produzioni che mancano del pronome clitico assumono dunque forma diversa in età diverse. In età prescolare i bambini con DSL omettono i pronomi clitici diretti dando luogo a frasi agrammaticali, mentre i bambini con DSL più grandi li rimpiazzano con un SN, più facilmente processabile perché interpretato localmente. Anche i bambini con DE tendono a rimpiazzare i pronomi clitici con un SN. Tali produzioni sono però inadeguate dal punto di vista pragmatico (vedi (5b)). Secondo Arosio *et al.* (2014), il fatto che i bambini con DSL italiani non producano mai pronomi tonici in luogo dei clitici e generino senza problemi frasi a soggetto zero quando il soggetto è anaforico suggerisce che l'omissione dei clitici diretti non dipende da un deficit nella competenza pragmatica per l'uso dei pronomi⁷.

⁷ Il primo argomento, la mancata sostituzione di un pronome clitico con un pronome tonico, è valido solo nel caso di antecedenti umani. I pronomi tonici sono infatti incompatibili con una interpretazio-

2. *Lo studio*

Abbiamo visto che i bambini con DSL in età prescolare tendono a omettere i pronomi clitici producendo frasi agrammaticali, mentre i bambini di scuola primaria li rimpiazzano con SN, producendo frasi pragmaticamente inadeguate. Anche i bambini con DE possono avere problemi nella produzione dei pronomi clitici, che tendono anch'essi a sostituire con SN.

Questo studio intende esplorare il ruolo della pragmatica nell'omissione dei pronomi clitici oggetto diretto di terza persona da parte di bambini con DE e DSL.

L'ipotesi è che diverse strategie di evitamento possano essere alla base della produzione di frasi pragmaticamente inadeguate. In particolare ci siamo chiesti se tali strategie possano determinare:

- la produzione di SN in luogo dei pronomi clitici per evitare le complesse operazioni sintattiche e morfosintattiche richieste dall'utilizzo dei clitici;
- l'uso del passato prossimo con contrazione del clitico in luogo del presente progressivo per evitare l'accordo del clitico con il suo antecedente;
- la produzione di frasi incoerenti con il contesto;
- l'uso diverso di tali strategie a seconda dell'età dei soggetti.

2.1 Soggetti

Abbiamo elicitato pronomi clitici diretti di terza persona da 61 bambini di madrelingua italiana provenienti da diverse scuole primarie del centro e del sud Italia. Otto di loro non rispondevano appieno ai criteri di inclusione indicati dai manuali clinici (quoziente intellettivo nella norma; assenza di deficit sensoriali, di ritardo mentale, di disturbi della sfera affettiva; ambiente di crescita non deprivato), pertanto sono stati esclusi dalla ricerca.

Il campione finale è costituito da:

- 17 bambini con diagnosi di DE, età 7;2 – 10;11 ($M=9;7$, $DS=1;1$);
- 4 bambini con diagnosi di DSL e problemi di lettura (DE o problemi nei prerequisiti della letto-scrittura), età 6;7 - 8;11 ($M=7;11$, $DS=1;1$);
- un gruppo di controllo di 32 bambini a sviluppo tipico (GC), età 7;11 – 11;3 ($M=9;5$, $DS=1;0$).

I bambini dei due gruppi sperimentali sono stati diagnosticati presso le aziende sanitarie locali pubbliche (ASL) o presso centri clinici autorizzati.

I due gruppi sperimentali sono abbinati per età al GC, ma non fra loro [$H(2)=6,94$, $p=0,031$; $DSL < DE$, $p=0,026$]. Il campione è stato perciò diviso in due gruppi, la cui separazione è stata stabilita sulla base dell'età (9;11) per cui Arosio *et al.* (2014) hanno mostrato che il test di elicitazione dei clitici mantiene ancora un'alta sensibilità (90.91%) e specificità (88%) per l'individuazione del DSL.

La prima fascia d'età (6;7 – 9;6), comprende i seguenti tre gruppi abbinati per età e abilità di comprensione sintattica:

ne non umana (Cardinaletti - Starke, 1999).

- 8 bambini con DE, età 7;2 – 9;6 ($M=8;8$, $DS=0;11$);
- 4 bambini con DSL e problemi di lettura (DE o problemi nei prerequisiti), età 6;7 - 8;11 ($M=7;11$, $DS=0;6$);
- 21 bambini a sviluppo tipico, età 7;11 – 9;6 anni ($M=8;9$, $DS=0;5$).

La seconda fascia d'età, (10;1 – 11;3), comprende i seguenti due gruppi abbinati per età e abilità di comprensione sintattica:

- 9 bambini con DE, età 10;1 - 10;11 ($M=10;5$, $DS=0;4$);
- 11 bambini a sviluppo tipico, età 10;3 - 11;3 ($M=10;8$, $DS=0;4$).

2.2 Materiali e procedura

Ciascun soggetto è stato sottoposto a una serie di test preliminari tratti da batterie standardizzate. La lettura è stata testata tramite le *Prove MT-2 per la scuola primaria* (Cornoldi - Colpo, 2011), la denominazione rapida di immagini e la comprensione sintattica tramite la batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva *BVN 5-11* (Bisiacchi *et al.*, 2005).

Per l'esperimento principale è stato utilizzato un test di elicitazione di pronomi clitici (Arosio *et al.*, 2010; 2014). Ogni item è costituito da due slide, presentate attraverso un Power Point. Nella prima slide è rappresentata una scena descritta dalla voce registrata di un parlante italiano madrelingua: *In questa storia c'è un uomo che vuole pescare un pesce*. Nella seconda slide si vede il pesce che sta abboccando e la voce chiede: *Guarda, che cosa sta facendo al pesce?* In questo modo si crea un contesto restrittivo che, secondo le regole pragmatiche dell'italiano, dovrebbe elicitarne un pronome clitico oggetto diretto di terza persona singolare (nel caso dell'esempio: *Lo sta pescando*), in luogo di un SN (*Sta pescando il pesce*). Il contesto creato dal test prevede inoltre, come risposta pragmaticamente più adeguata, l'utilizzo di una frase a soggetto nullo contenente un presente progressivo con l'ausiliare *stare* e un clitico non contratto⁸. Dal punto di vista (morfo)sintattico, si prevede l'utilizzo di un clitico accordato in persona, genere e numero con il suo antecedente e collocato in posizione preverbale.

Il test consta di 12 item sperimentali preceduti da 5 item di familiarizzazione. Tutti gli item elicitano pronomi singolari: 6 maschili e 6 femminili; 2 umani e 10 non umani.

I test sono stati somministrati in ambienti adeguatamente illuminati e silenziosi, dopo aver raccolto il consenso informato dai genitori e aver accertato la volontà di partecipazione dei bambini stessi attraverso un breve dialogo conoscitivo.

La somministrazione e la valutazione dei test sono state effettuate dal secondo autore con il supporto di una psicologa⁹.

L'analisi statistica è stata condotta con il software *IBM SPSS*.

⁸ Il test, gentilmente fornitoci da Maria Teresa Guasti, elicitava risposte al presente progressivo ed è una variante di quello utilizzato da Arosio *et al.* (2010; 2014), che elicitava frasi al presente e al passato prossimo.

⁹ Si ringrazia Letizia Moretti per il supporto prestato alla somministrazione e alla valutazione delle batterie cliniche.

2.3 Classificazione delle risposte

Implementando la classificazione di Casani (in stampa), le risposte al test di elicitazione dei clitici sono state classificate come segue:

- clitico target (OK): pronomi clitici corretti all'interno di una frase target dal punto di vista (morfo)sintattico e pragmatico (*-Guarda, che cosa sta facendo al cane? -Lo sta lavando*);
- clitico errato (CE): clitico non accordato con l'antecedente (*-Guarda, che cosa sta facendo alla rana? -*Lo lecca*);
- clitico omesso (CO): frase mancante dell'oggetto (*-Guarda, che cosa sta facendo alla maschera? -*Sta dipingendo*);
- sintagma nominale (SN): SN in luogo del pronome clitico (*-Sta distruggendo il castello* in luogo di *-Lo sta distruggendo*);
- clitico indiretto (CI): clitico indiretto in luogo del clitico oggetto diretto (*-Gli butta l'acqua addosso* in luogo di *-Lo sta lavando*);
- clitico contratto (CC): passato prossimo con pronomi clitici contratti invece del presente progressivo con il pronome clitico accordato (*-L'ha mangiato* in luogo di *-Lo sta mangiando*);
- ALTRO: frasi incoerenti con il contesto (*-Per essere pulito* in luogo di *-Lo sta lavando*).

3. Risultati

3.1 Test preliminari

3.1.1 Fascia d'età 6;7 – 9;6

La tab. 1 riporta i risultati ottenuti dal campione di età inferiore nei test preliminari (punteggi *Z* standardizzati sui dati normativi).

Tabella1 - Risultati dei test preliminari (età 6;7 – 9;6)

	Lettura			Denom. rapida		Compr. sintatt.
	Correttezza	Velocità	Comprensione	Correttezza	Velocità	Globale
	M	M	M	M	M	M
	(DS)	(DS)	(DS)	(DS)	(DS)	(DS)
Gruppo	punti <i>Z</i>	punti <i>Z</i>	punti <i>Z</i>	punti <i>Z</i>	ogg./sec.	punti <i>Z</i>
DE	-2,186 (1,920)	-1,363 (0,739)	-0,485 (1,681)	-0,400 (0,705)	0,450 (0,200)	0,186 (0,809)
DSL	-5,133 (4,450)	-1,175 (1,429)	-1,130 (1,881)	-1,300 (0,952)	0,400 (0,173)	-0,618 (0,491)
GC	-0,038 (0,839)	0,467 (0,696)	0,574 (0,564)	-0,014 (0,924)	0,470 (0,151)	-0,052 (0,982)

Anova parametrici/non parametrici hanno evidenziato un effetto significativo di gruppo per la correttezza, la velocità e la comprensione della lettura e per la correttezza di denominazione rapida. La tab. 2 mostra i risultati dell'analisi statistica e dell'analisi post hoc.

Tabella 2 - Risultati statistici dei test preliminari (età 6;7 – 9;6)

	Anova/Kruskal-Wallis	Post hoc Bonferroni	p (non-adj. p)	
Lettura	Correttezza $H(2)=12,632, p<0,001^*$	DE<GC	0,006* (0,002*)	
		DSL=GC (DSL<GC)	0,072 (0,024*)	
		DSL=DE	1,000 (0,952)	
	Velocità $H(2)=17,329, p<0,001^*$	DE<GC	<0,001* (<0,001*)	
		DSL<GC	0,046* (0,015*)	
		DSL=DE	1,000 (0,665)	
	Comprensione $H(2)=6,526, p=0,038^*$	DE=GC	0,281 (0,094)	
		DSL=GC (DSL<GC)	0,076 (0,025*)	
		DE=DSL	1,000 (0,392)	
	Denom. rapida	Correttezza $F(2, 30)=3,704, p=0,036^*$	DE=GC	0,901
			DSL<GC	0,036*
			DE=DSL	0,317
Velocità $F(2, 30)=0,392, p=0,679$		DE=DSL=GC	1,000	
Compr. sintattica	Globale $F(2, 30)=1,055, p=0,361$	DE=GC	1,000	
		DSL=GC	0,784	
		DE=DSL	0,473	

*risultati significativi

3.1.2 Fascia d'età 10;1 – 11;3

La tab. 3 riporta i risultati ottenuti dal campione di età superiore nei test preliminari (punteggi Z standardizzati sui dati normativi).

Tabella 3 - Risultati dei test preliminari (età 10;1 – 11;3)

	Lettura		Comprensione	Denom. rapida		Compr. sintatt.
	Correttezza	Velocità		Correttezza	Velocità	Globale
	M	M	M	M	M	M
	(DS)	(DS)	(DS)	(DS)	(DS)	(DS)
Gruppo	punti Z	punti Z	punti Z	punti Z	ogg./sec.	punti Z
DE	-0,778	-0,644	0,226	-0,900	0,490	-0,533
	(1,288)	(0,688)	(0,764)	0,704	(0,169)	(0,872)
GC	0,127	-0,173	0,844	-0,573	0,460	-0,218
	(0,623)	(0,607)	(0,423)	(0,631)	(0,124)	(0,772)

I test di Student/Mann Whitney per campioni indipendenti hanno evidenziato differenze marginalmente significative per la correttezza e la comprensione della lettura. La tab. 4 illustra i risultati dell'analisi statistica.

Tabella 4 - Risultati statistici dei test preliminari (età 10;1 – 11;3)

		Student / Mann-Whitney	p
Lettura	Correttezza	U= 24,000	0,052*
	Velocità	t (18)= 1,630	0,121
	Comprensione	U= 24,500	0,049*
Denominazione rapida	Correttezza	t (18)= -1,096	0,287
	Velocità	t (18)= 0,497	0,625
Comprensione sintattica		t (18)= -0,857	0,402

* risultati significativi

3.2 Produzione di pronomi clitici

3.2.1. Fascia d'età 6;7 – 9;6

La tab. 5 illustra le proporzioni delle tipologie di risposte per ciascun gruppo della fascia d'età inferiore.

Tabella 5 - Risposte (%) per gruppo (età 6;7 – 9;6)

	GC	DE	DSL
OK	88,2	60,4	12,5
CE	0,5	0,0	0,0
CO	1,0	2,1	0,0
SN	2,5	14,6	45,8
CI	1,0	2,1	0,0
CC	6,4	17,7	18,8
ALTRO	0,5	3,1	22,9

La relazione fra gruppi e tipologie di risposte è risultata significativa ($Fisher=164,571$, $p<0,001$), con un alto indice di associazione ($V=0,695$, $p<0,001$). L'analisi *post hoc* (*Bonferroni*) ha evidenziato che:

- la proporzione di risposte target è significativamente maggiore nel GC ($Z=8,9$) rispetto al gruppo DE ($Z=-2,4$) e in quest'ultimo rispetto al gruppo DSL ($Z=-9,3$) ($GC>DE>DSL$, $p<0,05$);
- la proporzione di SN segue l'andamento opposto, essendo questi presenti in proporzione significativamente maggiore nel gruppo DSL ($Z=7,9$) rispetto al gruppo DE ($Z=1,0$) e in quest'ultimo rispetto al GC ($Z=-6,4$) ($GC<DE<DSL$, $p<0,05$);
- la contrazione dei clitici si verifica in proporzione significativamente maggiore nel gruppo DE ($Z=2,4$) e nel gruppo DSL ($Z=1,8$) rispetto al GC ($Z=-3,4$) ($DSL>GC$; $DE>GC$, $p<0,05$);
- la proporzione di risposte decontestualizzate è significativamente maggiore nel gruppo DSL ($Z=6,8$) rispetto al gruppo DE ($Z=-0,7$) e al GC ($Z=-4,2$) ($DSL>DE$; $DSL>GC$, $p<0,05$).

3.2.2. Fascia d'età 10;1 – 11;3

La tab. 6 illustra le proporzioni delle tipologie di risposte per ciascun gruppo della fascia d'età superiore.

Tabella 6 - Risposte (%) per gruppo (età 10;1 – 11;3)

	GC	DE
OK	72,0	82,4
CE	0	0
CO	1,5	2,8
SN	1,5	0,9
CI	3,8	1,9
CC	21,2	12,0
ALTRO	0	0

L'associazione fra gruppi e tipologie di risposte non è significativa ($Fisher=5,224$, $p=0,251$).

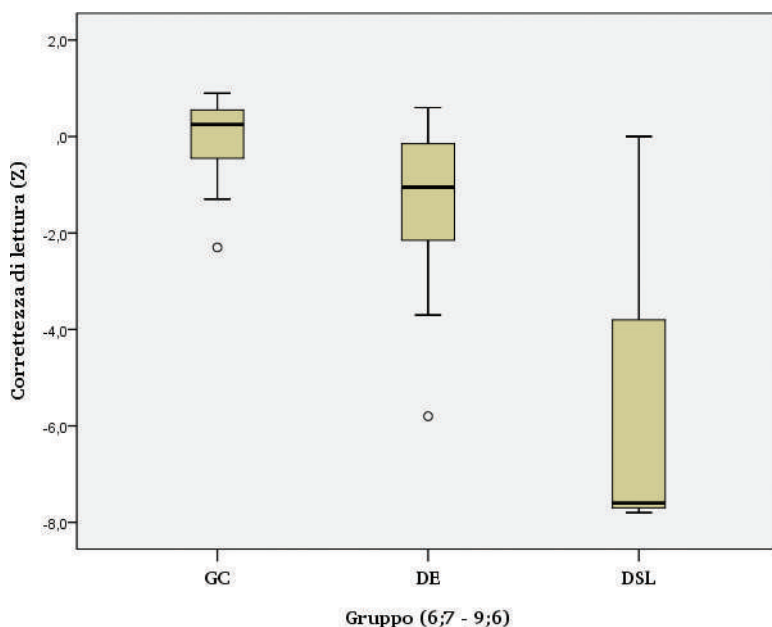
4. Discussione

Abbiamo elicitato pronomi clitici diretti di terza persona singolare da bambini italiani di scuola primaria, di cui 17 con DE, 4 con DSL e problemi di lettura (DE o problemi nei prerequisiti, vedi § 2.1) e 32 a sviluppo tipico. L'obiettivo era verificare se alla base della produzione di frasi non adeguate dal punto di vista pragmatico (contenenti SN in luogo di pronomi clitici, uso del passato prossimo in luogo del più adeguato presente progressivo, frasi slegate dal contesto) potessero sottostare

delle strategie di evitamento delle operazioni (morfo)sintattiche implicate nella produzione dei pronomi clitici.

I test preliminari di lettura e denominazione rapida hanno confermato una sostanziale validità della variabile indipendente, poiché, secondo l'analisi dei punteggi standardizzati sui dati normativi, tutti i soggetti con disturbi hanno mostrato un qualche deficit di lettura in correttezza, velocità e/o comprensione. La differenza di correttezza di lettura fra i bambini con DSL e i coetanei a sviluppo tipico sembrerebbe al limite, dato che solo il valore di p non aggiustato risulta significativo (tab. 2). Ciò potrebbe essere dovuto a un effetto determinato dall'esiguità del campione, dato che l'osservazione della distribuzione dei punteggi mostra chiaramente come la correttezza dei DSL sia al di sotto di quella dei coetanei DE, che pure risulta significativamente inferiore rispetto a quella del GC (fig. 1).

Figura 1 - Distribuzione dei punteggi di correttezza di lettura nel campione di età inferiore



In aggiunta, il gruppo DSL risulta significativamente deficitario nella correttezza di denominazione rapida di immagini, possibile predittore del DSL (Lahey-Edwards, 1999) e dei problemi di lettura (Denckla-Rudel, 1976; Wolf-Obregon, 1992), rispetto al GC (per un'analisi più dettagliata di queste abilità, vedi Casani, in stampa; in preparazione).

Per quanto riguarda la produzione dei pronomi clitici, abbiamo considerato risposte target quelle contenenti un clitico corretto in un contesto pienamente aderente dal punto di vista pragmatico.

Nel gruppo di età inferiore, le risposte target sono significativamente più presenti fra i bambini a sviluppo tipico rispetto a quelli con DE, e fra questi ultimi rispetto

a quelli con DSL e problemi di lettura. La proporzione di SN prodotti al posto dei pronomi clitici segue invece l'andamento opposto e sembra essere indicativa della severità del disturbo: i bambini con DSL e problemi di lettura sostituiscono i pronomi clitici con SN significativamente di più rispetto ai bambini con DE, che a loro volta lo fanno significativamente di più rispetto ai bambini a sviluppo tipico. Gli errori morfosintattici nei clitici sono prossimi allo zero (0,5% di errori di genere nel GC di età inferiore) e le omissioni sono presenti in percentuali non rilevanti. Ciò conferma che i bambini in età scolare, nell'evitare i pronomi clitici, tendono a rimpiazzarli con i SN corrispondenti (vedi § 1). In tal modo non danno luogo a frasi agrammaticali, ma generano delle frasi inadeguate dal punto di vista pragmatico. Tale comportamento potrebbe rappresentare una strategia per evitare le operazioni sintattiche implicate nella produzione dei pronomi clitici, che dovrebbero collocarsi in posizione preverbiale ed essere interpretati a distanza, mentre il SN si colloca in posizione canonica ed è interpretato localmente. Ciò dimostrerebbe che dopo i 5 anni, sia i bambini dislessici sia quelli con DSL sviluppano una competenza strategica e una consapevolezza morfo-sintattica che permettono loro di optare per una forma pragmaticamente debole ma non grammaticalmente scorretta, oltre che più semplicemente interpretabile.

Non si verificano sostituzioni di pronomi clitici con pronomi tonici e tutte le frasi prodotte presentano il soggetto nullo. Secondo Arosio *et al.* (2010; 2014), ciò è prova del fatto che i bambini possiedono la competenza pragmatica per l'uso dei pronomi.

La sostituzione dei clitici target con i clitici indiretti è assente fra i bambini con DSL e presente in percentuale non rilevante negli altri due gruppi, sia prima che dopo i 10 anni, e non sembra essere legata a *pattern* particolari.

Una tendenza significativa dei bambini con DE sotto i 10 anni e di quelli con DSL è invece quella di utilizzare frasi al passato prossimo con il clitico contratto, grammaticali ma non perfettamente coerenti con il contesto. Ciò avviene in proporzione significativamente maggiore nei bambini con disturbi che in quelli a sviluppo tipico. Sul totale dei clitici contratti dai bambini più piccoli (vedi tab.5), il 47,1% è al femminile e il 52,9% al maschile nel gruppo DE, il 66,7% al femminile e il 33,3% al maschile nel gruppo DSL, il 61,5% al femminile e il 38,5% al maschile nel GC. Il gruppo DE sembrerebbe meno portato degli altri a usare il passato prossimo con clitico contratto al femminile, ma tale tendenza non è significativa al test esatto di Fisher ($p > 0,05$). Inoltre la tendenza a usare il passato prossimo in luogo del presente progressivo non è associata ad alcun item in particolare, neanche a quelli in cui un verbo puntuale potrebbe più facilmente portare all'interpretazione dell'azione come compiuta. Nel gruppo di età inferiore, nell'item n.7 (*c'è una bambina che vuole prendere una farfalla col retino. Guarda, cosa sta facendo alla farfalla?*) la proporzione di frasi al passato prossimo con clitico eliso (25,6%, $Z=4,2$) è significativamente superiore ($p < 0,05$) solo rispetto ad altri due item (n.3: *c'è un bambino che vuole mangiare un gelato. Guarda, cosa sta facendo al gelato?* (0%, $Z=-2$); n.5: *c'è un bambino che vuole lavare un cane. Guarda, cosa sta facendo al cane?* (0%, $Z=-2$)),

a fronte di altri 4 item con verbi puntuali (*distruggere un castello di sabbia; buttare un libro; bagnare un signore; bucare un palloncino*) in cui la proporzione di frasi al passato prossimo con clitico contratto è comparabile a quella usata con i verbi continuativi (oltre ai due già citati: *dipingere una maschera; sbucciare una pera; leccare una rana; tagliare una mela; pettinare la nonna*). Inoltre la relazione fra item e tipologia di risposta non risulta significativa ($p=0,081$). Dunque l'utilizzo del passato prossimo non è riconducibile a un effetto della puntualità/continuità verbale. A riprova di ciò, nel gruppo dei grandi si riscontra un utilizzo significativamente superiore ($p<0,05$) del passato prossimo con un verbo continuativo (*pettinare la nonna*) (30%, $Z=5,4$) rispetto a un verbo puntuale (*distruggere un castello di sabbia*) (2,5%, $Z=-1,5$). Infine, nel gruppo dei piccoli l'associazione significativa molto forte fra gruppo e tipologia di risposta ($V=0,695$, $p<0,001$) indica che la tendenza all'utilizzo del clitico contratto è fortemente associata al gruppo DSL e al gruppo DE di età inferiore.

Per i bambini con disturbi, l'elisione del clitico potrebbe costituire una strategia per facilitare il recupero lessicale del pronome evitando di esprimere morfologicamente l'accordo a distanza con il suo antecedente. La scelta del passato prossimo potrebbe essere correlata a questa operazione, dato che l'elisione avviene nella totalità dei casi d'uso del passato prossimo, o dovuta a una debolezza pragmatica nel sistema temporale e aspettuale. Riferendoci ad Arosio *et al.* (2014), dovremmo escludere le ragioni pragmatiche.

Si osservi che nelle produzioni al passato prossimo l'accordo del participio passato è sempre corretto, ciò significa che l'accordo locale clitico-participio non è compromesso.

Infine, una caratteristica tipica dei bambini con DSL sembra essere la produzione di frasi incoerenti. Tali frasi comprendono:

- produzioni completamente disconnesse dal contesto (D: *Guarda, che cosa sta facendo alla farfalla?* R: *Perché gli piace* (Target: *La sta catturando*));
- produzioni dialettali, più (R: *Pe' mangialla* (Target: *La sta sbucciando*) o meno (R: *Je sta a fa' 'r bagno* (Target: *Lo sta lavando*)) disconnesse dal contesto;
- produzioni contenenti verbi diversi (R.: *Prende la spugna e gliela strofina addosso* (Target: *Lo sta lavando*)).

La proporzione di tali frasi è relativamente alta (22,9%) fra i bambini con DSL, mentre esse sono pressoché assenti nel GC (0,5%) e molto scarse fra i bambini dislessici (3,1%). Nonostante l'alta proporzione di risposte non convenzionali, la comprensione degli item da parte di questo gruppo è stata buona. Inoltre lo stesso gruppo ha avuto un buon esito nel test preliminare di comprensione sintattica ($M=79,17\%$; $DS=2,78$), mentre in quello di denominazione ha fornito risposte atipiche in proporzione significativamente superiore (57,1%, $Z=3,6$) rispetto al GC (14,3%, $Z=-1,8$) e al gruppo DE (28,6%, $Z=-0,6$) ($Fisher=24,773$, $p<0,001$). Friedmann e Novogrodsky (2008) riportano caratteristiche simili per un gruppo di 7 soggetti dai 9;2 ai 14;2 anni affetti da DSL pragmatico. L'analisi delle prestazioni individuali ha

rivelato che nel gruppo DSL le frasi incoerenti sono significativamente associate a un unico soggetto, che le ha prodotte nel 92% dei casi ($Fisher=65,172, p<0,001$). Ciò potrebbe indicare la presenza di un deficit pragmatico in quel soggetto. Si noti che nel test di denominazione le risposte atipiche non sono riconducibili a quel soggetto, il quale ha commesso errori semantici (35%), omissioni (25%) ed errori fonologici (10%). In effetti il bambino presentava una diagnosi di DSL misto. Tali osservazioni evidenziano l'importanza di un approccio qualitativo alle prestazioni dei singoli individui, in particolare in presenza di campioni numericamente esigui.

Nel gruppo di età superiore, non si evidenziano differenze significative fra le proporzioni di risposte target e di SN prodotti dai gruppi DE e GC. Si noti che i SN prodotti al posto dei pronomi clitici risultano residuali in entrambi i gruppi. È singolare che nel GC si osservi una proporzione di risposte target numericamente inferiore rispetto a quella del gruppo DE, così come un'alta proporzione di clitici elisi, numericamente maggiore rispetto a quella osservata nel GC di età inferiore. Le differenze non risultano comunque significative, a conferma del fatto che i bambini con DE sopra i 10 anni hanno una performance di produzione di clitici comparabile a quella dei coetanei a sviluppo tipico. Ciò potrebbe essere dovuto al fatto che le difficoltà nell'uso dei pronomi clitici nei bambini con DE si risolvono col progredire dell'età, suggerendo un ritardo nello sviluppo della loro grammatica¹⁰, o, più semplicemente, alla natura non omogenea del disturbo (vedi § 1). Le differenze significative individuate fra il gruppo DSL e il gruppo DE di età inferiore (maggiore proporzione di SN e di risposte acontestuali da parte dei DSL) suggeriscono che i problemi riscontrati nei bambini con DE non siano dovuti a un DSL non diagnosticato, come suggerito da Guasti (2013). Ciò sembra trovare conferma nel fatto che le proporzioni di SN si distribuiscono in modo omogeneo nel campione DE di età inferiore e non sono associate a nessun soggetto in particolare ($Fisher=36,155, p=0,128$). Nonostante l'esiguità del campione, sembra improbabile che tutti gli 8 soggetti che lo compongono presentino un DSL non diagnosticato.

Per riassumere, l'omissione dei clitici diretti di terza persona singolare si conferma un buon marcatore clinico di DSL fino a circa 10 anni. Tale omissione può essere dovuta a ragioni sia pragmatiche sia (morfo)sintattiche. Questo studio ha confermato che, diversamente dai bambini in età prescolare, che omettono il pronome clitico generando frasi agrammaticali, i bambini di scuola primaria con DSL e i bambini con DE fino a 9;6 tendono a sostituire il pronome clitico con un SN, generando frasi grammaticali ma pragmaticamente inadeguate. La proporzione di SN in luogo dei clitici presente nelle produzioni dei bambini sotto i 10 anni sembra essere legata alla severità del disturbo ($DSL>DE$). Inoltre, i bambini con DSL e con

¹⁰ A tale proposito, Fiorin (2010), testando bambini italiani e olandesi rispettivamente con diagnosi e a rischio di DE (età 8/9 anni), suggerisce una *Dyslexia Preschool Language Generalization*, secondo la quale alcune delle difficoltà sintattiche sperimentate dai soggetti con DE, tra cui i problemi nel gestire la condizione B della teoria del legamento, sarebbero le stesse riscontrabili nei bambini in età prescolare. L'autore non fa comunque riferimento al fatto che nei soggetti con DE tali problemi si risolvono col progredire dell'età.

DE sotto i 10 anni tendono a elidere il clitico più dei coetanei a sviluppo tipico, generando frasi grammaticali ma non completamente aderenti al contesto temporale e aspettuale. Riteniamo che si possa trattare di una serie di strategie messe in atto per evitare le complesse operazioni (morfo)sintattiche implicate nella produzione dei pronomi clitici, quali in particolare il collocamento in posizione non canonica e l'accordo con un antecedente distante dalla frase semplice in cui ricorre il pronome. I bambini con DSL sono infine caratterizzati da una produzione significativa di frasi acontestuali, le quali si sono però rivelate associate a un soggetto in particolare, che le ha prodotte nella quasi totalità dei casi. Tale comportamento potrebbe attribuirsi a un deficit pragmatico.

Dopo i 10 anni, i bambini con DE sembrano superare i problemi nell'uso dei pronomi clitici, mostrando una performance del tutto equiparabile a quella dei bambini a sviluppo tipico. Ciò suggerisce che tali problemi potrebbero essere dovuti a un ritardo nello sviluppo della grammatica dei soggetti con DE, più che alla presenza di un DSL non diagnosticato. Tale aspetto sembra trovare conferma nel fatto che i bambini con DE più piccoli utilizzano strategie di evitamento dei pronomi clitici in proporzione significativamente inferiore rispetto ai coetanei con DSL e che la sostituzione dei clitici con SN è utilizzata indistintamente da tutti i soggetti con DE di età inferiore.

5. Conclusioni

Questo studio ha esplorato il ruolo delle proprietà pragmatiche nella produzione di pronomi clitici oggetto in bambini con DSL e DE. Replicando risultati precedenti, il gruppo DSL ha prodotto SN al posto di pronomi clitici in circa la metà dei casi. La stessa strategia è stata usata dal gruppo con DE sotto i 10 anni, che ha prodotto SN in circa il 15% dei casi. I gruppi DSL e DE sotto i 10 anni hanno prodotto un numero relativamente alto di frasi al passato prossimo con clitico contratto (rispettivamente nel 18,8% e 17,7% dei casi), evitando l'accordo del pronome con il proprio antecedente, ma producendo una forma non del tutto adeguata al contesto dal punto di vista temporale e aspettuale. Si tratta di strategie errate dal punto di vista pragmatico ma con il vantaggio di compensare la debolezza (morfo)sintattica nell'uso dei pronomi clitici. L'accordo del participio passato, più locale rispetto a quello tra pronome clitico e antecedente, è sempre corretto. Un soggetto con DSL ha infine prodotto in numero significativo frasi non pertinenti al discorso, evidenziando la possibile presenza di un deficit pragmatico.

I bambini con DE sopra i 10 anni non hanno mostrato problemi nell'uso dei pronomi clitici, suggerendo che tali problemi potrebbero superarsi col progredire dell'età. Uno studio longitudinale su soggetti con DE fra i 9 e gli 11 anni che presentano difficoltà nell'uso dei pronomi clitici potrebbe aiutare a far luce sulla natura e l'evoluzione di tali difficoltà.

Bibliografia

AROSIO F. - BRANCHINI C. - BARBIERI L. - GUASTI M.T. (2014), Failure to produce direct object clitic pronouns as a clinical marker of SLI in school-aged Italian speaking children, in *Clinical Linguistics and Phonetics* 28 (9): 639-663.

AROSIO F. - BRANCHINI C. - FORGIARINI M. - RONCAGLIONE E. - CARRAVIERI E. - TENCA E. - GUASTI M.T. (2010), SLI Children's weakness in morphosyntax and pragmatics, in OTSU Y. (ed.), *The Proceedings of the 11th Tokyo Conference on Psycholinguistics*, Hituzi Syobo Press, Tokyo: 57-75.

AVRAM L. - SEVCENCO A. - STOICESCU I. (2013), Clinical markers of specific language impairment and developmental dyslexia in Romanian: the case of accusative clitics, in AVRAM L.-SEVCENCO A. (eds), *Topics in language acquisition and language learning in a Romanian context*, Editura Universității din București, Bucharest: 129-159.

BEDORE L.M. - LEONARD L.B. (2001), Grammatical morphology deficits in Spanish-speaking children with Specific Language Impairment, in *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 44: 1-4.

BISIACCHI P.S. - CENDRON M - GUGLIOTTA M. - TRESSOLDI P.E. - VIO C. (2005), *BVN 5-11. Batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva*, Erickson, Trento.

BORTOLINI U. - LEONARD L.B. (1996), Phonology and grammatical morphology in specific language impairment: accounting for individual variation in English and Italian, in *Applied Psycholinguistics* 17: 85-104.

BORTOLINI U. - ARFÉ B. - CASELLI M.C. - DEGASPERI L. - DEEVY P. - LEONARD L.B. (2006), Clinical markers for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition, in *International Journal of Language and Communication Disorders* 41: 695-712.

BORTOLINI U. - CASELLI M.C. - DEEVY P. - LEONARD L.B. (2002), Specific language impairment in Italian: first steps in the search of a clinical marker, in *International Journal of Language and Communication Disorders* 37: 77-93.

BOTTARI P. - CIPRIANI P. - CHILOSI A.M. - PFANNER L. (1998), The determiner system in a group of Italian children with SLI, in *Language Acquisition* 7: 285-315.

CAPRIN C. - GUASTI M.T. (2009), The acquisition of morphosyntax in Italian: a cross-sectional study, in *Applied psycholinguistics* 30: 23-52.

CARDINALETTI A. - STARKE M. (1999), *The typology of structural deficiency. A case study of the three classes of pronouns*, in VAN RIEMSDIJK H. (ed.), *Clitics in the languages of Europe*, Mouton De Gruyter, Berlin-New York: 145-233.

CARDINALETTI A. (2015), Syntactic effects of cliticization, in KISS T. - ALEXIADOU A. (eds), *Syntax - theory and analysis. An international handbook* 42(1), De Gruyter Mouton, Berlin: 595-653.

CASANI E. (in stampa), Rapid naming, reading, comprehension, and syntactic production by Italian dyslexic children with and without specific language impairment, in LEVEY D. (ed.), *Applied linguistics and knowledge transfer: employability, internationalization and social challenges* (titolo provvisorio), Newcastle/Barcelona/Berlin, Cambridge Scholars Publishing.

- CASANI E. (in preparazione), Correlations between oral and written key skills among Italian dyslexic children with and without SLI, in *Atti del V Congresso DILLE "Il parlato - Lo scritto. Aspetti teorici e didattici"* (Siena, 1-3 febbraio 2018).
- CHOMSKY N. (1981[1993]), *Lectures on government and binding*, Mouton de Gruyter, Berlin-New York.
- CORNOLDI C. - COLPO G. (2011), *Prove di lettura MT-2 per la scuola primaria*, Giunti, Firenze.
- DENCKLA M.B. - RUDEL R.G. (1976), Naming of object-drawings by dyslexic and other learning disabled children, in *Brain and Language* 3: 1-15.
- DISPALDRO M. - CASELLI M.C. - STELLA G. (2009), Morfologia grammaticale in bambini di 2 anni e mezzo e 3 anni, in *Psicologia Clinica dello Sviluppo* 1: 161-182.
- FIORIN G. (2010), *Meaning and dyslexia: a study on pronouns, aspect, and quantification* (PhD Dissertation), Utrecht Institute of Linguistics, Utrecht.
- FRIEDMANN N. - NOVOGRODSKY R. (2008), Subtypes of SLI, in GAVARRÓ A.M. - FREITAS J. (eds), *Language acquisition and development*, Cambridge Scholar Press, Newcastle: 205-217.
- GAVARRÓ A. (2012), Third person clitic production and omission in Romance SLI, in GUIJARRO-FUENTES P. - LARRAÑAGA P. (eds), *Pronouns and clitics in early language*, De Gruyter/Mouton, Berlin/New York: 79-104.
- GERKEN L.A. (1991), The metrical basis for children's subjectless sentences, in *Journal of Memory and Language* 30: 431-451.
- GERKEN L.A. (1994), Young children's representation of prosodic structure: evidence from English speakers' weak syllable omissions, in *Journal of Memory and Language* 33: 19-38.
- GERKEN L.A. (1996), Prosodic structure in young children's language production, in *Language* 72: 683-712.
- GUASTI M.T. (2013), Oral skills deficit in children with developmental dyslexia, in STAVRAKAKI S.-LALIOU M. - KONSTANTINOPOULOU P. (eds), *Advances in Language Acquisition*, Cambridge Scholars Press, Newcastle: 416-424.
- GUASTI M.T. (1993/1994), Verb syntax in Italian child grammar: finite and nonfinite verbs, *Language Acquisition*, 3: 1-40.
- JAKUBOWICZ C. - NASH L. - RIGAUT C. - GERARD C.L. (1998), Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI, in *Language Acquisition* 7 (2-4): 113-160.
- KAYNE R. (1975), *French syntax: the transformational cycle*, MIT Press, Cambridge.
- LAHEY M. - EDWARDS J. (1999), Naming errors of children with specific language impairment, in *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 42 (1): 195-205.
- LEONARD L.B. - BORTOLINI U. (1998), Grammatical morphology and the role of weak syllables in the speech of Italian-speaking children with specific language impairment, in *Journal of Speech, Language, and Hearing* 41: 1363-1374.
- LEONARD L.B. (1998), *Children with Specific Language Impairment*, MIT Press, Cambridge.
- LEONARD L.B. - BORTOLINI U. - CASELLI M.C. - MCGREGOR K. - SABBADINI L. (1992), Morphological deficits in children with specific language impairment: the status of features in the underlying grammar, *Language Acquisition* 2: 151-179.

MANIKA S. (2007), *Direct object clitics in Greek-speaking children with SLI* (Master thesis), Utrecht University, Utrecht.

MANIKA S. - VARLOKOSTA S. - WEXLER K. (2011), The lack of omission of clitics in Greek children with SLI: an experimental study, in *Proceedings of the 35th Boston University Conference on Language Development (BUCLD 35)*, Cascadilla Press, Somerville: 429-437.

MOSCATI V. - TEDESCHI R. (2009), The delay of Italian past participle agreement, in CHANDLEE J. - FRANCHINI M. - LORD S. - RHEINER G.M. (eds), *BUCLD 33: Proceedings of annual Boston University Conference on Language Development*, Cascadilla Press, Somerville: 379-390.

PEROVIC A. (2006), Syntactic deficit in Down syndrome: more evidence for the modular organisation of language, in *Lingua* 116 (10): 1616-1630.

POZZAN L. (2006), *The dissociation between clitics and determiners in a group of Italian SLI children* (MA thesis), University of Siena-CUNY Graduate Center.

RONDAL J. - COMBLAIN A. (1996), Language in adults with Down syndrome, in *Down Syndrome Research and Practice* 4 (1): 3-14.

SCHAEFFER J. (2000), *The acquisition of direct object scrambling and clitic placement*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

SORIANELLO P. (2012), *Linguaggio e sindrome di Down*, Franco Angeli, Milano

TALLI I. - SPRENGER-CHAROLLES L. - STAVRAKAKI S. (2016), Specific language impairment and developmental dyslexia: what are the boundaries? Data from Greek children, in *Research in Developmental Disabilities* 49-50: 339-353.

TSIMPLI I.M. - STAVRAKAKI S. (1999), The effects of a morphosyntactic deficit in the determiner system: the case of a Greek SLI child, in *Lingua* 108: 31-85.

TSIMPLI I.M. (2001), LF-interpretability and language development: a study of verbal and nominal features in Greek normally developing and SLI children, in *Brain and Language* 77 (3): 432-448.

TULLER L. - DELAGE H. - MONJAUZE C. - PILLER A.G. - BARTHEZ M.A. (2011), Clitic pronoun production as a measure of atypical language development in French, in *Lingua* 121 (3): 423-441.

VARLOKOSTA S. - BELLETTI A. - COSTA J. - FRIEDMANN N. - GAVARRO A. - GROHMANN K.K. - GUASTI M.T. - TULLER L. - LOBO M. - ANDELKOVIC D. - ARGEMI N. - AVRAM L. - BERENDS S. - BRUNETTO V. - DELAGE H. - EZEIZABARRENA M.J. - FATTAL I. - HAMAN E. - VAN HOUT A. - DE LOPEZ K.J. - KATSOS N. - KOLOGRANIC L. - KRSTIC N. - KRALJEVIC J.K. - MIEKISZ A. - NERANTZINI M. - QUERALTO C. - RADIC Z. - RUIZ S. - SAUERLAND U. - SEVCENCO A. - SMOZYNSKA M. - THEODOROU E. - VAN DER LELY H. - VEENSTRA A. - WESTON J. - YACHINI M. - YATSUSHIRO K. (2016), A cross-linguistic study of the acquisition of clitic and pronoun production, in *Language Acquisition* 23 (1): 1-26.

WEXLER K. - GAVARRÓ A. - TORRENS V. (2004), Feature checking and object clitic omission in child Spanish and Catalan, in BENNEMA R.B. - HOLLEBRANDSE B. - KAMPERS-MANHE B. - SLEEMAN P. (eds), *Romance Language and Linguistic Theories*, John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 253-270.

WOLF M. - OBREGON M. (1992), Early naming deficits, developmental dyslexia and a specific deficit hypothesis, in *Brain and Language* 42: 219-247.

ZACHOU A. - PARTESANA E. - TENCA E. - GUASTI M.T. (2013), Production and comprehension of direct object clitics and definite articles by Italian children with developmental dyslexia, in STAVRAKAKI S. - LALIOTI M. - KONSTANTINOPOULOU P. (eds), *Advances in Language Acquisition*, Cambridge Scholars Press, Newcastle: 464-471.

EMILIA CALARESU¹

Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti

Abstract

In this paper I discuss two issues that bring into play interrelations between pragmatics and general linguistics, and linguistic education at school. They are: a) the relationship between sentence constituency and speakers' acts of reference (plus information dynamics), b) the problems that two "simplified" grammar models, currently in fashion in Italian schools, pose to the understanding of sentence structure and meaning, especially with regards to reference resolution.

1. *Introduzione*

Consapevolezza e comprensione dei rapporti tra lingua e contesto sono da anni tra i principali obiettivi dell'educazione linguistica e della riflessione sulla lingua a scuola. Coerentemente con le ragioni (meta)linguistiche, cognitive e sociali che ne motivano l'importanza, è proprio nelle *Indicazioni* ministeriali per il primo ciclo d'istruzione che tali obiettivi vengono più diffusamente ribaditi (MIUR, 2012: 28-36). Benché si lasci all'insegnante la libertà di scegliere «il modello grammaticale di riferimento che gli sembra più adeguato ed efficace» (2012: 30), le *Indicazioni* suggeriscono tuttavia di procedere da uno specifico approccio generale, quello induttivo, che solleciti la riflessione degli alunni a partire da testi e discorsi e dalla loro lingua d'uso (parlata e scritta). Ciò è infatti del tutto congruo con l'auspicato passaggio dalla grammatica *implicita* (individuale) alla grammatica *esplicita* (individuale e interindividuale) e con un percorso più motivante per gli studenti verso l'acquisizione di specifiche abilità e competenze (meta)linguistiche, tra cui, per esempio, anche quella di riconoscere il soggetto sintattico all'interno di frasi semplici².

Come già osservato altrove (Calaresu, 2016; Dal Negro *et al.*, 2016), è importante chiedersi quanto questi obiettivi e traguardi siano realistici e coerenti rispetto

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

² Fra i traguardi alla fine della classe 5^a: «Riconoscere la struttura del nucleo della frase semplice (la cosiddetta frase minima): predicato, soggetto, altri elementi richiesti dal verbo» (MIUR, 2012: 30-33). Per una posizione diversa sulle competenze e abilità (meta)linguistiche da raggiungere nel primo quinquennio della primaria vedi Colombo e Graffi (2017, 186-193). Come giustamente osservato dai due autori, e come si discuterà meglio in § 4, va subito rilevato che anche le *Indicazioni Nazionali* cadono nella grave (e purtroppo sempre più frequente) confusione tra frase *semplice* e frase *minima*, in realtà due cose del tutto diverse.

ai modelli di lingua e di analisi linguistica oggi a disposizione degli insegnanti e, più in particolare, se qualsiasi modello grammaticale di riferimento sia allo stesso modo compatibile con un approccio realmente induttivo alla riflessione sulla lingua.

Un tentativo di indagine in queste direzioni era fra le motivazioni della ricerca GRASS sul soggetto sintattico³. La ricerca, che non aveva come scopo principale né la quantificazione in senso stretto né la semplice ricognizione della capacità degli studenti di individuare il soggetto di una frase, puntava piuttosto, attraverso una serie di *task* su un questionario scritto (per studenti) e successive interviste orali (a studenti e insegnanti), a capire prima di tutto *cosa* fosse per i rispondenti il soggetto di una frase e a risalire quindi alle teorie soggiacenti più o meno consapevolmente implicate dalle risposte degli studenti. L'idea era infatti di procedere secondo un percorso a ritroso che può essere schematizzato come segue:

risposte degli studenti → spiegazioni degli insegnanti (→) + manualistica scolastica
→ teorie soggiacenti (grammatiche generali e ricerca accademica)

A partire da alcuni risultati emersi dalla ricerca, in questo lavoro cercherò di mettere a fuoco due modelli grammaticali recentemente proposti da vari manuali scolastici di successo (apparentemente anche molto attenti al *côté* pragmatico), tra i principali indiziati per una serie di risposte anomale fornite dagli studenti durante la ricerca GRASS.

Comincerò quindi, in § 2, con l'illustrare in cosa consistano queste risposte anomale e come chiamino in causa due questioni in apparenza scollegate: la costituenza, solitamente considerata pertinente alla sola forma o struttura della frase, e la referenza, solitamente considerata pertinente al solo ambito semantico-pragmatico. Tratterò quindi, in § 3, della strettissima interdipendenza tra atti di riferimento e costituenza frasale e di come le diverse opzioni di forma all'interno dei costituenti di frase (per es., scelta tra pronomi e nomi; definitezza e indefinitezza dei sintagmi nominali ecc.) siano scelte in buona parte *obbligate* dalle specifiche condizioni contestuali o pragmatiche, e più in particolare dalle normali dinamiche informative dell'interazione sia parlata che scritta (articolazione di dato/ nuovo, attivato/ non attivato ecc.). Ciò mi consentirà di introdurre alcune riflessioni sui più recenti modelli scolastici di frase, di cui discuterò meglio in § 4. Infine, in § 5 cercherò di trarre qualche conclusione più generale sul trattamento dei rapporti lingua-contesto nei manuali scolastici presi in esame.

³ La ricerca GRASS (*Riflessione grammaticale a scuola: il soggetto sintattico*) è stata svolta nel triennio 2013-2016 da un gruppo di studiose della Libera Università di Bolzano e dell'Università di Modena e Reggio Emilia su un campione iniziale di 444 studenti (analisi effettiva su 425) di ciclo primario e università e 16 insegnanti del ciclo primario; vedi Dal Negro *et al.* (2016); Calaresu e Dal Negro (a cura di, 2018). Userò d'ora in poi *studenti* per riferirmi globalmente agli alunni e agli studenti universitari del campione.

2. *Soggetti, referenti e costituenza frasale: le risposte “diversamente sbagliate”*

L'attività più complessa del Questionario GRASS era la *Caccia al soggetto* (Calaresu - Dal Negro, 2018: 10), dove si richiedeva agli studenti di individuare i soggetti di tutte le frasi di un testo dialogico, presentato in forma di copione privo di cornice narrativa, con la sola indicazione dei nomi dei parlanti (*Lea, Teo e Ivo*) all'inizio di ogni turno. I contenuti del dialogo vertevano su un episodio del film *Tempi Moderni* di Chaplin, già visto due volte da tutti gli studenti, e ruotavano quindi intorno a eventi e referenti già noti. Come confermato anche dalle successive interviste orali, questo tipo di attività era un'assoluta novità per gli studenti, abituati a svolgere analisi grammaticali e sintattiche solo su frasi isolate, decontestualizzate e in genere prive di argomenti/ costituenti impliciti (con la parziale eccezione del soggetto sottinteso, argomento tuttavia molto poco trattato a scuola e nei manuali, vedi Calaresu, 2018; Palermo, 2018). La dimensione testuale e dialogica poneva quindi agli studenti problemi nuovi, non ultimo anche quello di capire dove cominciava e dove finiva ogni frase del testo – problema che chiama in causa anche la differenza tra *frase* ed *enunciato*, su cui tornerò in § 5.

Senza addentrarci oltre su tutti i risultati emersi attraverso la *Caccia al soggetto* (Dal Negro *et al.*, 2016: 90-95; Dal Negro, 2016; 2018; Calaresu, 2018), va subito spiegato che con risposte “diversamente sbagliate” o *borderline* mi riferisco a un'ampia serie di risposte anomale che dimostravano che i rispondenti avevano cercato il soggetto operando, sì, sulla corretta zona sintagmatica della frase, mostrando cioè di aver tenuto conto della reggenza del verbo principale, ma eseguendo poi “traduzioni” di vario tipo dell'espressione originaria corrispondente al soggetto, cambiando per es. la categoria grammaticale da proforma a espressione nominale piena o viceversa⁴. Traspaiono da queste risposte tre problemi specifici spesso intrecciati: 1) la frequente confusione tra le nozioni di *soggetto sintattico* e di *referente*; 2) l'uso frequente di *nomi* “nudi”, senza alcun determinante, per l'indicazione sia del referente che del soggetto; e, infine, a un livello più generale e profondo, 3) un'idea generale del soggetto di frase come qualcosa che non deve necessariamente coincidere con l'espressione linguistica (lo specifico costituente) che *di fatto* corrisponde al soggetto nella frase da analizzare. Come si è già detto, infatti, gli studenti in causa, anziché indicare il costituente soggetto così come appariva nella frase stessa, lo “traducevano” o lo “normalizzavano” con espressioni linguistiche diverse, ritenute evidentemente più atte o consone a indicare o rappresentare il “soggetto”. Più in dettaglio, molte risposte *borderline* mostravano, per esempio, i seguenti fenomeni:

a) risoluzioni *anaforiche e nominali* di soggetti deittici in discorsi riportati in forma diretta:

- (1) *Si! Si! Devi proprio vederlo!* → sogg. individuato: *Teo/ Ivo, *il ragazzo, *il bambino

⁴ Un'analisi più puntuale degli esempi che riporterò qui è in Calaresu (2018). Un maggiore approfondimento sulle risposte *borderline* di tipo “pronominalista” o “metagrammaticale” è invece in Dal Negro (2018).

La frase occorre, nel dialogo, in risposta alla domanda “*Ma vi è piaciuto davvero questo film?*” e il *tu* implicato in ‘*devi*’ aveva in effetti come co-referente, a seconda delle interpretazioni, *Teo* o *Ivo* (Dal Negro, 2016). Hanno fornito risposte di questo tipo solo poco più di una decina di rispondenti su 300 effettivi⁵, che accendono tuttavia una potenziale spia rossa anche su un’ulteriore ventina di risposte sbagliate che indicavano come soggetto un pronome maschile singolare di 3^a persona, che, almeno in teoria, potrebbe essere stato inteso come co-referente a *Teo* o *Ivo*;

b) risoluzioni *nominali* (attraverso l’uso di sinonimi contestuali) di soggetti corrispondenti ad anafore basate sulla sostituzione pronominale; gli articoli tra parentesi indicano che la stessa risposta è stata fornita da alcuni con l’articolo e da altri senza:

- (2) ... *mentre LUI si siede* → sogg. individuato: *Charlot, *(l’) omino, *(l’) uomo ecc.
- (3) ... *LORO sono proprio sfortunati, quest’omino e questa ragazza* → sogg. individuato: *i protagonisti, *i due, *(i) personaggi, *Charlot e la sua amica ecc.
- (4) ... *UNA gli cade in testa* → sogg. individuato: *(la) trave
- (5) ... *CHE si rompe* → sogg. individuato: *(il) tavolo

Anche in questo tipo di risposte, seppur in modo meno clamoroso rispetto al caso di (1), i rispondenti non indicano il *soggetto* (in quanto specifico costituente su cui è morfologicamente orientato il verbo, che è in tutti questi casi un pronome *esplicito*), ma un nome o un sintagma nominale che specifica invece chi/cosa è il *referente del soggetto*; contrariamente ai casi del gruppo (a), però, la frequenza di questo tipo di risposte è stavolta molto alta e corrisponde anzi alla maggioranza relativa nel caso delle frasi (4) e (5), dove il pronome con ruolo di soggetto non è di tipo personale ma, rispettivamente, indefinito e relativo. Nel caso specifico di (2), invece, su 368 rispondenti effettivi, la maggioranza assoluta ha, sì, indicato come soggetto *lui* (218) ma più del 30% dei rispondenti che hanno comunque operato sulla corretta zona sintagmatica della frase (dando sia risposte corrette che *borderline*) ha indicato espressioni diverse dal *lui* originario: un’ottantina di studenti lo ha infatti tradotto con nomi o con combinazione di nomi e pronomi, e una cinquantina con pronomi diversi come *egli* o *esso* (vedi Calaresu, 2018: 64; e soprattutto Dal Negro, 2018). Va infine aggiunto che, laddove non siano stati usati nomi propri, la soluzione con il semplice nome comune privo di qualsiasi determinante (*omino*, *trave* ecc.) è statisticamente prevalente rispetto a quella con determinante (Calaresu, 2018: 46, 49);

c) indifferenza alla costituenza originaria anche in caso di soggetti espliciti, preverbal, in forma di normali sintagmi nominali:

- (6) ... *ma QUESTA SCOPA reggeva una parte del tetto* → sogg. individuato: *(la) scopa

L’ estrazione della sola testa nominale dall’intero sintagma che rappresenta il soggetto risulta essere la soluzione più frequente per questo tipo di frasi con SN esplicito diverso da nome proprio; nel caso di (6), per esempio, su 355 rispondenti effettivi

⁵ Non tutti i 425 studenti fornivano l’indicazione del soggetto per tutte le frasi del dialogo.

vi, solo 13 (e tutti universitari) hanno risposto “*questa scopa*”, in 55 hanno risposto “*la scopa*” e in 138, cioè la maggioranza relativa, semplicemente “*scopa*” (Calaresu, 2018: 49, 62).

L’indifferenza alla costituenza originaria della frase da analizzare è comunque evidente, come si è detto, anche in tutti quei casi (osservati in dettaglio da Dal Negro, 2018) in cui, pur a fronte di un soggetto esplicito in forma di pronome personale *lui*, *lei* o *loro*, gli studenti hanno risposto indicando forme pronominali *diverse* (*egli*, *esso/a*, *essi*), come nel caso già commentato di (2). Mentre in questi casi è però abbastanza riconoscibile l’onda lunga della vecchia tradizione scolastica di taglio prescrittivo, tutte le risposte *borderline* che indicano come soggetto di frase un semplice nome comune *senza alcun determinante* rappresentano invece un procedimento del tutto anomalo e inatteso anche dal punto di vista dell’analisi logica più tradizionale. Consultando, per esempio, due delle più note grammatiche italiane tradizionali della seconda metà del ‘900, Battaglia e Pernicone (1980 [1951]: 463-464) e Serianni (1991 [1989]: 89-91), si osserva infatti che, pur non entrando mai esplicitamente nel merito di quante e quali “cose” possano far parte del costituente soggetto, è tuttavia reso chiarissimo, con l’uso dei corsivi negli esempi, che, nel caso classico di soggetto in forma di SN con determinante e/o altri modificatori, il soggetto consiste nell’*intero costituente* che attua la reggenza e non nella sua sola nuda testa nominale.

Ma la procedura è del tutto innaturale anche dal punto di vista della grammatica del discorso, più direttamente chiamata in causa dalle traduzioni co-referenziali esemplificate in (a) e (b).

È stata in realtà una sorpresa, anche per chi scrive, scoprire poi che dietro questa anomalia, come vedremo meglio più avanti, più che inattesi ragionamenti degli studenti, sembra esserci piuttosto la crescente fortuna di nuovi modelli di analisi frasale, diffusi dalla più recente manualistica scolastica. Ma poiché molte delle risposte anomale mostrano *anche* la ricerca del “*referente sottinteso*”, ed è questo un aspetto assente dai modelli grammaticali scolastici vecchi e nuovi, è necessario fare prima un breve punto sulle relazioni tra referenza e costituenza frasale.

3. *Atti di riferimento, relazioni di referenza e rapporti con la costituenza di frase*

La nozione di *riferimento* riguarda direttamente il rapporto, messo in atto dai parlanti, tra lingua, discorso e contesto, ed è quindi un concetto fondamentalmente pragmatico:

Reference [...] is a context-dependent aspect of utterance meaning; it is a relation that holds between speakers (more generally, locutionary agents) and what they are talking about on particular occasions (Lyons, 1995: 294)

Senza entrare troppo nel dettaglio (vedi Lyons, 1977: 174-197; Mazzone, 1999: 125; Saeed, 2016: 22-47), è utile però evidenziare meglio alcuni aspetti fondamen-

tali. Il riferimento, che è nozione dipendente dall'esecuzione o dall'uso, è *in primis* un atto del parlante:

it is the speaker who refers (by using some appropriate expression): he invests the expression with reference by the act of referring (Lyons, 1977: 177)

Ciò significa, per esempio, che, davanti a una certa espressione Y di un testo o discorso, la domanda appropriata non è “*A cosa si riferisce l'espressione Y?*”, ma “*A cosa si riferisce il parlante/ scrivente X usando l'espressione Y?*” (Lyons, 1977: 177, 180). Anche se non sempre con la stessa evidenza, il riferimento è continuamente (ri) costruito e negoziato dai parlanti attraverso il discorso:

An obvious example of a pragmatic process is reference resolution, where the hearer has to choose among a range of linguistically possible interpretations of a referential expression (e.g. 'I', 'now', 'this', 'they') on the basis of contextual information. (Wilson - Sperber, 2012: 263-264)

Il passo cita solo i termini deittici, ma qualsiasi tipo di espressione referenziale comporta un processo interpretativo da parte dell'interlocutore per l'assegnazione del riferimento. È per questa ragione che un qualsiasi parlante X, in base a quello che ritiene essere il *common ground* o le conoscenze condivise con il suo interlocutore K, produce di volta in volta espressioni referenziali più o meno complesse e articolate per assicurarsi un'adeguata interpretazione da parte del K di turno. Una maggiore elaborazione (lessicale e grammaticale) dell'espressione referenziale è più spesso richiesta a X proprio quando deittici e semplici nomi propri non possono più bastare, cioè in caso di referenti e denotati che *non* corrispondono a entità (con)testualmente recuperabili e/o materialmente presenti durante l'interazione in atto (per indicare le quali X ha di norma a disposizione anche altre risorse semiotiche di tipo non verbale, per es. lo sguardo, i gesti ecc.) o a referenti considerati universalmente noti.

Ogni atto di riferimento chiama perciò in causa più variabili: una espressione linguistica Y, usata da un parlante X e rivolta a un interlocutore K, per riferirsi a una certa entità Z (il referente). Nella semantica più tradizionale, o comunque programmaticamente non interessata al contesto d'uso, si suole considerare il riferimento una relazione a due sole variabili, o come si usa anche dire, a due “posti” (Y, Z), ma in studi pragmaticamente più accorti se ne considerano di solito tre (Y, X, Z) o, ancor meglio, quattro (Y, X, K, Z) (Abbott, 2010: 2-3). Va ovviamente sottolineato che, per ragioni connesse alle ben note specificità semiotiche delle lingue naturali e del discorso reale (indeterminatezza semantica, vaghezza, arbitrarietà ecc., vedi De Mauro, 1990: 98-102; Ludlow, 2014), le risoluzioni referenziali di una stessa espressione linguistica Y fatte da interpreti umani diversi non possono mai essere considerate, a priori, del tutto coincidenti, e a maggior ragione se il riferimento del parlante o scrivente non riguarda, appunto, entità concrete contestualmente identificabili o (ritenute) universalmente note. Per tutte queste ragioni, dati due soli interagenti X e K, non sarebbe improprio, a mio parere, parlare di relazione a *cinque*, e non a quattro, posti: 1 espressione linguistica, 2 interpreti umani, 2 risoluzioni re-

ferenziali non necessariamente identiche - per ciascun interagente in più il numero di variabili da considerare aumenterebbe perciò ogni volta di 2 e non di 1.

Tutto questo, come si vedrà in § 3.1, ha dirette conseguenze sulla *forma dei costituenti* ovvero dei diversi *sintagmi* all'interno di frasi e testi.

3.1. Rapporti tra atti di riferimento e costituenza frasale

Ai fini dell'intercomprensione tra parlanti o scriventi, l'articolazione sintagmatica più o meno complessa di una frase è funzionale alle strategie di riferimento del parlante, a loro volta strettamente interdipendenti con quelle informative. Provando a riassumere meglio:

- dal punto di vista di X (parlante o scrivente), i diversi argomenti o costituenti di una frase non sono altro che la sua occasionale rappresentazione/ descrizione di referenti diversi (più o meno generici, più o meno noti al suo interlocutore K);
- X deve far convergere l'attenzione di K su quegli stessi referenti rispetto a cui vuol comunicare o predicare qualcosa;
- è dunque sulla base di *quali e quante informazioni* reputa utile (o, viceversa, non necessario) esplicitare, affinché K possa individuare e dirigere l'attenzione sugli stessi referenti (e saperne qualcosa), che X produce espressioni linguistiche più o meno dettagliate e articolate - ossia, più o meno complesse e articolate anche dal punto di vista sintattico/ grammaticale, oltretutto lessicale.

Per fare un esempio pratico, se, durante la pausa di un convegno, un certo K (un appassionato di linguistica, un insegnante di scuola, uno studente universitario, un collega di diverso ateneo, o altro ancora) mi proponesse di organizzare un seminario nel mio dipartimento e io volessi comunicargli che vorrei parlarne prima con la mia collega Elena Favilla, dovrei, a seconda delle conoscenze che riterrei già condivise con K, e date le opzioni lessico-grammaticali consentite dalla lingua italiana, introdurre il nuovo referente nel discorso in modi anche molto diversi. Per esempio:

- (7) Ne parlerò...
- (a) con *la mia collega di linguistica*
 - (b) con *la collega*
 - (c) con *una collega linguista che lavora con me a Reggio Emilia*
 - (d) con *la professoressa Favilla*
 - (e) con *Elena Favilla*
 - (f) con *Elena*
 - (g) con *lei* [accennando con testa e sguardo verso E.F. che è presente in sala]
 - (...)

Stando, appunto, alle possibilità fornite, in questo caso, dalla lingua italiana, la maggiore o minore complessità lessicale e grammaticale del sintagma preposizionale che introduce il nuovo referente *E.F.* nel discorso (*con* + pronomi vs. nomi propri e/o comuni, senza o con vari tipi di determinante, con o senza bisogno di ulteriori specificazioni appositive in forme solo nominali o anche o solo frasali ecc.) è logicamente conseguente alla quantità e al tipo di informazioni su *E.F.* che riterrei utile dare a

K, in base a ciò che penso K già sappia o possa inferire su, rispettivamente: il nuovo referente *E.F.*, le relazioni tra me e *E.F.*, le relazioni tra me e K. Entrambe le varianti (7f) e (7g), per es., implicherebbero che K già conosce *E.F.* e anche una certa confidenza tra me e K. Naturalmente, a seconda di chi sia K, più varianti potrebbero funzionare altrettanto bene, per es. sia (7b) che (7e) funzionerebbero ugualmente bene se K fosse un collega che sa già chi è *E.F.* e che io e lei lavoriamo nello stesso dipartimento.

Ma l'esempio (7) ci aiuta anche a evidenziare altri due fatti importanti:

- 1) anche solo in base alla diversa forma lessico-grammaticale di ciascun sintagma preposizionale, nelle varianti sopra esemplificate, e senza ulteriori spiegazioni su contesto e partecipanti, un qualsiasi normale parlante di italiano sarebbe in grado di fare inferenze sensate sulle diverse conoscenze condivise che di volta in volta l'*io*' parlante delle frasi in (7) sta attribuendo, o non, al suo interlocutore (vedi anche Gundel *et al.*, 1993);
- 2) che si sia usato un sintagma leggerissimo come (7g) o uno ben più complesso come (7c) – che ha al suo interno altre due espressioni referenziali (*me*, *Reggio Emilia*) –, per qualsiasi normale parlante italiano non sarebbe comunque un problema capire che, al di là della maggiore o minore quantità di parole usate per introdurlo nel discorso, il referente *target* in primo piano è uno solo (*E.F.*), e individuare dove comincia e dove finisce la stringa di parole che serve a identificarlo.

In breve, il riconoscimento dei diversi raggruppamenti o insiemi di parole che costituiscono i diversi argomenti (gli "attanti") di una frase è un procedimento normale e naturale anche per il parlante del tutto inesperto di grammatica (esplicita), purché si tratti di frasi a cui possa attribuire coerenza, e che siano ovviamente alla portata delle sue effettive competenze lessicali. Se così non fosse, l'intercomprensione di una qualsiasi lingua naturale sarebbe semplicemente impossibile anche fra nativi. Anche le cosiddette frasi ambigue (*Una vecchia porta la sbarra, Sequestrati giocattoli per bambini tossici* ecc.), che trasmettono significati diversi a seconda della diversa segmentazione dei costituenti, sono in realtà una conferma che attribuzione globale di senso e riconoscimento di specifici confini per ciascun costituente di frase vanno di pari passo. E, in ogni caso, come è noto, ambiguità di questo tipo sono rarissime nel discorso reale tra nativi grazie al contributo del contesto (anche intonativo, nel parlato) che ne disattiva l'ambiguità potenziale, ben più percepibile, invece, nella loro scrittura "isolata".

La strettissima interrelazione tra dinamiche informative, atti di riferimento e loro concreta realizzazione linguistica (Gundel *et al.*, 1993; Hedberg *et al.*, in stampa) è, a mio parere, anche una delle prove più limpide del fatto che non può darsi una grammatica della frase che non sia anche grammatica del discorso.

In ambito di educazione linguistica, ai fini dell'auspicata comprensione dei rapporti tra forme e significati e tra lingua e contesto d'uso, diventare consapevoli di queste altrimenti trascurate interrelazioni rappresenta perciò non un intralcio, ma

una grande risorsa. L'individuazione dei referenti richiamati da una certa frase, insieme alla capacità di circoscriverne i confini (di riconoscere cioè l'insieme di parole effettivamente usate per richiamare ciascun referente), corrisponde infatti al primo passo necessario (e tanto naturale da essere di solito inconsapevole) per comprendere il senso di una frase, e non solo per effettuarne poi, nel caso, l'analisi logica o valenziale. Ma, proprio per quanto concerne le competenze grammaticali esplicite, sia l'analisi logica che, ancor di più, quella valenziale non potrebbero che giovare da precedenti o collaterali attività di riflessione esplicita sulla referenza: apparirebbero infatti, finalmente, come procedure di analisi più motivate e più semplici da capire (vedi § 4), e mostrerebbero in azione nel contempo alcune delle più importanti relazioni tra lingua e contesto, lingua e discorso, sistema e uso ecc., abituando gli studenti (e gli insegnanti) a distinguere i diversi piani di osservazione, e quindi a evitare poi confusione tra di essi.

Un problema inatteso è posto tuttavia da nuovi⁶ modelli di analisi, incentrati su "espansioni" e "frase *minima*" (diversa sia dal concetto di frase come "unità minima di senso compiuto", sia dalla *frase semplice* normalmente intesa; vedi anche le giuste critiche di Colombo - Graffi, 2017: 183-186), che sembrano tarpare in partenza le ali non solo alla comprensione della referenza nella frase e nel discorso, ma anche a quella dei costituenti di frase come normalmente intesi in ambito linguistico, sia formale che funzionale.

4. Nuovi modelli di analisi in manuali scolastici

Vediamo quindi i due nuovi diversi modelli di analisi della frase semplice così come appaiono soprattutto in due recenti manuali di grammatica per le superiori (scuola secondaria di secondo grado), entrambi a firma di notissimi italianisti ed entrambi con corpose parti o sezioni dedicate a lingua e contesto, dimensione testuale, funzioni della lingua, lingua parlata ecc.

Lo spazio non consente di riportare i dati emersi anche dai manuali del ciclo primario (scuole elementari e medie) presi in esame per questo lavoro. Oltre alle (primarie) ragioni di spazio, esistono tuttavia altre due buone ragioni per restringere qui l'osservazione ai manuali per le superiori: a) le case editrici e gli stessi autori di formazione accademica attribuiscono di norma maggiore importanza e anche maggior prestigio alle pubblicazioni rivolte a insegnanti e studenti del secondo ciclo che non a quelli del primo, ragione per cui i nuovi approcci, proposte e modelli grammaticali normalmente appaiono *prima* nella manualistica per la scuola superiore, e in caso di successo, vengono via via riadattati, dagli stessi e/o da altri autori, e adottati anche in quella per le scuole medie e *poi* anche per le elementari (il mio piccolo corpus di manuali scolastici conferma questo discutibilissimo *trend* anche

⁶ Non ho dati sufficienti per ricostruire il loro primo avvento nelle grammatiche italiane, il testo a me noto più lontano nel tempo che ne presenta i tratti tipici (*frase minima* ed "espansioni", vedi § 4) è Patota (2006). Il termine 'espansione' è già presente in Serianni (1991 [1989]: 86), ma non ancora nel senso tecnico successivamente acquisito (vedi § 4).

per i modelli grammaticali che si discuteranno a breve); b) il campione di studenti per la ricerca GRASS era selezionato in modo da testare le conoscenze grammaticali pregresse e avere così un quadro generale della parte iniziale e di quella finale del ciclo scolastico pre-universitario (vedi la *ratio* di queste scelte in Calaresu - Dal Negro, 2018; Dal Negro *et al.*, 2016): il questionario è stato infatti somministrato nelle prime settimane di corso dell'anno scolastico e accademico 2013/14, in modo da testare con gli alunni di 4^a primaria le competenze acquisite nel primo triennio di scuola primaria, con quelli di 1^a media quelle acquisite nel primo quinquennio di scuola primaria, con gli studenti universitari quelle acquisite alla fine dell'intero ciclo scolastico, e particolarmente, va da sé, nelle scuole superiori.

Il primo manuale (Sabatini *et al.*, 2011), da cui prendo l'es. (8), ha come quadro di riferimento la grammatica, o analisi, valenziale ma molto *rivisitata*:

- (8) *Gli amici del quartiere regalano un libro di storia dello sport, splendidamente illustrato, a Giulia, vincitrice della gara* (p. 318)

Il secondo manuale (Serianni *et al.*, 2015), da cui prendo l'es. (9), ha come quadro di riferimento principale l'analisi logica ma anch'essa molto *rivisitata*:

- (9) *La mamma di Giulia oggi ha dato una ciotola di latte a un gattino nero* (p. 499)

Riporto nelle tab. 1 e 2 l'analisi proposta dai rispettivi manuali, traducendo in tabella anche il formato originariamente radiale del primo manuale:

Tabella 1 - *Analisi dell'es. (8) come in Sabatini et al. (2011: 318)*

<i>Gli amici</i>	<i>del</i>	<i>quartiere</i>	<i>regalano</i>	<i>un libro</i>	<i>di</i>	<i>storia</i>	<i>dello</i>	<i>sport,</i>
A 1	pr	Cir	V	A 2	pr	Cir	pr	Cir
<i>splendidamente</i>	<i>illustrato,</i>	<i>a</i>	<i>Giulia,</i>	<i>vincitrice</i>	<i>della</i>	<i>gara</i>		
Cir	Cir	pr	A 3	Cir	pr	Cir		

Legenda: V = verbo, A = argomento, Cir = circostante (del nucleo),
pr = preposizione (semplice o articolata)

Tabella 2 - *Modello riassuntivo della frase semplice in Serianni et al. (2015: 499) - v. es. (9)*

<i>La mamma</i>	<i>di Giulia</i>	<i>oggi</i>	<i>ha dato</i>
SOGGETTO	espansione	espansione	PREDICATO
<i>una ciotola</i>	<i>di latte</i>	<i>a un gattino</i>	<i>nero</i>
espansione	espansione	espansione	espansione

Come si può vedere dalle tab. 1 e 2, entrambi i modelli puntano a un qualche tipo di riduzione, che è la *frase minima*, vedi (10), nel primo caso, e la combinazione "soggetto" (decurtato) + "predicato" (= verbo) nel secondo.

- (10) *Gli amici regalano un libro a Giulia* (vedi tab. 1)

Se confrontiamo ora l'analisi frasale in tab. 1 con quella della tab. 3, apparirà evidente che una "normale" ("non rivisitata") analisi valenziale sarebbe lo strumento più utile proprio per mettere in luce le normali relazioni tra atti di riferimento e costituenza frasale e anche, contemporaneamente, per evidenziare subito le gerarchie sintattiche primarie della frase (a cui, in sede di analisi esplicita, seguirebbero poi le successive segmentazioni sintattiche *interne* a ciascun costituente maggiore).

Tabella 3 - *Una normale analisi valenziale dell'es. (8)*

<i>Gli amici del quartiere</i>	<i>regalano</i>	<i>un libro di storia dello sport, splendidamente illustrato,</i>	<i>a Giulia, vincitrice della gara</i>
argomento 1	VERBO	argomento 2	argomento 3
(referente 1)		(referente 2)	(referente 3)

L'immediato spezzettamento della struttura dei sintagmi ("lacerazione" per Colombo - Graffi, 2017: 184) previsto dal modello in tab. 1, molto discutibile anche dal punto di vista teorico della forma frasale, non consente invece il raffronto coerente con la dinamica semantico-pragmatica della frase originaria di partenza. Prova ne sia anche, banalmente, che la *frase minima* risultante dalla frase (8), cioè (10), è, ovviamente, identica a quella di un altro esempio fornito precedentemente (anch'esso senza esplicitazione del contesto) nello stesso manuale:

- (11) *Gli amici della palestra regalano a Giulia per il suo compleanno un libro d'arte riccamente illustrato* (Sabatini *et al.*, 2011: 130; grassetto nell'originale)

Ma la frase semplice in (11) è però, senza alcun dubbio (anche per la gioia di Giulia⁷), una frase di *forma* e *significato* diversi rispetto a quella in (8).

Viceversa, quel che resta di un'originaria frase semplice, dopo aver eliminato o declassato tutti gli eventuali circostanziali (complementi non nucleari ed espressioni avverbiali), e tolto da tutti i sintagmi complessi ciò che non coincide con la testa (+ eventuale articolo), *non è più la stessa frase di partenza*: in mancanza di informazioni di contesto che lo dimostrino, per esempio, non si può sostenere che (10) ha lo stesso significato di (8) – e, per di più, anche di (11). Inoltre, in questa particolare rivisitazione del modello valenziale, anche l'eventuale articolo (cruciale per l'articolazione informativa e referenziale della frase⁸) viene programmaticamente staccato dalla sua testa nominale quando si trova morfologicamente "intrappolato" in una preposizione articolata⁹, dal momento che il modello prevede che anche le preposi-

⁷ Ricordiamo infatti che le dinamiche referenziali e informative sono attive e ricostruiscono potenziali contesti anche per le famigerate frasi acontestuali dei manuali: per esempio, l'uso del solo nome di battesimo simula convenzionalmente il richiamo di un referente già noto ai lettori.

⁸ E, conseguentemente, per il suo significato e la sua stessa struttura sintattica: "non appena si esaminano frasi all'interno di contesti di discorso, la sintassi di un enunciato si mostra in qualche misura dipendente dalla sua funzione informativa" (Lombardi Vallauri, 2002: 1).

⁹ Come spiega altrove Sabatini (2016: 117), anche l'articolo sarebbe da considerarsi, secondo il suo modello, un "circostante" come gli altri, ma, per ragioni che sembrano suonare più "affettive" che scientificamente motivate, ritiene che lo si possa mantenere insieme al nome che accompagna. Ma, da-

zioni (semplici e articolate) vengano staccate dai sintagmi di cui sono testa e restino fuori dagli “argomenti”, nel contorno radiale di sfondo¹⁰.

In entrambi i modelli, infine, quanto eliminato o ritagliato dall’insieme originario viene uniformemente declassato al generico ruolo di “espansione” di qualcos’altro – del nucleo o dei circostanti esterni al nucleo nel modello di Sabatini *et al.* (2011); del soggetto o dei diversi complementi diretti e indiretti (essi stessi “espansioni”) nel modello di Serianni *et al.* (2015). In quest’ultimo, infine, sebbene sembri meglio resistere l’unità sintagmatica di articolo + nome, sono tuttavia considerati “espansioni” del soggetto tutti gli altri modificatori della testa (Serianni *et al.*, 2015: 496), compresi quindi i determinanti in forma di aggettivi dimostrativi (confronta con il precedente es. (6)), incoraggiando a identificare il soggetto con un semplice nome o, nel caso, con un pronome personale, ossia con una sola *parola*, non con un sintagma o gruppo di parole (Calaresu, 2018: 47-48, note 19 e 21). L’accento iniziale degli autori (2015: 495) al “gruppo del soggetto” e a quello del predicato, è infatti poi del tutto depotenziato dalle successive liste di “espansioni” di entrambi, e dallo schema riassuntivo di frase che ho riportato in tab. 2. E più esplicito ancora è un altro noto manuale per le superiori:

Il soggetto di solito è costituito **da una sola parola**, preceduta o meno dall’articolo. [...] Quando il soggetto è accompagnato da più parole, l’insieme di tali parole costituisce il **gruppo nominale soggetto** o **gruppo del soggetto**. Naturalmente, in questo caso il soggetto vero e proprio è la parola che regge tutte le altre parole, cioè la parola senza la quale il gruppo del soggetto non avrebbe senso (Sensini, 2010: 370, grassetto nell’originale).

A parziale conclusione di questa parte: la grammatica valenziale “rivisitata”, che comporta anche alcune non banali complicazioni terminologiche, pur partendo dalla semantica dei verbi ne frantuma in partenza le valenze, dimostrando insensibilità nei confronti della generale tenuta del significato delle singole specifiche frasi, e perciò, paradossalmente, proprio di quanto è stato sempre riconosciuto come il maggior contributo teorico e pratico dell’analisi valenziale, cioè la sua più ampia potenza esplicativa dei rapporti tra forma e significato *della frase*, non del solo *verbo in quanto n-valente*. Ma lo spezzettamento dei sintagmi a scapito di architettura sintattica, referenza dei costituenti e significato generale della frase, è, come si è visto, un serio problema anche nel “nuovo” formato di analisi logica usato in Serianni *et al.* (2015) e Sensini (2010).

gli esempi forniti, emerge chiaramente che la concessione riguarda solo gli articoli in forma di morfemi liberi, non quelli legati all’interno di preposizioni (articolate, appunto).

¹⁰ Con buona pace di alcune delle più importanti intuizioni di Tesnière (2001 [1959]), poi rielaborate e ampliate da Fillmore (1978 [1968], vedi in particolare p. 42) nella nota teoria dei “casi profondi” o ruoli semantici (semantica) che corrispondono ai casi di superficie (morfologia e sintassi). In lingue come l’italiano, con morfologia di caso residuale solo in pochi pronomi, è proprio la presenza/ assenza di preposizioni a marcare la funzione del caso grammaticale, e la domanda è inevitabile: se questa analisi valenziale “rivisitata” si applicasse a una frase latina, bisognerebbe separare le desinenze di caso dai nomi che le contengono?

Il successo a scuola della *frase minima*, e della “scarnificazione” della frase semplice in genere, è stato tuttavia tale da lambire anche le *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012: 30-33; vedi il passo citato nella nota 1) e da spingere all’aggiornamento in tal senso, come si è appena visto, anche il più popolare autore di grammatiche scolastiche degli ultimi decenni, Marcello Sensini (2018; 2010):

Nelle seguenti frasi semplici individua la “frase minima”, costituita da quegli elementi indispensabili al verbo per avere senso compiuto e completo (i cosiddetti “argomenti”) cancellando con un tratto tutti gli elementi non indispensabili.

a) *Il cane della mia vicina abbaia in giardino ininterrottamente da mezz’ora.*
[...] (Sensini, 2018: 481; grassetto e barrato nell’originale)

Il passo citato è forse la prova più esplicita di quanto osservato finora: la *frase minima* serve ad analizzare la semantica o la portata valenziale del verbo (decontestualizzandola rispetto al cotesto frasale originario), *non* il funzionamento, il significato e la struttura delle frasi di partenza che lo contengono, proprio perché attraverso la riduzione a *frasi minime* queste diventano frasi *diverse*, che richiamano anche, in mancanza di contestualizzazioni esplicite diverse, *referenti diversi* (di maggiore o minore genericità rispetto a quelli della frase originaria), che a loro volta innescano inferenze diverse sul significato generale e sul tipo di evento, stato o processo rappresentato: si provi, per esempio, l’operazione con la frase stavolta di (9), la cui *frase minima* suonerebbe: “*La mamma ha dato una ciotola a un gattino*”. Il parlare è un’attività razionale, e anche la scuola e i libri di grammatica rivolti ai ragazzi devono tenerne conto: parlare di “riflessione sulla lingua” e dell’importanza della *comprensione* di frasi, testi e discorsi non avrebbe altrimenti alcun senso.

Il grande successo a scuola della *frase minima* e delle “espansioni” nasce, probabilmente, almeno *in primis*, dall’aver spazzato via in un colpo la pedante artificiosità delle liste di complementi indiretti, seppure a prezzo di un ingiustificabile appiattimento dell’architettura sintattica della frase (che diventa, per così dire, una *flat syntax*) e della sua dimensione semantico-referenziale. Paradossalmente, l’insensibilità alle ragioni del senso e della referenza è, così, notevolmente accresciuta rispetto ai modelli scolastici precedenti: dall’eccesso di pedanteria analitica verso le più piccole sfumature di significato e di forma dei complementi indiretti, si passa infatti all’eccesso di semplificazione delle “espansioni”, puntando sulla *linearizzazione micro-sintagmatica* a scapito dell’originaria *organizzazione macro-sintagmatica*, anche funzionalmente gerarchica, delle frasi, con tutto ciò che ne consegue (vedi anche Colombo - Graffi, 2017: 184-185). Finisce così per apparire marcata l’altrimenti ovvia sensatezza dell’appello di un altro manuale (che tenta di tenere insieme i due nuovi modelli) a non spezzettare i sintagmi:

Per delimitare con esattezza i sintagmi, ricorda che: [...] gli **articoli**, le **preposizioni** e le **locuzioni prepositive** vanno considerati parte integrante del sintagma che li comprende (Ferralasco *et al.*, 2011: 285; grassetto nell’originale)

Lo spazio, come si è detto, non permette di trattare anche l’inevitabile discesa dei nuovi modelli nei testi per le scuole medie ed elementari, ma quanto visto finora ci consente di individuare l’origine delle ultime due fra le tre maggiori anomalie delle

risposte *borderline* di GRASS, cioè l'uso di semplici nomi per indicare il soggetto (o, nel caso, il referente) e la diffusa indifferenza, in fase di analisi esplicita, alla costituenza originaria del sintagma soggetto.

5. Conclusioni

Ai fini della riflessione metalinguistica esplicita su frasi ed enunciati, testi e discorsi, sono altrettanto importanti, allo stato, sia l'analisi logica che l'analisi valenziale, due punti di osservazione che non si escludono a vicenda. La prima, se intesa nei termini del rapporto di predicazione tra un *topic* (o *soggetto tematico*, non necessariamente coincidente con quello sintattico, vedi Calaresu, 2018: 55-56) e un *comment* (un predicato, con o senza verbi), ha una portata esplicativa molto ampia che consente di riconoscere lo statuto funzionale di 'frase' anche a enunciati senza verbo e/o con soggetto tematico e/o sintattico implicito, frequentissimi nel discorso reale, e non necessariamente coincidenti con le classiche frasi nominali. Una *tipica* analisi valenziale *non* "rivisitata" (vedi tab. 3), può invece rendere più comprensibili i rapporti tra forma, funzione e significato, facendo subito emergere le strettissime relazioni tra sintassi, strategie informative e atti di riferimento.

Pragmatica, interazione e dialogicità non rappresentano semplicemente effetti contingenti della lingua in contesto, ma potenzialità *sistematiche* di una lingua, ossia fatti o tratti *interni* al sistema, e sono dunque parte integrante della grammatica di qualsiasi lingua naturale (vedi Ariel, 2008; Calaresu, 2013; 2016; Günthner *et al.*, 2014). La pragmatica sta in effetti penetrando pian piano anche nei manuali scolastici, ma solo in quanto dimensione *esterna* e solo come aggiunta inerte, o appendice non integrata e non integrabile, alla grammatica. Anche i manuali citati manifestano significative separazioni (talvolta in volumi diversi) di due parti distinte: 1) descrizione delle forme, o grammatica tradizionalmente intesa, o lingua "senza contesto" non a caso sempre esemplificata con frasi isolate e prive di contesti espliciti; 2) comunicazione, testualità e pragmatica, con descrizione di usi, varietà, funzioni comunicative, tipi testuali, forme parlate ecc., cioè lingua in contesto, con esempi anche da testi e porzioni di testi. Ma che le due parti siano solo giustapposte e non comunichino è reso molto evidente anche da una domanda del questionario GISCEL per insegnanti di italiano sui libri di grammatica (tuttora in fase di rilevazione):

- 7) Elenchiamo in tabella alcuni possibili aspetti insoddisfacenti dei manuali di grammatica. Le chiediamo di contrassegnare quelli che lei ha rilevato nel manuale che adotta. Può selezionare più alternative: [...]
- Ha un volume accessorio sulle abilità linguistiche poco integrato con i contenuti del manuale di grammatica. [...]

(dal *Questionario sui manuali di grammatica usati nella scuola secondaria di primo e secondo grado*)¹¹.

¹¹In: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd3l12JMA-sGLqmh-S3LntDTAa2D0N14q0LjDpsBuAd5A_SRg/viewform (ultima consultazione 5/01/2019).

In tema di mancata integrazione delle due parti, appare infine significativo anche l'uso della nozione di *enunciato*, introdotta e appositamente esemplificata (in esempi senza indicazioni di contesto) solo come “*non-frase*” o frase carente, ossia “incompleta” (soprattutto del verbo) e come tipica del parlato, così che appaia subito evidente il (supposto) vantaggio dell'analizzare solo frasi complete con verbo esplicito – e con riferimento più alla scrittura che al parlato (vedi Sabatini *et al.*, 2011: 117, 126).

Per concludere, è difficile a volte sfuggire all'impressione di una sorta di “*pragmatic-washing*” (in analogia con il “*greenwashing*” della finta attenzione all'ambiente) di testi, corsi e programmi per la scuola, ossia di un'adesione solo superficiale o episodica agli assunti che una riflessione sulla lingua “pragmaticamente” avvertita e connotata porrebbe. Le “aggiunte” pragmatiche nei manuali finiscono anzi spesso per apparire come fonte di ulteriore complicazione (e non di chiarimento) rispetto alla descrizione delle forme. Ma, per riprendere il caso discusso in questo lavoro, la riflessione esplicita sulle relazioni tra significato, referenza e costituenza (anche in frasi decontestualizzate purché sensate, e in enunciati tratti da testi e discorsi realmente o realisticamente contestualizzati) rappresenta un ottimo esempio di risorsa e di supporto che la riflessione pragmatica fornisce anche alla riflessione grammaticale in senso stretto. La vera necessità è quindi quella di integrare, non semplicemente di affiancare, pragmatica e grammatica.

Bibliografia

- ABBOTT B. (2010), *Reference*, Oxford University Press, Oxford.
- ARIEL M. (2008), *Pragmatics and grammar*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BATTAGLIA S. - PERNICONE V. (1980 [1951]), *La grammatica italiana*, Loescher, Torino.
- CALARESU E. (2013), *Pragmatica linguistica*, in IANNACCARO G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio (1997-2010)*, in due voll., Bulzoni, Roma, vol. II: 795-830.
- CALARESU E. (2016), Dialogicità e grammatica, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di) *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Studi AItLA 5, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 13-27.
- CALARESU E. (2018), Soggetto e referenza: il problema della sinonimia co- e contestuale nell'indicazione esplicita del soggetto, in CALARESU - DAL NEGRO (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 39-64.
- CALARESU E. - DAL NEGRO S. (2018), Introduzione, in CALARESU - DAL NEGRO (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 5-11.
- CALARESU E. - DAL NEGRO S. (a cura di) (2018), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano. Scaricabile in pdf da: <http://www.aitla.it/pubblicazioni/studi-aitla/24-pubblicazioni/studi-aitla/539-studi-aitla-6>

- COLOMBO A. - GRAFFI G. (2017), *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*, Carocci, Roma.
- DAL NEGRO S. (2016), *Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita*, in ANDORNO C. - GRASSI R. (a cura di) *Dinamiche dell'interazione: testo, dialogo, applicazioni educative*, Studi AItLA 5, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 45-57.
- DAL NEGRO S. (2018), *Egli, esso, lui, ello: la varietà di lingua nella riflessione grammaticale*, in CALARESU - DAL NEGRO (a cura di) *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 65-78.
- DAL NEGRO S. - CALARESU E. - FAVILLA M.E. - PROVENZANO C. - ROSI F. (2016), Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 83-117.
- DE MAURO T. (1990 [1982]), *Minisemantica*, Laterza, Roma-Bari.
- FERRALASCO A. - MOISO A. - TESTA F. (2011), *Fare il punto. Competenti in italiano: grammatica*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori - Pearson, Milano-Torino.
- FILLMORE C.J. (1978 [1968]), Il caso del caso, in BACH E. - HARMS R.T. (eds) *Gli universali nella teoria linguistica*, Boringhieri, Torino: 27-131.
- GUNDEL J.K. - HEDBERG N. - ZACHARSKI R. (1993), Cognitive status and the form of referring expressions in discourse, in *Language* 69, 2: 274-307.
- GÜNTHNER S. - IMO W. - BÜCKER J. (eds) (2014), *Grammar and dialogism. Sequential, syntactic, and prosodic patterns between emergence and sedimentation*, De Gruyter, Berlin - Boston.
- HEDBERG N. - GUNDEL J. - BORTHEN K. (in press), On different senses of 'referential', in GUNDEL J.K. - ABBOTT B. (eds), *Handbook on reference*, Oxford University Press, Oxford.
- LOMBARDI VALLAURI E. (2002), *La struttura informativa dell'enunciato*, La Nuova Italia, Firenze.
- LUDLOW P. (2014), *Living words. Meaning underdetermination and the dynamic lexicon*, Oxford University Press, Oxford.
- LYONS J. (1977), *Semantics*, 2 voll., Cambridge University Press, Cambridge.
- LYONS J. (1995), *Linguistic semantics. An introduction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- MAZZONE M. (1999), Significato e riferimento. Tra filosofia analitica e scienze cognitive, in GAMBARARA D. (a cura di) *Semantica. Teorie, tendenze e problemi contemporanei*, Carocci, Roma: 117-153.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. In <http://www.indicazioniinazionali.it> (ultimo accesso: febbraio 2018)
- PALERMO M. (2018), Definire, riconoscere, esprimere il soggetto, in CALARESU - DAL NEGRO (a cura di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattica, libri di testo e teoria*, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 13-22.

- PATOTA G. (2006), *Grammatica di riferimento dell'italiano contemporaneo*, Garzanti, Milano.
- SABATINI F. (2016), *Lezione di italiano. Grammatica, storia, buon uso*, Mondadori, Milano.
- SABATINI F. - CAMODECA C. - DE SANTIS C. (2011), *Sistema e testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*, Loescher, Torino.
- SAEED J.I. (2016), *Semantics. Fourth Edition*, Wiley Blackwell, Malden (MA).
- SENSINI M. (2010), *Le forme della lingua. Parole regole e testi. 1 La grammatica e la scrittura*, Mondadori, Milano.
- SENSINI M. (2018), *Con metodo. Teoria e pratica della lingua italiana per conseguire un'adeguata competenza comunicativa. Copia Docente*, Mondadori Education, Milano.
- SERIANNI L. (1991 [1989]), *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria. Con la collaborazione di A. CASTELVECCHI*, UTET, Torino.
- SERIANNI L. - DELLA VALLE V. - PATOTA G. (2015) *Il bello dell'italiano. Comprendere ragionare comunicare. La grammatica*, Edizioni scolastiche Bruno Mondadori - Pearson, Milano-Torino.
- TESNIÈRE L. (2001 [1959]), *Elementi di sintassi strutturale*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- WILSON D. - SPERBER D. (2012), *Meaning and relevance*, Cambridge University Press, Cambridge.

SILVIA DAL NEGRO¹ - GIUSEPPINA PANI¹

*TU ed IO nel discorso. Deissi, allocuzione e accordo come problema di ricerca e di didattica*²

Abstract

This paper aims to report on a follow-up research of GRASS, a project concerning grammar reflection at school, focusing especially on the role of subject. More specifically, the overall goal of the study, in line with the major objectives of the project, is two-fold: on the one hand the analysis of the occurrence of subject pronouns in spoken interactions, and on the other hand the development of teaching materials and tools for metalinguistic activities in the classroom, based on both the outcomes of previous research on oral language and the present study.

With respect to this first objective, we will report on the results of an investigation of the use of first and second person subject pronouns (singular and plural) in a sample of oral interactions collected during the first stage of the project. This focus on person deixis is particularly meaningful in order to understand the interaction between grammar and context. The results of the analysis have been the starting point for the development of a teaching unit concerning the use of subject pronouns in spoken language. The paper discusses the outcomes of the experimental implementation of this unit in secondary school in three classrooms.

1. Introduzione

La ricerca presentata in questo contributo costituisce lo sviluppo di un più ampio progetto dedicato alla riflessione grammaticale, con *focus* specifico sulla nozione di soggetto sintattico – progetto “GRASS” (“Grammar Reflection at School: Syntactic Subject”) – i cui risultati sono ora a stampa in Dal Negro *et al.* (2016) e in diversi saggi contenuti in Calaresu - Dal Negro (2018). La prosecuzione del progetto si articola lungo due linee di ricerca principali che si integrano alimentandosi vicendevolmente. Da una parte, l’indagine prosegue attingendo direttamente a dati di parlato elicitati nel corso della prima fase del progetto, con lo scopo di affinare la descrizione delle regole d’uso nell’espressione analitica del

¹ Libera Università di Bolzano.

² Il presente contributo è frutto del lavoro congiunto delle due Autrici nell’ambito del progetto GRASS 2.0 presso la Libera Università di Bolzano. Per quanto riguarda la stesura del testo, i §§ 1 e 2 sono da attribuirsi a Silvia Dal Negro, il § 3 è da attribuirsi a Giuseppina Pani, mentre le Conclusioni sono state scritte congiuntamente.

soggetto nell'italiano parlato (prevalentemente ma non necessariamente nativo) in contesto scolastico (vedi § 2), dall'altra, elaborando e sperimentando materiali didattici direttamente collegati ai risultati della ricerca stessa (vedi § 3 e seguenti).

Sulla base dei risultati emersi attraverso la rilevazione su larga scala nell'ambito di scuole primarie, secondarie di primo grado e di matricole universitarie (Dal Negro *et al.*, 2016), almeno due aspetti ci sono parsi particolarmente interessanti. Il primo riguarda la difficoltà, da parte di alunni e studenti, nel tenere distinti i diversi piani dell'enunciazione, una difficoltà che emerge con evidenza nel caso delle persone deittiche (Dal Negro, 2016); il secondo concerne la questione della non espressione del (pronome) soggetto in italiano (cosiddetto soggetto sottinteso) e della relativa recuperabilità dello stesso a livello testuale e contestuale. Entrambe le difficoltà sembrano avere una stessa ragione, per così dire strutturale: dipendono, a nostro parere, dalla scarsa propensione a svolgere attività di riflessione linguistica a partire da testi dialogici e provvisti di contesto, che superino cioè la tipologia più diffusa nei manuali scolastici della frase decontestualizzata, tipicamente dichiarativa e in terza persona. Queste difficoltà di analisi, emerse in contesti di tipo dialogico, ci hanno spinte all'utilizzo di un testo di interazione orale nella sperimentazione didattica. Come infatti mostrano anche gli esempi presentati in § 3.3, confrontarsi con frasi contestualizzate e inserite in dialoghi reali obbliga gli alunni a riflettere sul ruolo del contesto interazionale per comprendere a fondo il funzionamento della grammatica.

Proprio con lo scopo di disporre di dati concreti a partire dai quali riflettere sulla presenza del pronome soggetto in discorsi reali e sulla portata che questo ha nello sviluppo tematico e interazionale del discorso, abbiamo preso in considerazione dieci registrazioni trascritte (della durata di circa 40 minuti ciascuna), tratte da un corpus più ampio di dialoghi fra una ricercatrice e piccoli gruppi di alunni, studenti e insegnanti di scuole e università delle province di Reggio Emilia e Bolzano (raccolto appunto nell'ambito del progetto GRASS, cfr. Dal Negro *et al.*, 2016). Questo materiale è stato dapprima analizzato in relazione alla presenza o assenza di pronomi soggetto di prima e seconda persona singolare e plurale al fine di ricavarne le regolarità d'uso; successivamente, dagli stessi dati si è estratta una breve sequenza che è servita come base per lo sviluppo di un'attività di riflessione linguistica da proporre in alcune classi di scuole secondarie di primo e secondo grado del Trentino-Alto Adige, attività finalizzata a mettere in luce il legame fra grammatica (in questo caso presenza o assenza e posizione del pronome soggetto) e contesto interazionale.

2. *Il pronome soggetto nei dialoghi*

Come anticipato nell'Introduzione, in una prima fase di questa ricerca si è voluto condurre un'indagine esplorativa sull'uso dei pronomi soggetto all'interno di dieci dialoghi elicitati in contesto scolastico che sarebbero serviti poi come base per attività didattiche mirate alla riflessione sulla lingua. Nello specifico, il cam-

pione si compone di due interviste a insegnanti, di cinque incontri con bambini e ragazzi della scuola primaria e secondaria di primo grado, e di tre incontri con studenti universitari frequentanti il primo anno del corso di laurea magistrale in Scienze della formazione primaria³.

Mentre i dialoghi con le insegnanti possono rientrare nella tipologia dell'intervista non strutturata, caratterizzata da turni abbastanza lunghi da parte dell'intervistata che, almeno in parte, decide dello sviluppo tematico del discorso, le registrazioni con alunni e studenti si avvicinano piuttosto alla tipologia di interazione che si può riscontrare in ambito scolastico, caratterizzata dalle tipiche sequenze a tripletta con assegnazione dei turni non libera (Fele - Paoletti, 2003) e da un alto numero di enunciati interrogativi e iussivi da parte dell'insegnante (ricercatrice-rilevatrice in questo caso). Inoltre, dal momento che uno degli scopi di questi incontri consisteva nel discutere in gruppo le risposte date in precedenza a un questionario svolto individualmente, parte delle interazioni risulta estremamente ripetitiva nelle modalità di assegnazione e presa di turno, un fatto che di per sé non costituisce un problema, mettendo piuttosto in evidenza il rafforzarsi di determinati schemi discorsivi e frasali, come si vedrà in seguito. Diversamente dalle più tipiche interazioni in classe, tuttavia, nei casi esaminati qui l'interazione si svolge in piccoli gruppi (tre/quattro persone alla volta, oltre alla ricercatrice) così che i turni di alunni e studenti risultano più frequenti e mediamente più lunghi di quanto non avvenga normalmente nel contesto della classe.

Avendo come primo obiettivo di questa indagine lo studio delle persone deittiche, dal corpus di dati qui descritto sono state estratte 3310 occorrenze di frasi con verbo finito accordato alla prima e seconda persona singolare e plurale, oltre ai casi, più marginali, di terza persona allocutiva (cosiddetta forma di cortesia). Si è deciso di non escludere dall'analisi i casi di imperativo (per altro non sempre inequivocabilmente distinguibili dall'indicativo sul piano formale), sia di seconda persona (singolare e plurale), sia di prima persona plurale, dal momento che anche in questi casi si riscontra variazione nella presenza o meno di un pronome soggetto, come ad esempio in *allora Sharon, comincia tu* (con pronome espresso in posizione postverbale) rispetto a casi come *vai Eleonora, comincia* (senza pronome espresso). Sono stati invece esclusi i casi di forme verbali lessicalizzate come segnali discorsivi, come ad esempio *dai, diciamo, guarda, vai*.

Consideriamo ora i dati risultanti da una prima analisi, organizzati per persona e numero (tab. 1) e, per i soli pronomi soggetto espliciti, sulla base della posizione pre- e postverbale (tab. 2). Per facilitare la lettura dei dati e per dare

³ Più nel dettaglio, si tratta di otto registrazioni della durata variabile dai 31 ai 50 minuti ciascuna, le quali coinvolgono, oltre alla ricercatrice, un totale di 26 soggetti, 17 femmine e 9 maschi, la maggior parte dei quali parlanti nativi di italiano (pur con repertori linguistici individuali piuttosto differenziati) e quattro alloglotti (due di L1 albanese, uno di L1 punjabi e uno arabofono). A questo corpus principale vanno aggiunte le interviste a due insegnanti (entrambe di sesso femminile), della durata approssimativa di mezz'ora ciascuna.

maggiore risalto ai tipi più rilevanti per la discussione che segue, è stata inserita, per ciascuna persona considerata, la percentuale di soggetti non espressi (tab. 1).

Tabella 1 - *Pronomi soggetto e soggetto Ø*

<i>Persona</i>	<i>Pronome S</i>	<i>Soggetto Ø</i>
1SG	635	1011 (61,4%)
2SG	120	431 (78,2%)
3SG (allocutivo)	22	61 (73,5%)
1PL	84	537 (86,5%)
2PL	90	319 (78%)
Totale (3310)	951	2359 (71,3%)

Tabella 2 - *Posizione dei pronomi soggetto*

<i>Persona</i>	<i>Totale persona</i>	<i>S preverbale</i>		<i>S postverbale</i>	
1SG	635	611	96,2%	24	3,8%
2SG	120	96	80%	24	20%
3SG (allocutivo)	22	19	86,4%	3	13,6%
1PL	84	79	94,1%	5	5,9%
2PL	90	76	84,5%	14	15,5%
Totale	951	881	92,6%	70	7,4%

La percentuale di soggetti non espressi è, come si può osservare, ampiamente superiore al 50% per tutte le persone. Va notato che il tipo di contesto discorsivo entro il quale si sono registrati i dati sembrava prestarsi in modo particolare (probabilmente superiore alla media) all'uso di pronomi soggetto espliciti, sia nell'allocuzione (e dunque nelle seconde persone), sia nell'autoselezione dei parlanti (e dunque nella prima persona singolare)⁴. Tra i pronomi espressi la posizione preverbale è di gran lunga la prevalente, sebbene anche qui si riscontrino notevoli differenze fra le persone, per cui le persone allocutive presentano una percentuale mediamente superiore di pronomi in posizione postverbale rispetto alle prime persone⁵.

Già a una prima osservazione dei dati, almeno tre fatti si distinguono con particolare evidenza. Il primo riguarda il sorprendente allineamento dei valori delle seconde persone, alle quali si avvicina anche la terza persona allocutiva (da prendere con cautela dato il numero inferiore di contesti elicitati) per quanto riguarda la percentuale di soggetti non espressi pronominalmente (tab. 1). Il secondo riguarda

⁴ Ulteriori sviluppi della ricerca dovranno necessariamente tenere conto della variabile sociolinguistica del contesto situazionale prendendo in dovuta considerazione fattori quali il numero di partecipanti all'interazione e il tipo di presa di turno (libera o meno).

⁵ Tale valore, relativo ai soli pronomi, è allineato con quanto rilevato in altri lavori, ad esempio in Voghera *et al.* (2004), dove si osserva, inoltre, che la posizione postverbale prevale invece con soggetti nominali, in particolare con sintagmi nominali "pesanti". Altre variabili di cui tenere conto, negli sviluppi ulteriori della ricerca, sono naturalmente il tipo di verbo (con particolare attenzione al tipo inaccusativo), il tempo e il modo della forma verbale, e la struttura informativa dell'enunciato.

invece la divaricazione dei valori delle prime persone, singolare e plurale, che presentano rispettivamente il valore più alto e il più basso della serie. Infine, l'interazione delle categorie di numero e persona sembra interessare, come si è già accennato, anche l'altro parametro, e cioè la posizione del pronome (tab. 2). Se a questi risultati aggiungiamo il dato, tratto dalla letteratura, secondo il quale i pronomi personali di terza persona occorrono in percentuali inferiori al 10%, sembra dunque di potere affermare che le persone svolgano, all'interno del discorso, funzioni molto diverse, sia in virtù della ben nota ripartizione fra persone deittiche e terza persona (o non-persona, cfr. Benveniste, 2010 [1946]), sia internamente alle sole persone deittiche e in relazione al numero. Consideriamo dunque una persona alla volta per mettere meglio a fuoco le condizioni di occorrenza del pronome soggetto.

Per quanto riguarda la prima persona singolare, la percentuale relativamente bassa (inferiore a quella riscontrata per le altre persone) di pronomi zero sembra in larga parte collegata alle specificità testuali proprie del campione di dati preso in considerazione. All'interno delle discussioni di gruppo registrate, chi interviene si pone infatti in contrapposizione agli altri compagni, soprattutto se il proprio intervento non è stato esplicitamente sollecitato e si tratta dunque di autoselezione, oppure se chi guida l'interazione (in questo caso la ricercatrice) si rivolge genericamente all'intero gruppo e non a un singolo interlocutore, come nell'esempio (1), tratto dalla registrazione con un gruppo di bambini di una scuola primaria di Reggio Emilia.

- (1) RIC⁶: *voi* mi avete detto che sapete oltre l'italiano anche # un'altra lingua
 STU1: il dialetto # un po' e l'inglese un p-
 RIC: un po' il dialetto e
 STU1: *x io* parlo la so- io parlo abbastanza l'in- ## il dialetto reggiano perché i miei nonni sono reggiani allora parlano tantissimo il dialetto
 STU2: anch'*io* lo parlo con mio padre che: ### cioè a casa parlo in dialetto # un po' [...]
 STU3: *io l-* il dialetto non non lo parlo

Più in generale, comunque, il pronome di prima persona singolare assolve a funzioni di focalizzazione, non necessariamente contrastiva, mettendo in rilievo chi parla rispetto al resto degli interlocutori, e, nel 10% dei casi, si combina con elementi che rafforzano questa funzione, in particolare *anche* (oltre a *invece*, *neanche*, *proprio*), una percentuale ben maggiore del 4% di occorrenze in combinazione con tutti gli altri pronomi osservati. Si veda anche il turno del parlante STU2 in (1).

La prima persona plurale, viceversa, è quella che presenta il numero più alto di forme verbali senza soggetto esplicito. Si noti che queste forme tendono a coincidere con enunciati di valore imperativo-esortativo e, fatto più interessante, con un significato di tipo inclusivo (che includa cioè parlante e interlocutore), come ad esempio nell'estratto (2), nel quale la ricercatrice include gli interlocutori nel rife-

⁶ Legenda delle sigle adottate: RIC = ricercatore che conduce la conversazione linguistica; STU1, STU2, STU3 = i tre studenti partecipanti alla conversazione; INS = insegnante di classe (intervistato/a separatamente).

rimento di prima persona. Casi come questi vanno tenuti distinti dagli usi di prima persona plurale in funzione allocutiva, un uso tipico dei rapporti interazionali asimmetrici tra gli interlocutori (cfr. Molinelli, 2002, e bibliografia ivi citata), sebbene non sempre questa distinzione risulti immediatamente riconoscibile (si veda però un caso inequivocabile in 3).

(2) RIC: se andiamo al gioco delle faccine quindi alla pagina tre

(3) RIC: o facciamo gli spiritosi e allora vai in classe

Viceversa, il pronome soggetto espresso marca nella maggior parte dei casi la prima persona plurale “esclusiva”, includendo cioè il parlante e altri non direttamente coinvolti nell’interazione, ma escludendo l’interlocutore, come nell’estratto in (4) nel quale l’insegnante si riferisce a sé e ai suoi alunni, ma chiaramente non alla ricercatrice:

(4) INS: noi a- # ti dico noi non abbiamo lavorato tanto su queste cose qui ## per cui::

Per quanto riguarda le seconde persone, le forme pronominali esplicite hanno prevalentemente funzione allocutiva-appellativa, spesso in combinazione con, o in alternativa al, nome proprio e probabilmente (ma mancano i dati video) accompagnati da segnali non verbali: una volta stabilito il contatto con l’interlocutore il discorso prosegue con forme verbali senza soggetto esplicito. Si veda ad esempio la sequenza in (5): se nel primo turno della ricercatrice l’omissione del pronome soggetto è motivata sul piano sintattico (frase subordinata con soggetto coreferente con quello della principale), nell’ultimo turno riportato l’assenza del pronome esplicito è motivata su un piano pragmatico-discorsivo, dal momento che il contatto con l’interlocutore a questo punto è ormai stabilito.

(5) RIC: stavamo # dicendo che *voi* a casa parlate anche dialetto e *tu* Chiara ci stavi dicendo che \emptyset non parli dialetto

STU1: eh # perché io son nata in Albania

RIC: aha

STU1: e parlo in albanese alcune volte e anche in italiano

RIC: ma quando \emptyset sei a casa \emptyset parli # sempre albanese?

Come si vede anche nell’estratto citato qui (5), le seconde persone cooccorrono non di rado con forme nominali in funzione di vocativo: si tratta in particolare di nomi propri, ma non esclusivamente di questi, come ad esempio in *scusatemi ragazzi*, o in *tu hai lasciato così, tu, Manuel?*, dove pronomi allocutivi in funzione di soggetto e vocativi pronominali e nominali cooccorrono nello stesso enunciato. Si tratta di un’area della grammatica, fortemente dipendente dall’uso linguistico, di grande interesse teorico-descrittivo ma anche potenzialmente problematica in ambito didattico, in particolare nei compiti di riconoscimento dei ruoli sintattici. Pronomi soggetto e pronomi e nomi con funzione vocativa presentano infatti notevoli analogie sul piano formale e funzionale, rendendo il compito di tracciare una linea di demarcazione talvolta arduo, per quanto tuttavia necessario (Mazzoleni, 2001: 390-393).

La funzione allocutiva si combina di preferenza con due tipi frasali: quello interrogativo e quello iussivo⁷. Dal momento che i soggetti postverbali ricorrono in percentuale maggiore nelle seconde persone (cfr. tab. 2) parrebbe che siano proprio questi contesti a incidere sul diverso posizionamento del pronome soggetto. Infatti, sebbene la posizione postverbale sia dovuta anche ai non pochi casi di soggetto rematico (del tipo: *siete stati sorteggiati voi tre*), non trattandosi questo di un contesto specifico delle seconde persone, la notevole differenza tra le seconde e le prime persone nella posizione postverbale va attribuita probabilmente ai tipi interrogativi e iussivi, caratteristici delle sole seconde persone. Vediamo due esempi canonici, da una parte del tipo iussivo con soggetto immediatamente postverbale con funzione contrastiva (Salvi - Borgato, 2001: 158) o meglio di selezione del destinatario, come in (6), e dall'altra del tipo con interrogativa WH che, come è noto, in italiano preclude l'interruzione della sequenza di sintagma interrogativo e verbo (Fava, 2001: 98) con la conseguenza che il soggetto viene automaticamente a trovarsi in posizione postverbale, come in (7).

(6) RIC: vai, Matteo, comincia tu

(7) RIC: cosa dicevi tu, Pietro?

Per quanto riguarda le interrogative WH, tuttavia, va notato che il soggetto si trova molto spesso dislocato prima del sintagma interrogativo risultando così topicalizzato (8-9). Non si riscontrano invece casi di soggetti dislocati in frasi iussive.

(8) RIC: okay quindi tu cos'hai scritto?

(9) RIC: voi cosa avete fatto?

Anche qui la frequenza di occorrenza di alcuni tipi sintattici e di determinate funzioni, che tendono a ripetersi nel campione in esame, sono all'origine di asimmetrie nella distribuzione dei pronomi soggetto, e cioè della non adiacenza di pronome soggetto e verbo: ciò riguarda il 15,1% dei casi per le prime persone, ma ben il 25% per le seconde. Come si è visto, nel caso delle seconde persone la dislocazione del soggetto (soprattutto a sinistra) assolve primariamente a due funzioni, a seconda del piano di analisi sul quale la si voglia considerare, e cioè alla funzione interazionale dell'appello, in co-occorrenza con altre forme allocutive come i vocativi, e alla funzione di *topic*, se si considera invece la struttura informativa dell'enunciato. Per le prime persone, ovviamente, sono proprio le topicalizzazioni a rendere conto della non adiacenza di pronome soggetto e verbo. In questi casi, oltre alla presenza di costituenti in posizione preverbale che allontanano il soggetto dal verbo, si segnala la presenza di pause, pause piene, allungamenti vocalici (10-11):

(10) STU3: io:: grammatica: l'ho fatta poco alle superiori

(11) STU1: io # a casa # parlo # un po' l'italiano e anche un po' il siciliano

⁷ Si adotta qui la terminologia di Renzi - Salvi - Cardinaletti (2001). Per il tipo interrogativo cfr. in particolare Fava (2001), per il tipo iussivo Salvi - Borgato (2001).

Il legame con il verbo può farsi, in taluni casi, estremamente labile, al punto che, pur in presenza di coreferenza e accordo, parrebbe più opportuno parlare di tema libero. Si veda un caso emblematico in (12).

- (12) STU3: *io # durante le vacanze che me lo dicevano tutti che mh: a scuola n/ mi a- xxx li abbiám fatti in fretta e furia perciò mh non è che non li so bene perciò alcune volte me li dimentico perciò nelle vacanze quando un po' è passato il tempo sbagliavo tutti i verbi italiani*

In sintesi, anche da questa indagine del tutto preliminare e limitata alle persone deittiche e a un contesto interazionale particolare, appare evidente la necessità di rovesciare la prospettiva nella presentazione del fenomeno dell'espressione del soggetto in italiano, focalizzando l'attenzione su quei contesti, molto più rari e marcati, nei quali il pronome è espresso, definendone le effettive regole (nel senso di regolarità) d'uso e le funzioni che ricopre (Palermo, 2018: 21).

3. La didattica del soggetto. Una sperimentazione didattica

Uno degli scopi della presente ricerca, come introdotto in § 1, è l'elaborazione e la sperimentazione di materiali didattici su alcuni aspetti della riflessione grammaticale a scuola, in particolare riguardo al soggetto sintattico. La scelta della riflessione sull'uso del soggetto sintattico come obiettivo formativo specifico dell'esperimento didattico è motivata dai risultati del progetto GRASS, al quale ci ricollegiamo, soprattutto dagli esiti delle attività di riconoscimento e verbalizzazione del soggetto (Dal Negro, 2016)⁸. Inoltre, nella ricerca è emersa una scarsa familiarità da parte degli studenti intervistati a lavorare su testo e contesto (e non solo su frasi isolate), a considerare le specificità del parlato e a gestire i diversi piani del discorso. Tale limitata familiarità si traduce in difficoltà nella riflessione grammaticale della lingua in uso, come testimoniato dalla lettura dei risultati. Tali ragioni ci hanno spinto a focalizzarci sullo sviluppo di una proposta didattica che avesse come oggetto il parlato in contesti reali, considerando in dettaglio casi di soggetto nullo o esplicito in alcuni esempi di uso spontaneo della lingua.

3.1. Inquadramento teorico e metodologico

L'esperimento didattico che qui si presenta è stato concepito nell'ottica dello sviluppo di competenze metalinguistiche riflessive nella scuola, con l'intento di proporre un esempio di pratica didattica, sempre auspicata dagli studi di educazione linguistica (Ciliberti, 2012). I numerosi studi che registrano i bisogni linguistici e didattici di studenti e insegnanti riconoscono la portata positiva della consapevolezza metalinguistica in termini di radicamento dell'apprendimento, sollecitando di continuo

⁸ Sul riconoscimento dei pronomi soggetto delle prime due persone – e sul loro rapporto con la terza persona – si rimanda a Dal Negro (2016).

nuovi spazi e modi per potenziare le attività di riflessione sulla lingua in classe (solo per citarne alcuni: Desideri, 1995: XIV; Lo Duca, 2004).

L'approccio teorico e metodologico in cui questo lavoro si inserisce è dunque quello del *language awareness*⁹, approccio che concepisce la riflessione metalinguistica come un processo di apprendimento attivo e strutturato, capace di stimolare processi interpretativi consapevoli (Desideri, 1995). Di fatto sono proprio processi di pensiero 'consapevoli' a generare un apprendimento efficace, anche a lungo termine. L'esperienza della riflessione deve tuttavia essere condivisa ed elaborata in prima persona dallo studente: da qui l'importanza della vicinanza di contenuti proposti al vissuto dei destinatari (come d'altronde segnalato dalle *Indicazioni Nazionali per il curricolo*: MIUR, 2012). L'idea è in sostanza quella di sfruttare l'effetto *priming* che, basandosi sulla risonanza tra il già detto e il ripreso, facilita l'elaborazione cognitiva del nuovo attraverso il riconoscimento del noto. Le fasi di attività definitorie del soggetto della presente ricerca (fasi presentate in § 3.2) vanno in questa direzione e hanno lo scopo di sviluppare la consapevolezza linguistica degli studenti. Diversamente da quanto accade per la L2, nella riflessione sulla lingua in italiano L1 uno degli ambiti in cui si riscontra un'acquisizione solo parziale degli sviluppi teorici nelle pratiche didattiche è il lavoro sulle abilità relative al parlato nella scuola¹⁰. Sebbene occupino uno spazio specifico nelle *Indicazioni nazionali*, nel corso degli anni le attività sulle abilità orali non sembrano essere diventate significative in relazione al quadro di insieme delle attività, centrate invece sullo scritto. Le motivazioni possono essere molteplici: in primo luogo l'idea che il parlato non solo non richieda insegnamento esplicito, in quanto acquisito spontaneamente, ma neanche riflessioni di tipo contrastivo utili alla descrizione della lingua in uso, lasciando alla scuola esclusivamente lo spazio della scrittura (De Renzo - Tempesta, 2014). A ciò si aggiungono problemi specifici sia di natura teorica (come la questione delle varietà linguistiche di parlato o il dibattito stesso sull'esistenza di una grammatica del parlato, cfr. *inter alia* Berruto, 1985 e Voghera, 2017) sia più strettamente didattici, dovuti alla mancanza di opere di riferimento, di materiali di supporto e alla conseguente necessità di creazione *ad hoc* di attività sul parlato - e di successiva verifica di tali percorsi di apprendimento (Brasca - Zambelli, 1992)¹¹.

Si è scelto dunque di elaborare una proposta di attività che avesse come oggetto di riflessione grammaticale il parlato spontaneo. Le linee della metodologia della ricerca grammaticale seguite sono quelle di Lo Duca (2004), nello specifico per il percorso di scoperta induttivo avente come nucleo centrale la riflessione e la discussione collettiva, utile all'accrescimento delle conoscenze di tutti. L'idea di proporre dati interazionali si inserisce nella direzione del metodo dialogico, in linea

⁹ Sull'importanza del ruolo del *language awareness* in educazione linguistica si veda l'excurus di Andorno - Sordella (2018: 212-3).

¹⁰ Per approfondimenti su questi aspetti, cfr. già Brasca - Zambelli (1992), e più recentemente Ciliberti (2012: 250); Voghera (2017).

¹¹ Come già accennato, tale discorso è valido per l'italiano L1: è noto che l'italiano L2 può al contrario vantare spazio e presenza di materiali didattici dedicati allo sviluppo delle abilità orali importanti.

con i contenuti e le modalità operative selezionate (Lo Duca, 2012), preferendolo a modelli espositivi o applicativi. Il modello didattico di base è dunque il modello dialogico, non solo per quanto riguarda i contenuti da proporre ma anche come modalità di svolgimento dell'esperimento, permettendo l'adozione di un approccio più aperto e partecipativo.

3.2. Descrizione della proposta didattica

L'obiettivo generale dell'intervento in classe, ricordiamo, segue due linee di riflessione: la prima, di più ampio respiro, è l'avvio di una riflessione esplicita sul funzionamento della lingua parlata; la seconda, di approfondimento, è la riflessione metalinguistica esplicita sulla categoria di soggetto, e in particolare su aspetti sintattici e pragmatici relativi all'uso del soggetto nella lingua parlata.

La sperimentazione si è finora svolta in tre classi, per un totale di 57 alunni coinvolti (vedi tab. 3). Gli incontri sono stati audio-registrati (previo consenso dei partecipanti), consentendoci di riflettere *ex post* sui comportamenti e le reazioni di tutti i partecipanti (alunni, insegnanti di classe e ricercatrice).

Tabella 3 - *Coordinate della sperimentazione*

<i>Scuole e classi coinvolte</i>	<i>Città</i>	<i>Numero di alunni per classe</i>	<i>Età media alunni</i>	<i>Condizione esperimento</i>	<i>Durata esperimento</i>
Scuola secondaria di I grado – una classe II dell'Istituto Comprensivo "De Gasperis"	Levico Terme (Trento)	21 alunni	13 anni	assegnista di ricerca del progetto	1h31'
Scuola secondaria di I grado – una classe III dell'Istituto Comprensivo "De Gasperis"	Levico Terme (Trento)	20 alunni	14 anni	professore di linguistica	1h28'
Scuola secondaria di II grado – un I anno del Liceo delle Scienze umane "G. Pascoli"	Bolzano	16 alunni	15 anni	professore di linguistica	1h33'

La proposta di incontro presentata alle scuole è stata corredata da una *Guida per l'insegnante*, uno strumento pratico volto a illustrare gli obiettivi e le modalità di svolgimento dell'incontro, con la presentazione dettagliata dei contenuti su cui operare¹². In sintesi, l'attività consiste nella presentazione di un estratto tratto da uno dei dialoghi tra una ricercatrice e tre alunni di scuola secondaria di I grado registrati nell'ambito del progetto GRASS (vedi §1). Il brano audio dura 47 secondi, contiene 14 battute di dialogo in italiano ed è stato selezionato in virtù dell'argomento trattato, vale a dire le lingue parlate dai ragazzi presenti, e perché sufficientemente

¹² È possibile consultare i materiali della presente ricerca e del progetto GRASS al seguente indirizzo web: <https://grass.projects.unibz.it>.

e pragmatici; si elabora la distinzione tra il soggetto e il referente e quella fra il soggetto e i nomi usati in funzione di vocativo.

In chiusura, si propone agli alunni un'attività di verifica (con la formulazione scritta di una nuova definizione di soggetto, corredata di esempi) volta a evidenziare eventuali ricadute sulla rielaborazione di nozioni precedentemente apprese.

Il tempo disposto per gli incontri è di due ore. Tuttavia l'ampiezza dell'input proposto e, a posteriori, la ricchezza del *feedback* raccolto durante questa fase sperimentale confermano come tale proposta, concepita come singola unità di lavoro, possa più agilmente esser convertita in un percorso didattico più ampio.

3.3. Analisi e osservazioni sugli esiti della sperimentazione

Riesaminando l'attività didattica proposta, possiamo constatare l'efficacia del modello dialogico e l'impatto positivo dei contenuti e della loro presentazione sulla motivazione degli studenti, seppure in misura diversa nei due gradi di scuola. Nella classe liceale è stato possibile realizzare il percorso previsto interamente. Nella scuola secondaria di I grado, invece, è emerso con chiarezza uno dei limiti della proposta didattica, vale a dire la combinazione di tematiche complesse come le caratteristiche del parlato e la riflessione sulla categoria di soggetto in un unico incontro. Benché la combinazione degli argomenti sia stata accolta con favore dalle insegnanti coinvolte, entrambi i temi richiederebbero lo sviluppo di un percorso a sé. Prendiamo ora in considerazione alcuni aspetti della sperimentazione che hanno suscitato maggior dibattito sui vari input proposti.

In tutte e tre le classi le prime riflessioni nascono a partire dall'esame della trascrizione, dove si percepiscono già visivamente strutture insolite che portano a riflettere sulle differenze tra scritto e parlato. La frammentazione testuale dell'orale viene percepita come agrammaticale, interruzioni o intonazioni sospensive sono attribuite a incompletezza del discorso e considerate grammaticalmente inadeguate.

- (13) STU1S¹³: è diverso magari da quello che noi scriveremmo
- (14) STU1S: questa è una frase sbagliata magari è giusta nel parlato sennò è sbagliata
- (15) STU2M: la persona che pone le domande non ha finito a parlare e Gioia ha cominciato già a rispondere

Di particolare interesse sono quelle sequenze nelle quali si osserva come il metodo dialogico porti gli alunni a trovare collegamenti tra concetti già noti (la loro idea di grammaticalità) e gli esempi di parlato proposti.

- (16) STU2M: la lingua parlata # cioè # che ci mettiamo dentro magari una frase che comin- # non lo so # parlo con l'amico e nella frase c'è dentro magari un soggetto verbo e:::

¹³ Si riportano qui esempi delle risposte orali degli studenti della scuola secondaria di I e II grado trascritte per l'analisi. Legenda: INT = intervistatore; STU1S = studente del I Superiore; STU2M = studente di II Media; STU3M = studente di III Media. I numeri 1, 2, e 3 ecc. a fine sigla indicano i diversi studenti che intervengono.

- INT: quando parliamo ci sono dentro verbi soggetti? articoli?
 coniunzioni?
STU2M: sì sì sì un po' tutto
INT: quindi c'è anche la grammatica?
STU2M: eh sì

Nella discussione sul concetto di frase abbiamo riscontrato che con una certa frequenza gli studenti si affidano in modo poco critico alle loro preconoscenze per interpretare gli enunciati del testo, soprattutto quando questi non rispecchiano lo schema di frase che hanno in mente. Di fatto, il primo criterio interpretativo che sembra essere utilizzato è quello di confrontare gli enunciati con un modello esemplare, o a dir meglio “prototipico” di frase, in modo sostanzialmente disgiunto rispetto alla sua concettualizzazione, qualsiasi sia la definizione o il modello appreso durante il proprio percorso scolastico.

L'applicazione univoca di una specifica definizione (come nel caso riportato in (17), in cui gli studenti sembrano ricorrere al concetto di frase minima mutuato dalla grammatica valenziale) tende inevitabilmente a escludere parte dell'ampio spettro di fenomeni della lingua in uso, mostrandosi così poco ‘attrezzati’ all'analisi delle sue specificità sintattiche (18).

Prendendo il caso delle frasi nominali, gli studenti mostrano di conoscerle e di saperle definire, ma spesso non sono in grado di individuarle all'interno del testo, perché lo schema di frase a cui fanno riferimento e che usano per interpretare il testo non consente loro di includerle immediatamente nella loro nozione di frase. Il percorso di riflessione porta comunque in breve tempo gli alunni a una rielaborazione delle nozioni basata sull'intuizione dell'aspetto interattivo della comunicazione, sulla base del quale i significati dei singoli enunciati si costruiscono congiuntamente agli altri enunciati dell'interazione (19).

- (17) STU2M1: una frase è un insieme di parole con il verbo il soggetto e
 gli elementi obbligatori
INT: ok # ci sono sempre tutti questi elementi nelle frasi?
STU2M1: il verbo e il soggetto sì
STU2M2: c'è sempre il verbo
(18) STU1S: deve esserci un verbo
(19) STU1S: sono incomplete # perché si riferiscono a qualcuno che parla
STU1S2: è una risposta breve
STU1S3: forse sono sottintese le altre cose perché tutto il contesto si
 capisce

Anche per quanto riguarda il tema più specifico del soggetto e in particolare dei vincoli sintattici e pragmatici che ne regolano l'espressione, si può notare che questo continuo esercizio di riflessione dialogica, di rimodulazione e di ampliamento delle conoscenze porta gli alunni a riconoscere quello che accade sintatticamente all'interno e tra gli enunciati, e dunque a cogliere il funzionamento dei pronomi soggetto in italiano (20-21). Prendendo in considerazione i soggetti preverbalì o postverbalì, come nel caso dell'esempio presentato nel segmento (21), durante la sperimenta-

zione abbiamo sinteticamente illustrato gli aspetti rilevati nei dati dell'analisi del corpus (cfr. l'analisi di esempi come (8) e (9) citati in § 2).

- (20) INT: allora quand'è che lo metto il soggetto? in quali contesti può essere utile? quando è meglio metterlo il pronome soggetto?
 STU1S: quando non si capisce [...] [commentando l'intervento di Gioia "io so due dialetti"]
 INT: quand'è che si inserisce Gioia qua?
 STU1S: quando Matteo ha già parlato e quindi deve mettere l'attenzione su di lei
- (21) INT: [nel testo] il "voi" viene espresso due volte "voi parlate quante lingue?" è un esempio di frase tipica dell'italiano # perché tira fuori questo "voi"?
 STU1S: per rivolgersi ai due ragazzi che sono lì
 STU1S3: perché l'attenzione era su di lei # cioè "ora vi faccio una domanda" # per passare la parola

L'interazione selezionata per l'analisi è risultata esemplare in termini di rapporto di soggetti non espressi e di soggetti espressi pronominalmente, perfettamente corrispondente alle percentuali risultanti dall'analisi svolta sul corpus, in termini di 7:3 (cfr. § 2). Questo fatto, peraltro non intenzionale, ci ha permesso di portare all'attenzione degli studenti questo fenomeno così centrale della sintassi dell'italiano, facendo verificare a loro stessi tale proporzione nel testo e presentando loro la corrispondenza con i risultati delle nostre ricerche.

4. *Discussione e conclusioni*

La struttura della ricerca tratta le connessioni che intercorrono fra teoria, analisi di dati ed elaborazione di proposte didattiche in un percorso idealmente circolare che riconduce infine gli esiti della sperimentazione didattica a nuove domande di ricerca.

L'interrogativo che ci siamo poste inizialmente, sulla necessità e sulla fattibilità di proporre momenti di riflessione sulla lingua parlata e su come gli aspetti contestuali e interazionali interagiscano con l'uso linguistico, ha avuto un riscontro positivo in termini di partecipazione e coinvolgimento degli alunni e degli insegnanti, interessati a ulteriori percorsi didattici sulla lingua parlata.

Gli studenti sono stati guidati a riconoscere la centralità del contesto come portatore di significato, come chiave per recuperare eventuali soggetti sottintesi e, infine, come cornice entro la quale si attualizzano le regolarità della grammatica. Nello specifico della nostra ricerca, la scelta dell'espressione pronominale del soggetto nel parlato italiano è chiaramente collegata alla tipologia di frase, alla persona grammaticale (e dunque ai partecipanti al discorso) e anche al tipo di interazione. Tutto ciò può essere osservato su ampia scala prendendo in considerazione un corpus di testi, ma può anche divenire, se opportunamente didattizzato, oggetto di riflessione esplicita e di discussione collettiva in classe.

Come si è visto, sulla base della distribuzione dei pronomi soggetto nel discorso, risulterebbe più opportuno porre l'attenzione sui casi, più marcati, in cui i pronomi sono effettivamente espressi per comprenderne a fondo la funzione sintattica e testuale-discorsiva, aspetti che gli alunni delle classi incontrate hanno effettivamente saputo cogliere, quando guidati.

Una didattica che include il parlato come oggetto di riflessione può, a parer nostro, avere un impatto positivo, direttamente o indirettamente, sulla didattica in generale e sulla didattica della grammatica in particolare.

Innanzitutto, occupandosi di parlato in classe attraverso lezioni interattive e dialogiche si può contare su una risposta positiva da parte degli studenti, anzi, potremmo sottolineare di tutti gli studenti. Come abbiamo visto accadere nel corso dei nostri interventi, in quanto parlanti, tutti sono parimenti interessati a come si usa la lingua perché tutti ne fanno quotidianamente esperienza. Ritrovarsi tutti sullo stesso piano di fronte a un testo di lingua di uso comune ha stimolato la partecipazione attiva, accantonando disparità di competenze in altri settori. Questo aspetto di inclusione può risultare positivo anche in contesti di classi multilingui, nei confronti di studenti che non hanno lo stesso livello di competenza linguistica.

Inoltre, un aspetto che ci sembra particolarmente significativo è che analizzare insieme un testo di parlato interazionale fornisce l'occasione per sviluppare competenze pragmatiche in alunni non nativi, permettendo loro di confrontarsi fra pari per scoprire o confermare usi parlati della lingua in contesti naturali.

Infine, dovendosi concentrare sul parlato spontaneo, vengono messi in secondo piano gli atteggiamenti prescrittivi invece costantemente presenti quando si ha a che fare con testi scritti: l'attenzione sull'errore diventa in questo caso meno incisiva, l'errore viene "depenalizzato" trasformandosi in indicazioni pragmatiche nei termini di accettabilità o non accettabilità, adeguatezza o inadeguatezza.

Ulteriori sviluppi della ricerca, proprio in virtù della circolarità virtuosa tra teoria, analisi e applicazione didattica, includeranno necessariamente, oltre a un approfondimento delle osservazioni sui dati di parlato raccolti, un ampliamento del corpus con tipi testuali diversi, e includeranno la prosecuzione della sperimentazione didattica in particolare nella scuola primaria, prevedendo unità di lavoro distinte su argomenti specifici, in primo luogo riguardo ai vincoli sintattici e testuali che richiedono il soggetto esplicito.

Ringraziamenti

A chiusura del lavoro desideriamo ringraziare innanzitutto le insegnanti che hanno generosamente messo a nostra disposizione le loro classi per la sperimentazione proposta: Sonia Merlin (Bolzano), Elena Martinelli e Orietta Ingala (Levico Terme). Ringraziamo inoltre gli amici, insegnanti e colleghi, per il loro contributo in diverse fasi di ideazione ed elaborazione del lavoro: Paola Borghi,

Emilia Calaresu, Simone Ciccolone, Andrea Gardella e Claudia Provenzano. Infine, siamo grate ai due revisori anonimi e alle curatrici del volume per i loro commenti utili e costruttivi.

Bibliografia

ANDORNO C. - SORDELLA S. (2018), Usare le lingue seconde nell'educazione linguistica: una sperimentazione nella scuola primaria nello spirito dell'*Éveil aux langues*, in DE MEO A. - RASULO M. (a cura di), *Usare le lingue seconde* [Studi AItLA 7], Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 211-233.

BENVENISTE É. (2010 [1946]), Struttura delle relazioni di persona nel verbo, in BENVENISTE É., *Problemi di linguistica generale*, Il Saggiatore, Milano: 269-282 [Originale: Structure des relations de personne dans le verbe, in *Bulletin de la Société de Linguistique* XLIII, 1/126].

BERRUTO G. (1985), Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano ha un'altra grammatica?, in HOLTUS G. - RADTKE E. (Hrsg.) *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Gunter Narr, Tübingen: 120-153.

BRASCA L. - ZAMBELLI M.L. (a cura di) (1992), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

CALARESU E. - DAL NEGRO S. (2018) (a cura di), *Attorno al soggetto* [Studi AItLA 6], Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano.

CILIBERTI A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.

DAL NEGRO S. (2016), Il dialogo nella riflessione grammaticale esplicita, in ANDORNO, C. - GRASSI R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione* [Studi AItLA 5], Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 45-57.

DAL NEGRO S. - CALARESU E. - FAVILLA M.E. - PROVENZANO C. - ROSI F. (2016), Riflettere sulla grammatica a scuola: una ricerca sul soggetto, in *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 83-117.

DE RENZO F. - TEMPESTA I. (2014), *Il parlato a scuola. Indicazioni per il Primo Ciclo d'Istruzione*, Aracne, Roma.

DESIDERI P. (a cura di) (1995), *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*, La Nuova Italia, Firenze.

FAVA E. (2001), Il tipo interrogativo, in RENZI - SALVI - CARDINALETTI (a cura di) (2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Il Mulino, Bologna: 70-127.

FELE G. - PAOLETTI I. (2003), *L'interazione in classe*, Bologna, Il Mulino.

LO DUCA M.G. - SOLARINO R. (1992), Contributo ad una grammatica del parlato: testi narrativi e marche temporali, BRASCA L. - ZAMBELLI M.L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola* [Quaderni del Giscel 13], La Nuova Italia, Firenze.

LO DUCA M.G. (2004), *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*, Carocci, Roma (II ed.).

- LO DUCA M.G. (2012), Tra competenza metalinguistica e curricolo grammaticale: una lezione inascoltata di Monica Berretta, in BERNINI G. - LAVINIO C. - VALENTINI A. - VOGHERA M. (a cura di), Atti dell'XI Congresso di Studi dell'AIItLA, Guerra, Perugia.
- MAZZOLENI M. (2001), Il vocativo, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Il Mulino, Bologna: 377-402.
- MOLINELLI P. (2002), "Lei non sa chi sono io!": potere, solidarietà, rispetto e distanza nella comunicazione, in *Linguistica e Filologia* 14: 283-302.
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Scaricabile da: <http://www.indicazioninazionali.it> (ultimo accesso: 17.9.2018).
- PALERMO M. (2018), Definire, riconoscere, esprimere il soggetto, in CALARESU E. - DAL NEGRO S. (2018) (a cura di), *Attorno al soggetto* [Studi AIItLA 6], Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 13-22.
- RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di) (2001), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Il Mulino, Bologna.
- SALVI G. - BORGATO G. (2001), Il tipo iussivo, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. 3, Il Mulino, Bologna: 152-159.
- VOGHERA M. (2017), *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*, Carocci, Roma.
- VOGHERA M. - BASILE G. - CERBASI D. - FIORENTINO G. (2004), La sintassi della clausola nel dialogo, in ALBANO LEONI F. - CUTUGNO F. - PETTORINO M. - SAVY R. (a cura di), *Il parlato italiano. Atti del Convegno Nazionale sulla Comunicazione Parlata*, D'Auria: B17 (CD), Napoli.

La resistenza dei tratti intonativi nell'acquisizione dell'italiano lingua straniera da parte di parlanti anglo-celti

Abstract

Although research on intonational phonology plays a crucial role in second language acquisition, scientific contributions investigating prosodic features in a contrastive perspective are scarce. This study aims at investigating the effects of a prosodic-pragmatic training on Hiberno-English learners of Italian. Preliminary results indicate that learners modify prosodic features of broad focus declaratives and information-seeking yes/no questions, improving both lexical stress position and intonational pattern in terms of phonological composition.

1. Introduzione

Sebbene le ricerche relative alla fonologia dell'intonazione svolgano un ruolo cruciale per la didattica delle lingue seconde (Mennen, 2007), gli studi contrastivi di fenomeni prosodici intonativi a livello cross-linguistico sono ancora esigui (Mennen, 2004; Ueyama, 1997). Il motivo risiede nella complessità del compito stesso. Quest'ultimo di fatti è soggetto alle specificità del fenomeno prosodico investigato, spesso difficile da isolare e difficilmente ascrivibile alla variazione di un solo fattore, alle lingue o alle varietà regionali prese in esame, al numero dei soggetti coinvolti, ai tempi d'analisi richiesti ed è altresì strettamente vincolato alla scelta di adottare una metodologia condivisa che possa soddisfare gli obiettivi di ricerca. Tuttavia, lo studio contrastivo di fenomeni prosodico-intonativi si dovrebbe considerare come passaggio cruciale sia nella costruzione di ipotesi di partenza sull'acquisizione di categorie fonologiche in L2 sia nell'identificazione del *transfer* prosodico dalla L1 alla L2 in quanto fattore cruciale nel processo di apprendimento linguistico e nella qualità del suo esito. Nel panorama internazionale è ormai riconosciuto il modello auto-segmentale metrico (Ladd, 1996; Pierrehumbert, 1980), che permette di sviluppare un sistema di rappresentazione fonologica dei sistemi intonativi dei parlanti. Gli studi che fanno riferimento a questo quadro teorico sono numerosi, benchè spesso si rapportino alla lingua inglese, nelle sue varietà (Dorn - Ni Chasaide, 2015; Grabe *et al.*, 2004; Kalaldehy *et al.*, 2009), e alla sua comparazione con altre lingue (Estebas-Vilaplana, 2000). Il numero di lavori che si interessano ad un'analisi contrastiva tra la lingua inglese

¹ National University of Ireland, Galway.

² Università del Salento, Lecce, Italy.

e la lingua italiana è piuttosto limitato (Busà - Stella, 2012; Hirschberg - Avesani, 1997), oltre al fatto che è ormai noto che non è possibile individuare una varietà italiana che rappresenti lo 'standard', se non in termini di una varietà teorica di riferimento (Berruto, 2007); il dibattito sulla problematicità di definire gli aspetti prosodici dell'italiano è quindi tutt'ora aperto (Crocco, 2017). Benché negli anni gli studi di fonologia intonativa delle varietà regionali italiane siano aumentati (per citarne solo alcuni, Avesani, 1990; Grice *et al.*, 2005; Savino, 2012) e da poco sia stata fornita una descrizione sistematica di un buon numero di varietà (Gili Fivela *et al.*, 2015), sono necessarie ulteriori ricerche per provvedere ad un quadro d'insieme più completo. Di conseguenza, il numero esiguo di studi che negli ultimi anni si sono occupati di didattica sperimentale, in particolare nel caso dell'intonazione, è strettamente collegato a una serie di problematiche linguistiche e pedagogiche che emergono da una disamina della letteratura e si concretizzano nel processo di insegnamento e apprendimento della lingua italiana a stranieri.

A tal proposito, Costamagna (2010; 2011) a più riprese ha messo in evidenza l'importanza di sviluppare la percezione uditiva e la capacità imitativa dei discenti tramite esercizi mirati sull'accento e sull'intonazione, oltreché sulla durata consonantica e formazione sillabica. Altre indagini hanno provato l'efficacia del trapianto prosodico (Gili Fivela, 2012) e mostrato come la tecnica auto-imitativa sia più efficace rispetto alla tradizionale attività di imitazione nel miglioramento dei tratti intonativi in L2 (De Meo *et al.*, 2013; De Meo *et al.*, 2016; Vigliano *et al.*, 2016). Un discreto numero di lavori ha poi riguardato la valutazione della competenza prosodica in italiano L2 (De Meo - Pettorino, 2011; Pellegrino *et al.*, 2014; Vitale *et al.*, 2015). Di recente, Vitale *et al.* (2017) hanno investigato il ruolo della prosodia nella produzione e percezione delle domande polari prodotte da studenti sinofoni in italiano L2, riportando interessanti differenze tra discenti con vari livelli di competenza linguistica. Tuttavia, nonostante una crescente attenzione alle componenti prosodiche del linguaggio, solo qualche contributo si concentra esclusivamente sul *design* di un *training* prosodico-pragmatico integrato nel metodo di insegnamento adottato. Mocciaro (2014) ha proposto come condurre un *training* prosodico mediante un trattamento *task-based* in contesto guidato per apprendenti vietnamiti; De Marco *et al.* (2014) hanno creato un'unità di fonodidattica in modalità *blended* finalizzata al riconoscimento dell'intonazione interrogativa polare ed esclamativa. Tuttavia, nella maggior parte delle ricerche condotte finora i) non viene spiegato in modo esplicito come insegnare la prosodia della lingua italiana, data la mancanza di una metodologia didattica solida di riferimento e ii) non ci risulta venga riconosciuta l'urgenza di stabilire quale sia il modello intonativo da proporre in sede di sperimentazione didattica, se non in rari casi in cui la scelta sembra dettata da contingenze esterne come il contesto linguistico-culturale della lingua obiettivo dove gli apprendenti sono immersi (De Marco - Mascherpa, 2012). Inoltre, iii) è esiguo il numero di contributi sull'insegnamento della prosodia in contesto italiano lingua straniera (LS) (Dell'Aria - Incalcaterra McLoughlin, 2013).

D'altro canto, gli studi relativi all'acquisizione fonetica in L2 hanno dimostrato come la produzione e la percezione dei suoni non nativi possano migliorare a seconda della tipologia di *training* sperimentata. Ad esempio, istruzioni esplicite di tipo fonetico giocano un ruolo chiave nel miglioramento della capacità percettiva (Kissling, 2014) e un

feedback immediato determina la riuscita del *training* in riferimento sia ai tratti segmentali (Akahane-Yamada *et al.*, 1998), che a quelli soprasegmentali (De Bot *et al.*, 1999). Inoltre, uno studio finalizzato all'identificazione delle vocali in lingua inglese ha mostrato che l'addestramento in percezione causa un miglioramento della capacità di realizzazione, oltre che di identificazione (Akahane-Yamada *et al.*, 1998).

Questo contributo presenta *in primis* i risultati ottenuti da un'analisi cross-linguistica effettuata in ottica contrastiva dei sistemi intonativi dell'italiano parlato a La Spezia e dell'inglese-irlandese parlato a Galway. Nella seconda parte dell'articolo, invece, si descrive parte di uno esperimento nel quale i contorni intonativi prototipici dell'italiano spezzino sono stati proposti come modelli nel percorso di apprendimento prosodico-pragmatico in italiano lingua straniera da parte di discenti anglo-celti. Il lavoro si conclude con una discussione sui risultati ottenuti circa l'opportunità di proporre un addestramento prosodico-pragmatico nella didattica della lingua straniera.

2. Gli obiettivi e le caratteristiche generali del metodo

L'obiettivo primario è dimostrare l'efficacia di una attività didattica che includa un *training* nel quale sia chiaramente delineato anche il modello intonativo fornito – quello dell'italiano parlato a La Spezia, superando, quindi, i limiti riscontrati nella letteratura di riferimento (vedi i-iii in §1.).

La letteratura di riferimento di fatti rivela la mancanza di un solido quadro concettuale glottodidattico, e il dibattito in corso sull'italiano standard rende ostico definire il modello intonativo più rappresentativo da insegnare soprattutto in contesto italiano LS. Nella ricerca, l'attenzione è stata rivolta sia alla posizione dell'accento lessicale (in parole proparossitone, parossitone e ossitone), sia alle caratteristiche intonative di assertive e domande polari. Di fatto, quindi si è considerata la resistenza dei tratti prosodico-intonativi dell'inglese-irlandese nell'acquisizione delle categorie fonetiche e fonologiche in italiano LS e il miglioramento nel riconoscimento e uso del modello intonativo più adatto al contesto comunicativo dato.

Allo scopo di raggiungere le finalità preposte, si è proceduto come di seguito (per maggiori dettagli vedi §3.1 e §4.1):

- sono state condotte una raccolta dati e un'analisi contrastiva tra i due sistemi intonativi presi in esame, finalizzate alla costruzione delle ipotesi di partenza circa il modello nativo degli apprendenti e il loro modello di riferimento in LS; l'analisi ha anche permesso la selezione dei modelli intonativi da proporre nell'addestramento;
- è stato realizzato un *training* prosodico-pragmatico esplicito nel quale gli enunciati italiani (varietà di La Spezia) sono stati presentati nel contesto comunicativo adeguato;
- è stato creato un test da somministrare ai discenti e a un gruppo di controllo per individuare le competenze di partenza (pre-test) e possibili miglioramenti o cambiamenti dopo l'addestramento (post-test);
- è stata condotta l'analisi fonologica delle produzioni orali dei discenti, supportata dall'ispezione delle caratteristiche acustiche mediante l'utilizzo di PRAAT

(Boersma - Weenink, 2017). In particolare, è stata individuata la posizione dell'accento lessicale e la categoria fonologica dell'accento intonativo ad esse associato e dei toni di confine.

- è stato effettuato un confronto tra le produzioni registrate prima e dopo il *training* considerando il numero di accenti lessicali realizzati nella posizione corretta in italiano e il numero di accenti intonativi e toni di confine di una categoria uguale o simile a quella proposta nel modello italiano³.

La nostra ipotesi di partenza è che eventuali tracce del sistema prosodico-intonativo della lingua materna siano maggiormente individuabili nel pre- piuttosto che nel post-test, in relazione alla produzione sia dell'accento lessicale che degli andamenti intonativi. Ci aspettiamo, quindi, un miglioramento delle *performance* orali dei discenti, ossia caratteristiche via via maggiormente riconducibili a quelle della lingua obiettivo, per quanto riguarda sia la posizione dell'accento lessicale che l'inventario del sistema intonativo, in termini di eventi tonali coinvolti e della loro combinazione. Inoltre, a parte i cambiamenti inerenti al sistema fonologico, ci aspettiamo anche lo sviluppo della competenza prosodico-pragmatica, con un miglioramento nella capacità di associare gli andamenti intonativi adeguati ai contesti comunicativi proposti.

3. I tratti prosodico-intonativi delle due varietà

La letteratura scientifica sull'argomento mette in evidenza che la posizione dell'accento lessicale nelle due lingue diverge. L'italiano mostra principalmente l'accento lessicale in penultima posizione, anche se in realtà può cadere sulla quartultima sillaba, o persino prima nel caso di affissazione (Bertinetto, 1981; Gili Fivela *et al.*, 2015). In inglese, la posizione dell'accento lessicale è un argomento complesso, in quanto la sua posizione è mobile e variabile, per cui poco prevedibile. Inoltre, l'accento sembra essere più flessibile nell'inglese-irlandese che nell'inglese di Inghilterra, con un ritardo di posizionamento dell'accento in contrasto, in generale, con altre varietà di inglese (Wells, 1982).

Per quanto riguarda le caratteristiche intonative, la letteratura non fornisce informazioni circa la fonologia (vedi AM: auto-segmentale metrico) delle due varietà investigate. Si è resa quindi necessaria una raccolta dati per effettuare una prima descrizione dei due sistemi intonativi.

3.1. Il metodo

I dati relativi alla varietà italiana di La Spezia e dell'inglese-irlandese di Galway sono stati raccolti seguendo lo stesso metodo delineato in Gili Fivela *et al.* (2015). Le produzioni sono state registrate mediante un questionario orale noto come *Discourse Completion Task* (DCT) (Blum-Kulka *et al.*, 1989). I soggetti che sono stati selezionati (5 soggetti per ogni varietà presa in esame) hanno un'età compresa tra i 25 e i 35 anni, presentano

³ In questa fase dello studio non è stata effettuata alcuna misurazione acustica né relativa analisi statistica.

lo stesso livello di istruzione pari al diploma di laurea, sono nati e cresciuti a La Spezia ed usano la varietà regionale quotidianamente. I soggetti sono stati invitati ad eseguire il DCT, che include 61⁴ stimoli presentati sul monitor del computer in modalità *random*. Ogni stimolo/contesto è stato creato *ad hoc* al fine di immergere il parlante in una circostanza reale e con l'obiettivo di elicitare specifiche tipologie di enunciato. In particolare, per ogni contesto al soggetto è stato richiesto di:

- leggere attentamente e comprendere il contesto comunicativo;
- produrre un enunciato in modo spontaneo attenendosi all'interpretazione pragmatica suggerita dal contesto;
- leggere il più spontaneamente possibile l'enunciato proposto, coerentemente con l'interpretazione pragmatica suggerita dal contesto individuata per la resa spontanea.

L'intero compito è stato ripetuto, così da ottenere 4 enunciati per ogni contesto (2 letti e 2 semi-spontanei).

In merito alla varietà inglese-irlandese, sebbene il metodo di raccolta dati si attenga a quello adottato dallo studio sulle varietà regionali italiane, i contesti sono stati tradotti in inglese e riadattati per facilitare i parlanti nell'immersione linguistica e culturale e renderli quanto più possibile reali. I soggetti irlandesi hanno un'età compresa tra i 20 e i 35 anni e possiedono un livello di istruzione che varia dal diploma di istruzione secondaria a quello di laurea e, parimenti agli informatori italiani, sono stati scelti in base agli stessi criteri relativi all'uso della lingua.

3.2. I tratti intonativi della varietà italiana di La Spezia

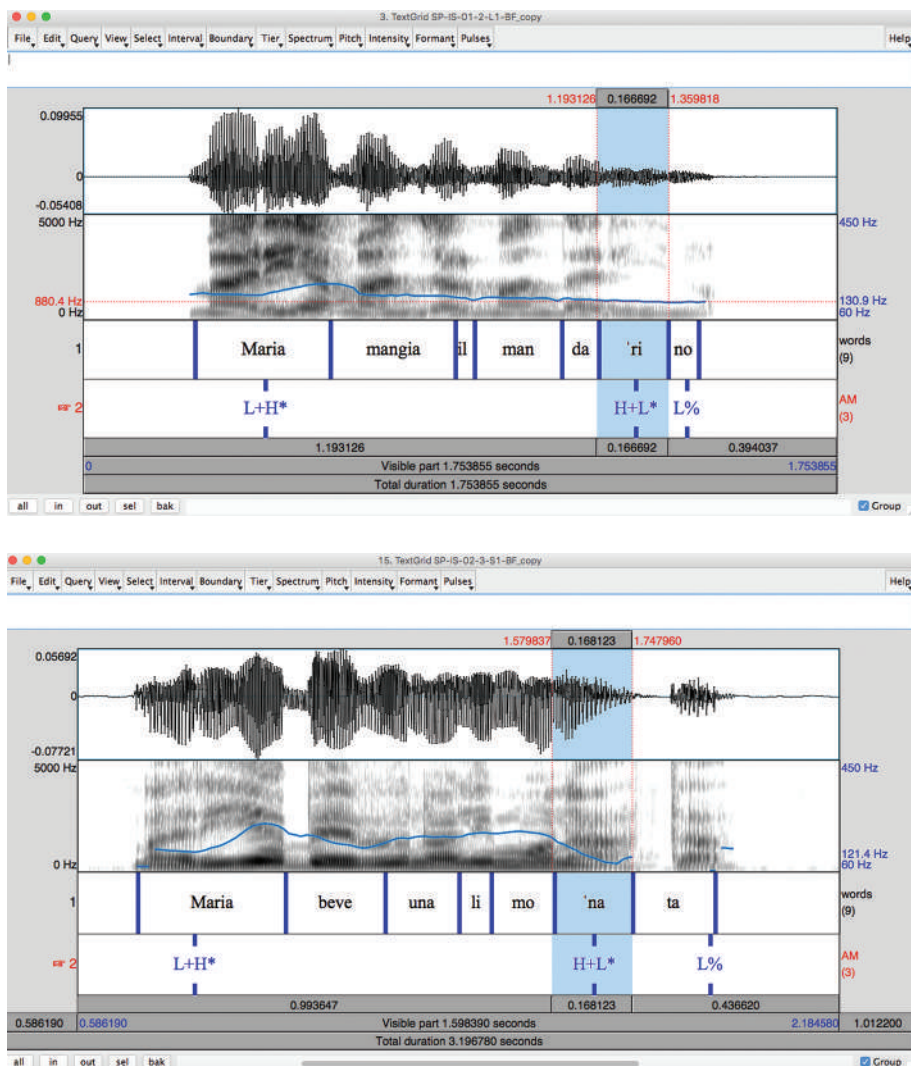
Nella varietà di La Spezia, le assertive con focus ampio sono realizzate con la combinazione nucleare H+L* L%, in linea con quanto osservato nelle altre varietà italiane e indipendentemente dalla struttura accentuale della parola bersaglio (Gili Fivela *et al.*, 2015; per una panoramica completa su La Spezia - Gili Fivela - Nicora, in stampa). Sebbene la variabilità nella realizzazione del *leading tone* allineato con la sillaba prenucleare sia elevata, nella varietà di La Spezia i dati mostrano che nella maggioranza dei casi l'accento nucleare H+L* (scelto come modello per il *training*) manifesta, foneticamente, una discesa graduale di frequenza fondamentale (F0) con un'escursione tonale pressoché nulla tra la pretonica e la tonica (accento potenzialmente analizzabile come L* - vedi fig. 1, pannello di sinistra; 66,6% dei casi): in circa un terzo dei casi l'accento è caratterizzato da una discesa ripida preceduta da un *plateau* leggermente ascendente, con escursione tonale tra la pretonica e la tonica individuabile anche grazie alla semplice ispezione della curva di F0 (vedi fig. 1, pannello di destra; 33,3%)⁵. Diverse ricerche suggeriscono (Gili

⁴ Rispetto a Gili Fivela *et al.* (2015), sono stati aggiunti contesti per il focus contrastivo con parola *target* proparossitona ('No, vorrei delle mandorle'; 'Guarda che vivono a Modena') e domande polari con parola *target* ossitona ('Avete dei babà?').

⁵ Le osservazioni fonetiche riguardano aspetti macroscopici, individuabili tramite ispezione del tracciato di F0. Se suggeriscono l'esistenza di varianti, i rappresentanti sono conteggiati per giungere ad una quantificazione tramite valori percentuali. Tuttavia, al momento, l'informazione è rilevante solo dal punto di vista fonetico.

Fivela, 2006) che la presenza di un *leading tone* piuttosto alto sia dettata dall'enfasi con la quale il parlante produce l'enunciato (fig.1, in cui in effetti sono riportate due realizzazioni dello stesso parlante nello stesso contesto comunicativo).

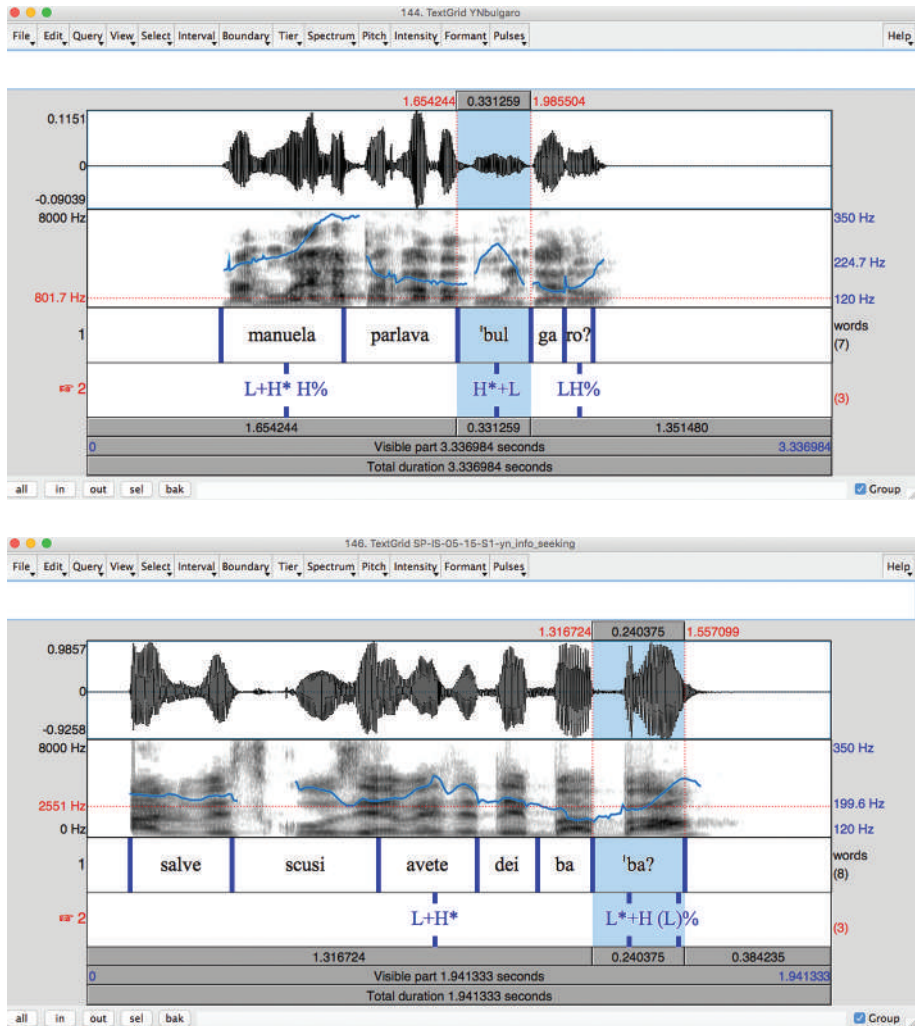
Figura 1 - *Assertive con focus ampio nella varietà italiana di La Spezia: "Maria mangia il mandarino" (in alto) e "Maria beve una limonata" (in basso)*



Le domande polari per richiesta di informazione sono realizzate con contorni melodici che corrispondono a diverse combinazioni di eventi intonativi, tra cui H*+L LH% (32% dei casi in parole proparossitone e 45% dei casi in proparossitone) e L*+H L% (44,5% dei casi in parole ossitone). Per il *training* prosodico-pragmatico esplicito sono stati scelti questi due modelli intonativi, visto che l'insegnante (la prima autrice, nata e cresciuta a La Spezia) li produceva con più frequenza. Dal punto di vista fonetico,

1) l'accento nucleare H^*+L seguito da una discesa e da un tono di confine ascendente $LH\%$, nel caso di parole target proparossitone e parossitone, è tipicamente caratterizzato da un picco di F_0 nella prima metà della sillaba nucleare (fig. 2, pannello di sinistra); 2) l'andamento nucleare L^*+H $L\%$, riscontrato in parole *target* ossitone, è realizzato con una chiara ascesa attraverso la sillaba nucleare e caratterizzato dal troncamento del tono di confine basso (L^*+H ($L\%$) - fig.2, pannello di destra); in linea con quanto osservato in altre varietà di italiano, cfr. Gili Fivela *et al.*, 2015).

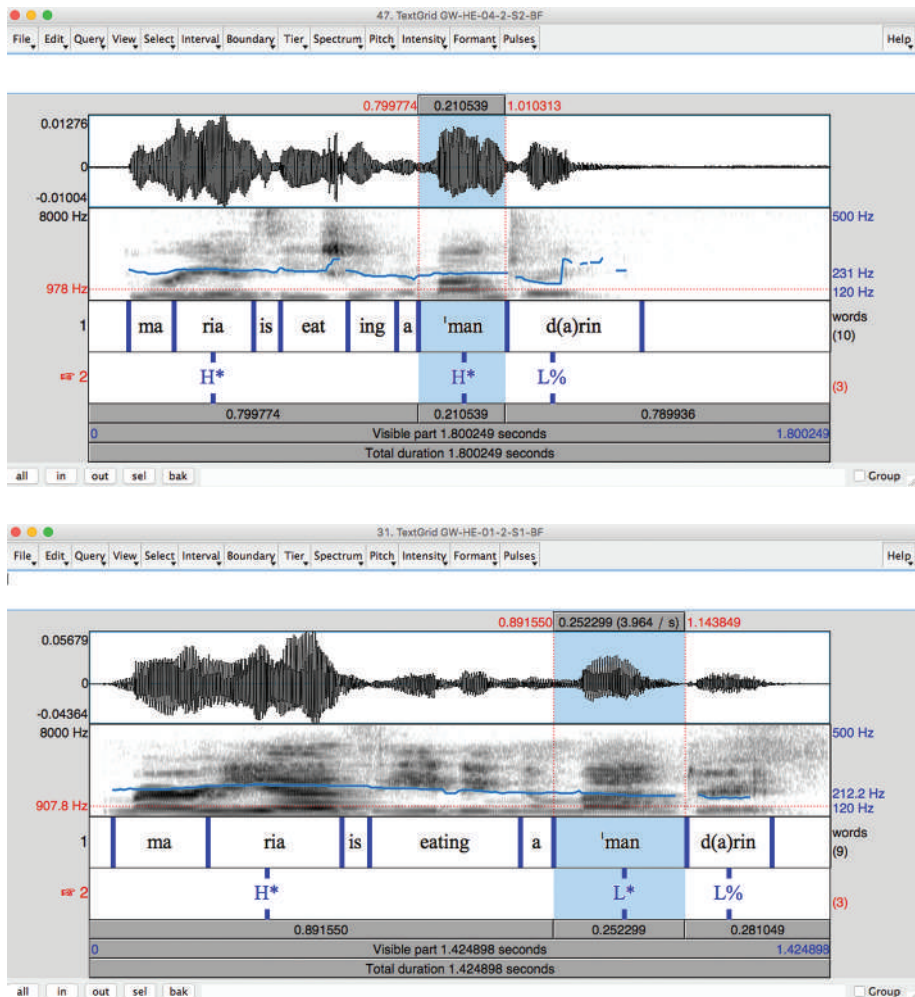
Figura 2 - Domande polari di richiesta di informazione nella varietà di La Spezia:
 “Manuela parlava bulgaro?” (in alto), con accento nucleare associato alla terzultima sillaba
 e “Avete dei babà?” (in basso), con accento nucleare associato alla sillaba finale



3.3. I tratti intonativi della varietà inglese-irlandese di Galway

Le assertive con focus ampio nella varietà inglese-irlandese di Galway sono caratterizzate da una minima escursione tonale tra la pretonica e la tonica che in circa metà dei casi è compatibile con la presenza di un bersaglio tonale basso L* (lieve abbassamento)⁶, mentre negli altri è compatibile con un bersaglio tonale alto H* (altezza tonale sostenuta)⁷; il confine è comunque basso.

Figura 3 - *Assertiva con focus ampio nella varietà inglese-irlandese di Galway*

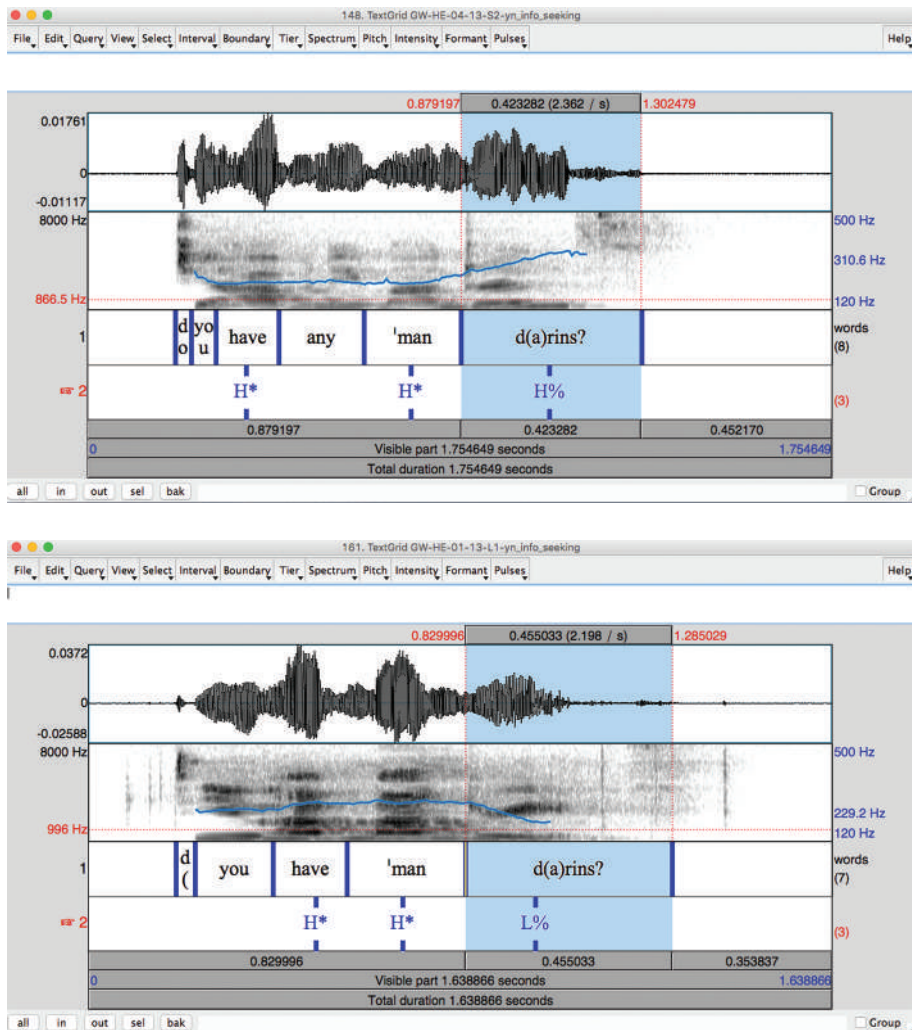


⁶ Sebbene l'analisi dei dati sia ancora provvisoria, sono stati individuati alcuni casi che presentano una diversa combinazione nucleare etichettata come H+L*.

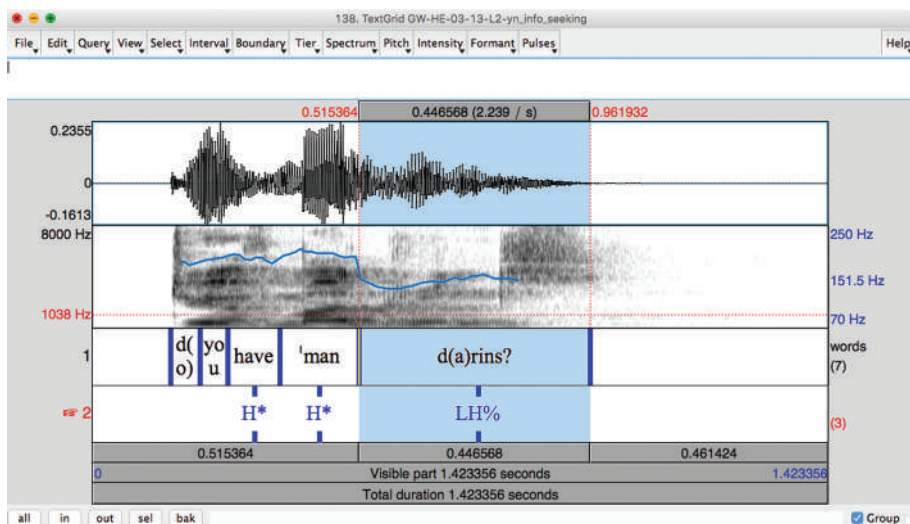
⁷ In Nicora *et al.* (2018) l'accento era etichettato come H+H* ma l'etichetta è stata cambiata sulla base dell'analisi approfondita di alcuni lavori che si sono interessati ad altre varietà di inglese-irlandese (Grabe *et al.*, 2004; Kalaldehy *et al.*, 2009).

L'analisi dei contesti *broad focus* di per sé non motiverebbe l'introduzione di due categorie fonologiche, tuttavia noi riteniamo che tra le realizzazioni *broad focus* siano presenti anche alcune focalizzazioni sull'ultimo elemento, realizzate con H*, e che quindi queste realizzazioni non siano propriamente tipiche del *broad focus*, ma piuttosto di un *narrow focus*⁸ (fig.3).

Figura 4 - Domande polari di richiesta di informazione nella varietà inglese-irlandese di Galway: "Do you have any mandarins?", con tono di confine ascendente (in alto); tono di confine discendente (in mezzo); e con tono di confine discendente-ascendente (in basso)



⁸ Una verifica percettiva, effettuata intervistando 15 soggetti e proponendo loro diverse realizzazioni degli enunciati, indica che l'accento H*, benchè prevalente nei contesti *broad* nel nostro corpus, possa in realtà essere utilizzato anche per il *narrow focus*. L'ambiguità tra *broad focus* e focalizzazione sull'elemento finale è ben nota nella letteratura relativa alla lingua inglese (Ladd, 1996).



Le domande polari per richiesta di informazione sono realizzate con lo stesso *pitch accent* individuato per le assertive, ossia H*, seguito da tre diverse realizzazioni del tono di confine: nella maggior parte dei casi ascendente H% (50%) (fig.4 pannello in alto), discendente L% (43,7%) (fig.4 pannello in mezzo), e in pochi casi discendente-ascendente LH% (6,3%) (fig.4 pannello in basso). Le combinazioni nucleari mostrano una minima variazione del tracciato di F0 in prossimità della sillaba nucleare e, di fatto, differiscono in posizione postnucleare.

La combinazione nucleare H* si ritrova quindi nell'espressione di diverse modalità di frase. È possibile che esistano differenze nell'intervallo medio di frequenze utilizzate, cosa che non è ancora stata possibile verificare, ma è verosimile che la diversa funzione linguistica sia comunque garantita dall'inserimento della particella *Do*, che in inglese segnala la modalità interrogativa dell'enunciato.

4. Il training prosodico-pragmatico esplicito

4.1. Il metodo

L'esperimento è stato condotto alla National University of Ireland, Galway (NUIG), con la collaborazione di un gruppo di studenti anglo-celti selezionati in base a età (20-27), luogo di origine (Galway), anni di studio della lingua italiana (1), competenza linguistica (livello A2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento - QCER). I partecipanti sono studenti universitari iscritti al secondo anno del B.A. ("Bachelor of Arts") in lingua e letteratura italiana (primo ciclo di studio universitario della durata di 4 anni), che al termine del primo anno raggiungono il livello A2 del QCER secondo i parametri stabiliti dall'università. Il progetto di ricerca complessivo, ancora in corso, coinvolge 10 soggetti, ma in questa sede riportiamo l'analisi dei dati condotta su 5 soggetti. Al gruppo è stata aggiunta una studentessa più giovane (età 16), che si è sottoposta allo stesso training benché non

in contesto universitario. I suoi dati sono stati considerati separatamente e utilizzati per confermare la base dati principale. I partecipanti sono stati divisi in due gruppi: il gruppo di controllo (2 femmine) che ha seguito convenzionali lezioni di conversazione e quello sperimentale (3 femmine) che ha preso parte ad un *training* prosodico-pragmatico esplicito. L'addestramento al quale sono stati sottoposti i partecipanti si articola in 6 settimane, consta di due ore di lezione a settimana (di cui una svolta in laboratorio sotto la supervisione dell'insegnante e l'altra in autonomia) e comprende 8 sessioni da 24 contesti l'una, per 4 tipologie di enunciato (totale: 192 contesti). In questa sede discuteremo la parte relativa a assertive con focalizzazione neutra e domande polari per richiesta di informazione.

Nelle prime lezioni l'insegnante ha discusso l'importanza della prosodia nella comunicazione in L2 e ha spiegato come identificare i principali fenomeni prosodici, mostrando ai discenti come analizzare le loro produzioni tramite l'utilizzo di PRAAT. La procedura implementata è stata improntata sul modello del *training* intonativo proposto da Pennington *et al.* (2002), rivisitato come segue. Una prima fase di percezione ha incluso tre passaggi:

1. Concentrazione-ascolto. I discenti ascoltano gli enunciati prestando prima attenzione alla melodia percepita e poi visualizzando il tracciato di F0 sul monitor del computer.
2. Identificazione del contesto. I discenti leggono attentamente il contesto comunicativo e ne comprendono il significato.
3. Identificazione del profilo intonativo. I discenti classificano la tipologia pragmatica dell'enunciato, talvolta riascoltandolo.

Una seconda fase di produzione orale ha incluso a sua volta tre passaggi:

1. Ripetizione+Rinforzo Visivo+Registrazione 1. I discenti ascoltano e visualizzano l'enunciato, e quindi si registrano mentre lo riproducono.
2. Confronto Visivo con il nativo madrelingua. I discenti confrontano la propria curva intonativa con quella del madrelingua.
3. Autocorrezione-Registrazione 2. I discenti sono invitati all'autocorrezione e a ripetere l'intero compito.

Per verificare l'efficacia del *training*, a entrambi i gruppi è stato richiesto di svolgere un pre e un post-test, prima dell'inizio e al termine delle sei settimane di addestramento. Il test, costruito *ex novo* sul modello del DCT utilizzato in precedenza, comprende le tipologie di enunciato oggetto d'indagine, con i relativi contesti, ma parole target dalla struttura e composizione più controllata (totale contesti analizzati in questo studio: 14 su 28; parole bersaglio in tab. 1).

Tabella 1 - *Parole bersaglio del pre-/post- test: la sillabe nucleari e struttura accentuale*

<i>Sillaba nucleare</i>	<i>Proparossitona</i>	<i>Parossitona</i>	<i>Ossitona</i>
MA	MAnico	DoMAni	
ME	MEdico	RiMEdio	meME
MO	MOdena	LiMOni	

Le parole *target* (trisillabiche nel caso di proparossitone e parossitone) con accento lessicale in antepenultima e penultima posizione, presentano le sillabe toniche /ma/,

/me/, /mo/; la parola target ossitona, invece, presenta solo la sillaba tonica /me/. Come nel DCT (v. 3.1) ai soggetti sono stati presentati i contesti e le frasi bersaglio, ma in questo caso è stato chiesto loro di leggere più spontaneamente possibile l'enunciato *target*, coerentemente con l'interpretazione pragmatica suggerita dal contesto. L'intero compito è stato eseguito cinque volte. Le produzioni orali sono state analizzate prendendo in esame la posizione dell'accento lessicale e il modello intonativo realizzato (quadro metodologico di riferimento: AM) con ispezione dei principali correlati fonetici, che però non sono oggetto di misurazioni acustiche in questa fase.

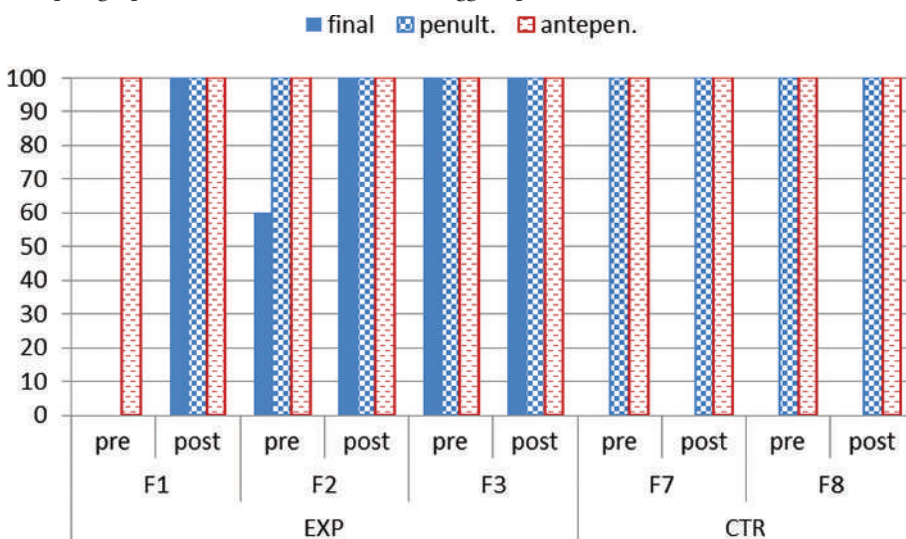
5. I risultati

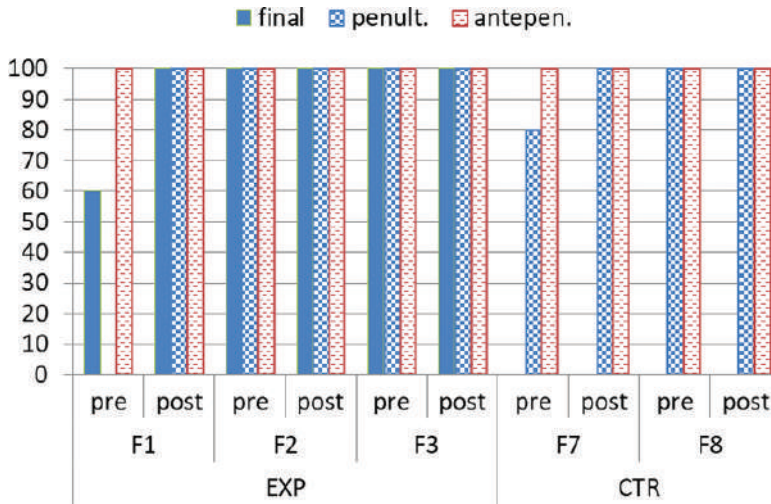
5.1. Accento lessicale

In entrambe le tipologie di enunciato, nel pre-test i soggetti sperimentali e i controlli producono alcune parole *target* con posizione dell'accento lessicale non corretta. Come si evince dalla fig. 5, la maggior parte degli errori si riscontra nella realizzazione delle parole ossitone (tutti i soggetti del gruppo di controllo e il soggetto sperimentale F1) e, in maniera meno consistente, nelle parossitone (errori compiuti da un solo soggetto del gruppo di controllo e da F1).

Tuttavia, un'analisi approfondita rivela che i soggetti commettono parte degli errori solo nelle prime produzioni e sembra, quindi, che si correggano già durante la fase di pre-test. Nel post-test, i soggetti sperimentali producono sempre in modo corretto la posizione dell'accento, mentre il gruppo di controllo continua a commettere errori nel caso delle parole ossitone (fig. 5).

Figura 5 - *Assertive con focus ampio (pannello in alto) e domande polari (pannello in basso). Percentuale di parole nelle quali l'accento lessicale è realizzato in posizione corretta nel pre- e nel post-test, per ogni posizione dell'accento considerata; soggetti sperimentali (sinistra) e di controllo (destra)*

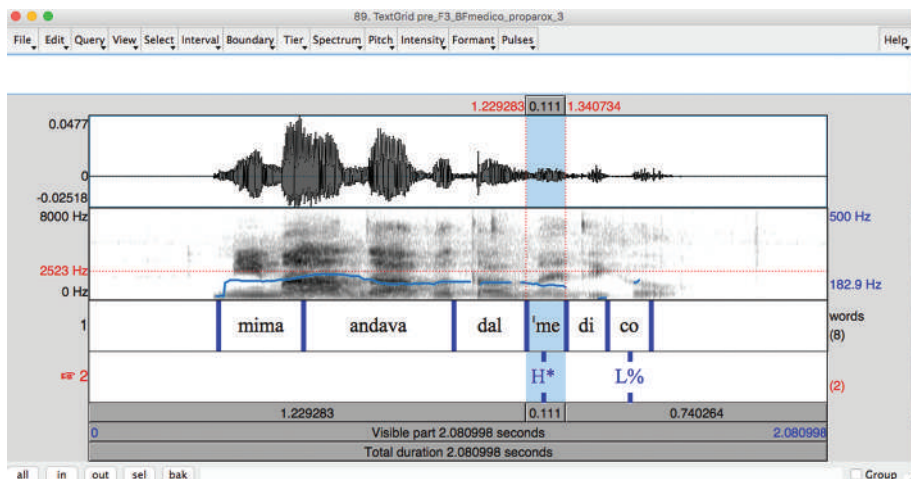




5.2. Contorni intonativi

In merito alle assertive con focus ampio, in fase di pre-test entrambi i gruppi presentano due diverse realizzazioni dell'accento nucleare. La prima, annotata come H*, è riscontrata anche nella varietà nativa e corrisponde a un tracciato di F0 che presenta una variabilità minima⁹, ma un valore sostenuto in prossimità della sillaba tonica (fig. 6 e fig. 8).

Figura 6 - Assertiva con focus ampio, pre-test, soggetto sperimentale F3

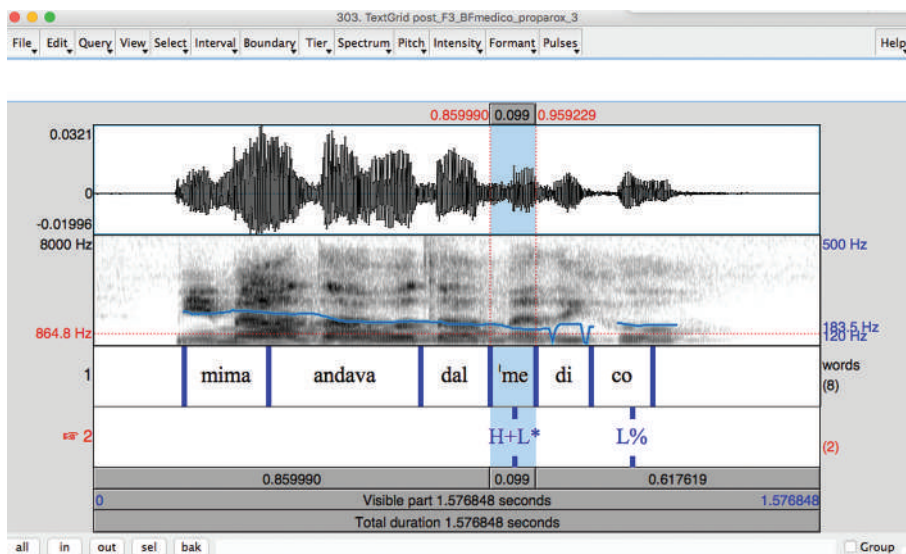


L'altra categoria fonologica, riscontrata nella maggior parte dei casi, è riconducibile alla nativa L*, ma è classificata come H+L*, in quanto realizzata con escursione

⁹ Il soggetto sperimentale F1 presenta un innalzamento dei valori di F0 sulla sillaba tonica e realizza un'escursione maggiore, simile a quella che, in alcune varietà di italiano, corrisponde a una categoria fonologica (L+H*).

tonale maggiore che nella varietà di appartenenza e, di fatto, simile alla categoria italiana (peraltro molto variabile in termini di escursione tonale). Si tratta della stessa categoria che verrà poi fornita come modello intonativo durante il *training*. In particolare, due soggetti sperimentali (F2 e F3) e i soggetti del gruppo di controllo realizzano la categoria H+L* L% nel pre-test. Mentre in fase di post-test i soggetti sperimentali realizzano solo il modello intonativo della lingua obiettivo, ossia H+L* L% (fig.7 e fig. 8).

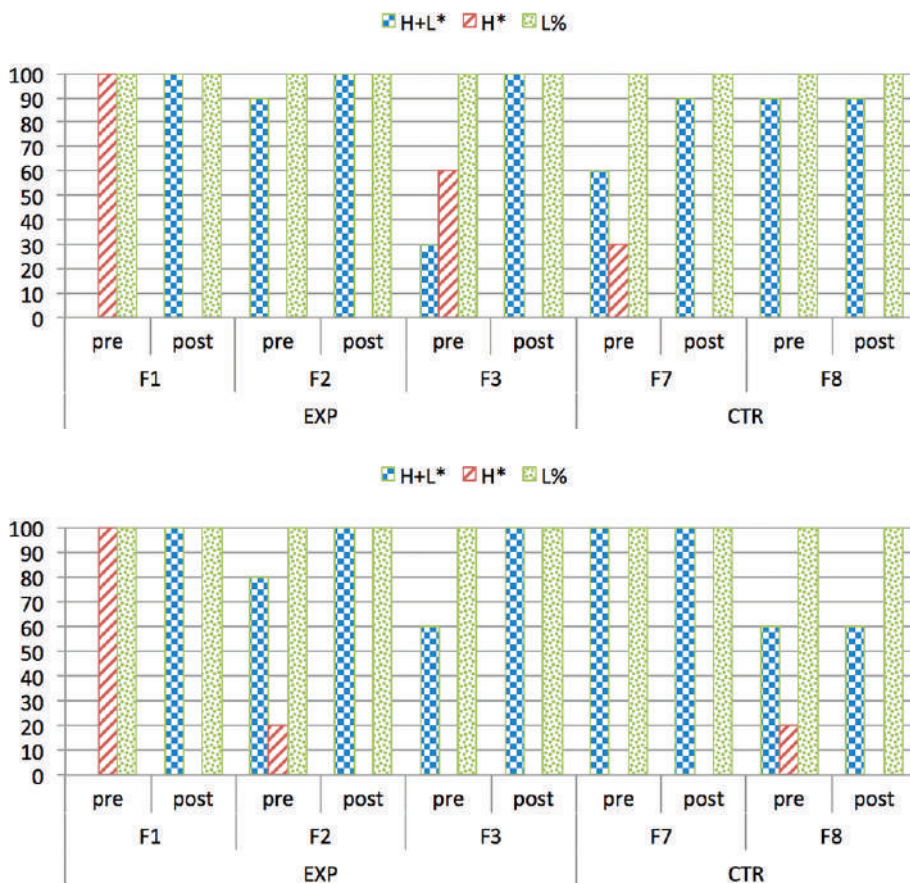
Figura 7 - *Assertiva con focus ampio, post-test, soggetto sperimentale F3*



In particolare, come si evince dai valori percentuali riportati in fig. 8¹⁰, nel pre-test le realizzazioni parossitone e proparossitone dei soggetti sperimentali F1 e F3 e del controllo F7, così come le realizzazioni ossitone di F1, F2 e del controllo F8, includono una categoria H* seguita da un tono di confine basso (L%); nel post-test, si riscontra invece un andamento discendente che corrisponde a un abbassamento dei valori di F0 attraverso la sillaba nucleare analizzato come H+L* L%. Tuttavia, mentre nel post-test i soggetti sperimentali incrementano il numero di accenti H+L*, che rappresentano la totalità delle realizzazioni, i controlli, salvo il caso di F7 nelle parossitone e proparossitone, presentano un numero di realizzazioni di H+L* in pre- e post-test che rimane pressoché invariato.

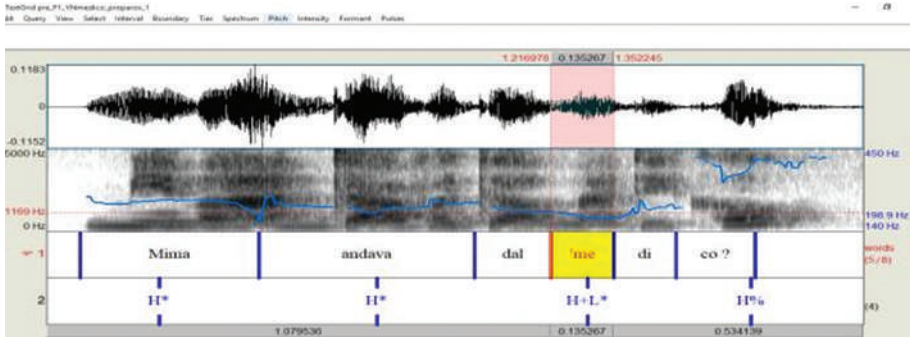
¹⁰ Nel grafico non sono state riportate le produzioni nelle quali i soggetti hanno realizzato un *narrow focus* in corrispondenza della parola bersaglio.

Figura 8 - *Assertive con focus ampio. Percentuale di accenti intonativi ed eventi di confine prodotti nel pre-e nel post-test: parole parossitone, proparossitone (in alto) e parole ossitone (in basso); soggetti sperimentali (sinistra) e di controllo (destra) all'interno dei singoli grafici*



Per quanto riguarda le domande polari per richiesta di informazione, nel pre-test, tutti i soggetti sembrano realizzare la combinazione nucleare H+L* H% (fig. 9 e fig. 11) o, in percentuale molto ridotta, una configurazione ascendente. Rispetto al caso delle assertive non sembrano fare riferimento all'accento H* presente nella varietà nativa. Nelle parole parossitone e proparossitone, realizzano quindi una lieve discesa dalla sillaba prenucleare alla sillaba nucleare oppure una graduale discesa da un precedente picco di F0, seguita da un innalzamento postnucleare.

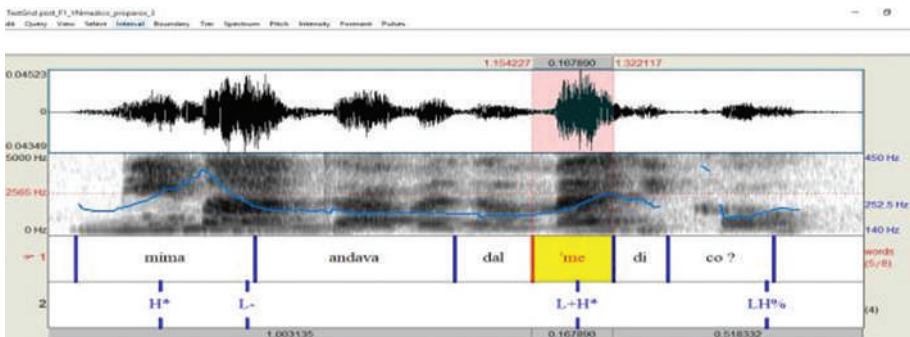
Figura 9 - Domanda polare, pre-test, soggetto sperimentale F1: parola target proparossitona



Nelle parole ossitone realizzate correttamente come tali, i soggetti (in sostanza solo quelli sperimentali) producono un innalzamento dei valori di F0 già nella sillaba nucleare; tuttavia, quando realizzano l'accento lessicale nelle parole bersaglio ossitone accentando tipicamente la penultima sillaba (principalmente F1 e i soggetti del gruppo di controllo), producono un bersaglio tonale basso, o persino una discesa di F0 sulla sillaba metricamente forte, e una seguente ripida ascesa, simile a quella che solitamente manifestano nel caso di parole *target* parossitone o proparossitone. Per questo motivo, si ritiene che il modello fonologico alla base di tutte le produzioni sia H+L* H%, indipendentemente dalla più o meno ripida ascesa che viene realizzata sulla sillaba finale accentata. Di fatto, l'innalzamento nella parte finale della sillaba nucleare viene ascrivito alla forte modulazione di F0 nella configurazione nucleare nel suo complesso (H+L* H%).

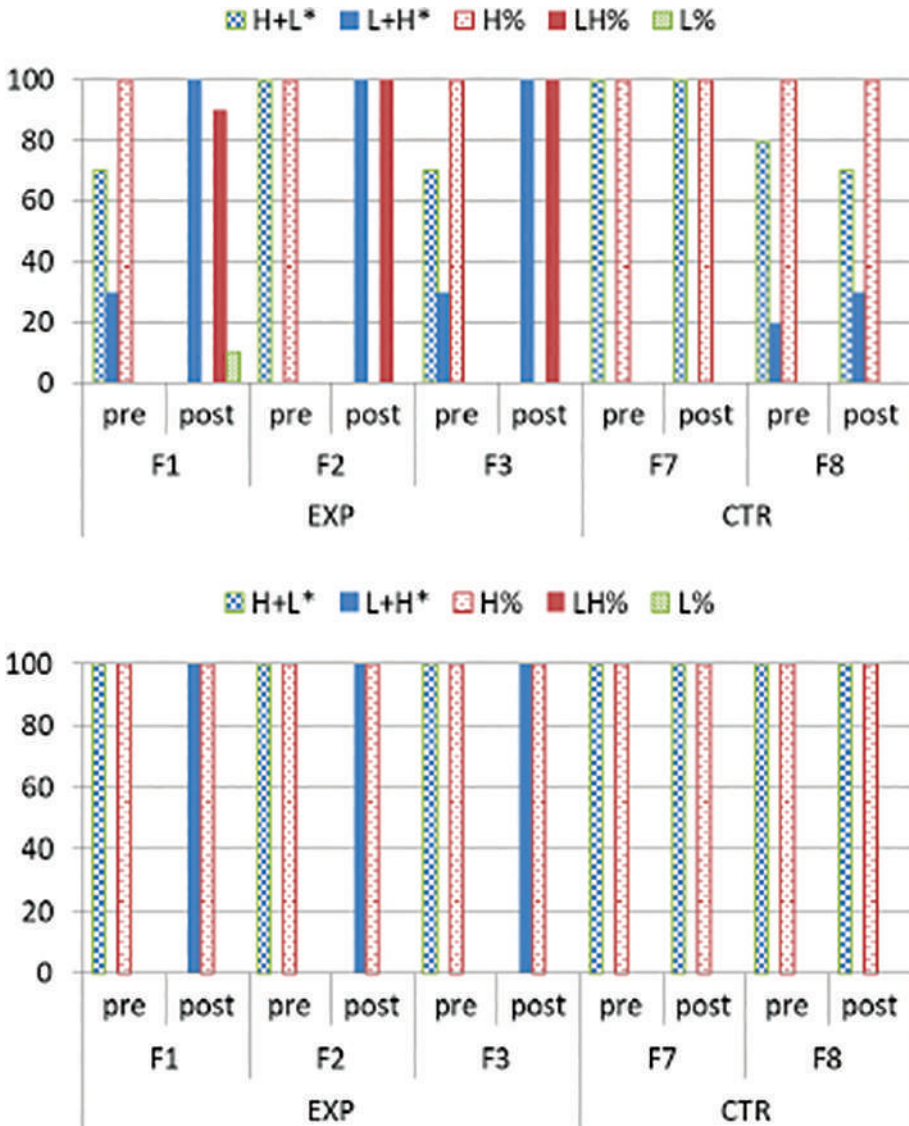
Nel post-test, i soggetti sperimentali realizzano invece un andamento ascendente (L+H* H%) nel caso di parole ossitone, con un chiaro innalzamento che attraversa la sillaba nucleare, e un chiaro andamento ascendente-discendente-ascendente (L+H* LH%) in parole parossitone o proparossitone, modificando sia la categoria dell'accento nucleare che il tono di confine (fig.10).

Figura 10 - Domanda polare, post-test, soggetto sperimentale F1: parola target proparossitona



Come indicano anche i valori percentuali riportati in fig. 11, il gruppo sperimentale modifica la categoria fonologica di riferimento, mentre il modello realizzato dal gruppo di controllo è lo stesso osservato nel pre-test.

Figura 11 - Domande polari. Percentuale di accenti intonativi ed eventi di confine prodotti nel pre- e nel post-test: parole parossitone, proparossitone (in alto) e parole ossitone (in basso); soggetti sperimentali (sinistra) e di controllo (destra) all'interno dei singoli grafici



I soggetti sperimentali producono quindi un'ascesa nella sillaba nucleare indipendentemente dalla posizione dell'accento lessicale nella parola target (L+H*) e, nelle parossitone e proparossitone, una discesa-ascesa dovuta al tono di confine (LH%).

Pertanto, dopo il *training*, i soggetti sembrano fare riferimento a categorie fonologiche diverse per la realizzazione dell'accento nucleare (indipendentemente dalla posizione dell'accento) e del tono di confine, almeno per parossitone e proparossitone, che in effetti erano le uniche che richiedessero una modifica in tal senso.

6. *Discussione dei dati*

Per quanto riguarda le percentuali relative alla posizione dell'accento, i risultati indicano che i soggetti sperimentali modificano il loro comportamento dalla fase di pre- a quella di post-test. Nelle assertive migliorano tutte le realizzazioni di un soggetto e alcune di un altro dei tre soggetti sperimentali considerati; nelle interrogative, migliorano le realizzazioni di un solo soggetto su tre. In ogni caso, i soggetti sperimentali in buona percentuale realizzano l'accento in posizione corretta nel post-test confermando quindi la nostra prima ipotesi di partenza.

I risultati devono essere confermati dall'analisi del comportamento di più soggetti, a maggior ragione dato che il gruppo sperimentale e il controllo in parte differiscono già in fase di pre-test, dove il primo gruppo utilizza in modo corretto sin dal pre-test la posizione dell'accento nelle parole ossitone. In effetti, la presenza/assenza del *training* può essere considerata decisiva nell'influenzare le produzioni dei parlanti soprattutto per i soggetti che hanno realizzato solo *item* scorretti nel pre-test. Questo è quanto accade per un solo soggetto sperimentale (F1) che, sia nelle assertive neutre che nelle domande polari, mostra difficoltà nella realizzazione dell'accento lessicale in penultima posizione ma che, in seguito al *training*, mostra un corretto posizionamento dell'accento nel 100% dei casi; per quanto riguarda F2 possiamo solo osservare un lieve miglioramento. Questi risultati contrastano con la mancanza di cambiamento nelle produzioni di parole ossitone dei soggetti di controllo scorrette sia nel pre- che nel post-test. Sono certamente soprattutto le ossitone che dimostrano l'efficacia del *training*, mentre nelle altre posizioni accentuali possono aver influito altri fattori. Un controllo accurato, infatti, ha messo in evidenza che, laddove si riscontrano pochi errori, questi riguardano solo le prime ripetizioni del pre-test, come se il parlante si autocorreggesse indipendentemente dal *training*. In ogni caso, non riteniamo che la presenza di soggetti che realizzavano già in modo corretto la posizione dell'accento in fase di pre-test infici la portata dei risultati di questa indagine preliminare. Infatti, la posizione dell'accento non era l'unico oggetto di indagine e non si dava per scontato che l'acquisizione di competenze metriche implicasse quella relativa agli andamenti intonativi. I risultati dimostrano infatti la fondatezza di questo assunto (vedi il soggetto sperimentale F3 che dimostra lacune e migliora solo per l'andamento intonativo).

In merito all'intonazione, solo i soggetti sperimentali sembrano in grado di modificare sistematicamente e in entrambe le modalità il contorno intonativo nella direzione del modello proposto, confermando la nostra seconda ipotesi. Nelle assertive con focus ampio i soggetti sperimentali che nel pre-test producono diversamente da quanto avviene in italiano un buon numero di enunciati assertivi (H*)

modificano la categoria fonologica avvicinandosi a quella proposta come modello (H+L*). Peraltro, nelle assertive proposte i toni di confine sembrano facilmente essere percepiti e riprodotti in entrambi i test da entrambi i gruppi. Circa le domande polari, i soggetti sperimentali nel pre-test e i controlli sia nel pre- che nel post-test realizzano un tono basso di confine con un accento intonativo lievemente discendente o basso. L'accento è analizzato come H+L*, tenendo in conto:

1. la variabilità nei valori di F0 nella sillaba pre-nucleare;
2. i valori bassi di F0 raggiunti nella sillaba nucleare.

Dopo il *training*, i soggetti sperimentali sembrano fare riferimento a una diversa categoria fonologica sia per gli accenti nucleari (L+H*) che per il tono di confine (almeno per le parole parossitone e proparossitone v. LH%). Tuttavia, il cambiamento comporta un'ascesa nella sillaba che risulta piuttosto differente dall'andamento ascendente-discendente associato alla sillaba nucleare nella varietà modello di La Spezia (H*+L). Sembra verosimile che i soggetti modifichino un accento nucleare della loro lingua materna che prevede un picco all'interno della sillaba (es. focus contrastivo) in direzione del modello italiano (H*+L). Al contrario, i toni di confine sembrano facilmente essere percepiti e riprodotti nel post-test come LH% nelle parossitone e proparossitone solo dal gruppo sperimentale; nel caso delle ossitone, di fatto, non era richiesto alcun cambiamento rispetto alle realizzazioni del pre-test, per alcun gruppo analizzato.

7. Conclusioni

Il contributo presenta i primi risultati di un progetto il cui obiettivo principale è investigare l'efficacia di un *training* prosodico-pragmatico esplicito nell'apprendimento dell'italiano lingua straniera da parte di parlanti anglo-celti. L'addestramento di tipo percettivo-produttivo riguarda la posizione dell'accento lessicale e il modello intonativo in termini di composizione fonologica. Pertanto, questa ricerca rivolge altresì attenzione alla resistenza dei tratti intonativi dell'inglese-irlandese nell'acquisizione delle categorie fonologiche in italiano e ai cambiamenti prosodici nelle *performance* orali dei discenti, in relazione al riconoscimento e all'uso del modello intonativo che meglio si adatta al contesto comunicativo dato. In generale abbiamo ipotizzato uno sviluppo e un miglioramento della competenza prosodica-pragmatica alla fine del *training*.

I risultati, seppur preliminari e articolati (vedi §6.), confermano le nostre ipotesi di partenza, in base alle quali solo i soggetti sperimentali sono stati in grado di modificare in modo evidente le caratteristiche prosodiche delle assertive con focus ampio e delle domande polari per richiesta di informazione in italiano LS, migliorando le loro produzioni in relazione alla posizione dell'accento lessicale e, in modo ancora più chiaro, all'andamento intonativo. Nel primo caso, in entrambe le tipologie di enunciato, dopo l'addestramento i soggetti sperimentali (due su tre nelle assertive e un soggetto su tre nelle interrogative) hanno prodotto enunciati prosodicamente

simili al modello proposto in percentuale maggiore rispetto ai gruppo di controllo; i soggetti del gruppo di controllo, di fatto, mostrano le stesse percentuali di errore presenti nel pre-test. Per quanto riguarda l'intonazione, la composizione fonologica degli andamenti intonativi realizzati dal gruppo sperimentale si modifica in direzione del modello proposto durante il *training* nelle domande polari e risulta ancora più simile all'italiano nelle assertive con focus ampio.

Per quanto, quindi, i risultati siano parziali, sembrano confermare l'efficacia di un addestramento prosodico-pragmatico esplicito di tipo percettivo-produttivo nel quale sia chiaramente delineato anche il modello intonativo fornito. Si tratta quindi di un primo studio che ha permesso però di i) colmare le lacune nella letteratura di riferimento proponendo una sperimentazione inerente l'integrazione delle conoscenze sul *training* e delle pratiche didattiche, grazie allo sviluppo di un *training* integrato nell'intervento didattico; ii) stabilire i contorni intonativi proposti come modelli; iii) promuovere l'insegnamento dell'intonazione della lingua italiana in contesto LS, laddove gli apprendenti necessitano maggiormente di *input* percettivi ed esercitazioni mirate al miglioramento delle abilità orali. Infine, i dati dimostrano quanto sia articolata e complessa l'acquisizione della competenza prosodica, che può non essere omogenea in relazione alla struttura accentuale e a quella intonativa.

Bibliografia

AKAHANE-YAMADA R. - STRANGE W. - DOWNS-PRUITT J.C. - MASUDA Y. (1998), Modification of L2 vowel production by perception training as evaluated by acoustic analysis and native speakers, in *JASA*, 103: 2971-2972.

AKAHANE-YAMADA R. - McDERMOTT E. - ADACHI T. - KAWAHARA H. - PRUITT J.S. (1998), Computer-based second language production training by using spectrographic representation and HMM-based speech recognition scores, in *Proc. ICSLP*, Sydney, Australia.

AVESANI C. (1990), A contribution to the synthesis of Italian intonation, in *Proc. ICSLP*, Kobe, Japan: 833-836.

BERRUTO G. (2007), Miserie e grandezze dello standard. La nozione di standard, non standard, substandard in linguistica e sociolinguistica, in MOLINELLI P. (ed.), *Standard e non standard tra scelta e norma*, Il Calamo, Roma: 13-41.

BERTINETTO P. (1981), *Strutture prosodiche dell'italiano*, Accademia della Crusca, Firenze.

BLUM-KULKA S. - HOUSE J. - KASPER G. (1989), Investigating cross-cultural pragmatics: an introductory overview, in BLUM-KULKA S., HOUSE J. - KASPER G. (eds), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*, Ablex, Norwood: 1-34.

BOERSMA P. - WEENINK D. (2017), Praat: doing phonetics by computer [Computer program]. Version 6.0. <http://www.praat.org/>

BUSÀ M. - STELLA A. (2012), Intonational variations in focus marking in the English spoken by north-east Italian speakers, in BUSÀ M. - STELLA A. (eds), *Methodological Perspectives on second language prosody. Papers from ML2P 2012*, CLEUP, Padova: 31- 35.

- COSTAMAGNA L. (2010), I livelli di riferimento e l'insegnamento della fonetica e della fonologia, in SPINELLI B. - PARIZZI F. (a cura di) *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento Q CER A1, A2, B1, B2*, La Nuova Italia, Firenze.
- COSTAMAGNA L. (2011), L'apprendimento della fonologia da parte di studenti sinofoni: criticità e strategie, in BONVINO E., RASTELLI S. (a cura di), *La didattica dell'italiano a studenti cinesi e il progetto Marco Polo*, Pavia University Press, Pavia: 49-65.
- CROCCO C. (2017), Everyone has an accent. Standard Italian and regional pronunciation, in CERRUTI M. - CROCCO C. - MARZO S. (eds), *Towards a new standard. Theoretical and empirical studies on the restandardization of Italian*, De Gruyter Mouton, Berlin/New York: 89-117.
- DE BOT K. - MAILFERT K. (1999), The teaching of intonation: fundamental research and classroom applications, in *Tesol Quarterly*, 16(1): 72-78.
- DELL'ARIA C. - INCALCATERRA-MCLOUGHLIN L. (2013), Developing phonological awareness in blended-learning language courses, in THOUËSNY S. - BRADLEY L. (eds), *20 years of Eurocall*, Voillans, Dublin: 78-85.
- DE MARCO A. - MASCHERPA E. (2012), L'acquisizione dell'intonazione in apprendenti di italiano L2 in ambiente virtuale, in GRASSI R. (a cura di), *Nuovi contesti di acquisizione e insegnamento: l'italiano delle realtà plurilingui*, Guerra, Perugia: 241-258.
- DE MARCO A. - SORIANELLO P. - MASCHERPA E. (2014), L'acquisizione dei profili intonativi in apprendenti di italiano L2 attraverso un'unità di apprendimento in modalità *blended learning*, in DE MEO A. - D'AGOSTINO M. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Milano: 189-212.
- DE MEO A. - PETTORINO M. (2011), Prosodia e italiano L2: cinesi, giapponesi e vietnamiti a confronto, in *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Guerra, Perugia: 59-72.
- DE MEO A. - VITALE M. - PETTORINO M. - CUTUGNO F. - ORIGLIA A. (2013), Imitation/self-imitation in computer-assisted prosody training for Chinese learners of L2 Italian, in LEVIS J. - LEVELLE K. (eds) *Proceedings of the 4th PSLLT*, Iowa State University, IA: 90-100.
- DE MEO A. - VITALE M. - PELLEGRINO E. (2016), Tecnologia della voce e miglioramento della pronuncia in una L2: imitazione e autoimitazione a confronto. Uno studio su cinesi apprendenti di italiano L2, in BIANCHI F. - LEONE L. (a cura di) *Linguaggio e apprendimento linguistico: metodi e strumenti tecnologici*, Studi AltLA 4, Milano: 13- 25.
- DORN A. - NÌ CHASAIDE A. (2015), Sentence mode differentiation in four Donegal Irish varieties, in *Proceedings of the 18th ICPbS*, Glasgow, UK: 1-5.
- ESTEBAS-VILAPLANA E. (2000), *The use and realization of accentual focus in central catalan with a comparison to English*, PHD dissertation, University College London.
- GILI FIVELA B. (2006), Scaling e allineamento dei bersagli tonali: l'identificazione di due accenti discendenti, in *Analisi prosodica: teorie, modelli e sistemi di annotazione*, EDK, Torriana (RN): 214-232.
- GILI FIVELA B. (2012), Testing the perception of L2 intonation, in BUSÀ M. - STELLA A. (eds), *Methodological perspectives on second language prosody. Papers from ML2P 2012*, CLEUP, Padova: 17-30.

GILI FIVELA B. - AVESANI C. - BARONE M. - BOCCI M. - CROCCO C. - D'IMPERIO M. - GIORDANO R. - MAROTTA G. - SAVINO M. - SORIANELLO P. (2015), Intonational phonology of the regional varieties of Italian, in FROTA S. - PRIETO P. (eds), *Intonation in Romance*, Oxford University Press, Oxford: 140-197.

GILI FIVELA B. - NICORA F. (in stampa), Intonation in Liguria and Tuscany: Checking for similarities across a traditional isogloss boundary, in *Speech in the natural context. Models and methods for the analysis of speech under real communicative conditions*. Edizioni AISV, Milano.

GRABE E. - KOCHANSKI G. - COLEMAN J. (2004), The intonation of native accent varieties in the British Isles: potential for miscommunication?, in *English pronunciation models: a changing scene*, Peter Lang, Bern: 311-337.

GRICE M. - D'IMPERIO M. - SAVINO M. - AVESANI C. (2005), Strategies for intonation labelling across varieties in Italian, in JUN S. (ed.), *Prosodic typology and transcriptions: a unified approach*, Oxford University Press, Oxford: 362-389.

HIRSCHBERG J. - AVESANI C. (1998), The role of prosody in disambiguating potentially ambiguous utterances in English and Italian, in BOTINIS A. - KOUROUPETROGLOU G. - KARAIANNIS G. (eds), *Intonation: theory, models and applications, Proceedings of ESCA*, Athens: 189-192.

KALALDEH R. - DORN A. - NI CHASAIDE A. (2009), Tonal alignment in three varieties of Hiberno-English, in *Proceedings Interspeech*, Brighton: 2443-2446.

KISLING E.M. (2014), Phonetics instruction improves learners' perception of L2 sounds, in *Language Teaching Research*, 1(23).

LADD R. (1996), *Intonational phonology*, Cambridge University Press, Cambridge.

MENNEN I. (2004), Bi-directional interference in the intonation of Dutch speakers of Greek, in *Journal of Phonetics*, 32: 543-563.

MENNEN I. (2007), Phonetic and phonological influences in non-native intonation: an overview for language teachers, in TROUVAIN J. - GUT U. (eds), *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice*, Mouton de Gruyter, Berlin: 53-76.

MOCCIARO E. (2014), Aspetti della prosodia nell'interlingua di apprendenti vietnamiti di italiano L2: un'ipotesi di trattamento task-based in contesto guidato, in DE MEO A. - D'AGOSTINO M. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Milano: 263-278.

NICORA F. - INCALCATERRA MCLOUGHLIN L. - GILI FIVELA B. (2018) Impact of prosodic training on Italian as L2 by Hiberno-English speakers: the case of polar questions, in *Proceedings of 9th Conference on Speech Prosody*, Poznan: 970-974.

PELLEGRINO E. - VITALE M. - SALVATI L. - VITALE M. - LIPARI S. (2014), La competenza prosodica nella classe di lingue. L'italiano in contesto L2, LS ed e-learning, in DE MEO A. - D'AGOSTINO M. - IANNACARO G. - SPREAFICO L. (a cura di), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Studi AItLA 1, Milano: 153-168.

PENNINGTON M. (1999), Computer-aided pronunciation pedagogy: promise, limitations, directions, in *CALL*, 12: 427-440.

PENNINGTON M. - ELLIS N.C. - LEE Y.P. - LAU L. - LOCK G. (2002), *Instructing intonation in a second language: lessons from a study with Hong-Kong Cantonese undergraduate English majors*. Unpublished manuscript. Le istruzioni del *training* sono descritte e citate

nel seguente lavoro: CHUN D. - HARDISON D. - PENNINGTON M., Technologies for prosody in context. Past and the future of L2 research and practice in EDWARDS H.- ZAMPINI L. (2008), *Phonology and second language acquisition*, pp. 323-346.

PIERREHUMBERT J. (1980), *The phonology and phonetics of English intonation*, PhD dissertation, MIT, Boston.

SAVINO M. (2012), The intonation of polar questions in Italian: where is the rise?, in *Journal of the International Phonetic Association*, 42(1): 23-48.

VIGLIANO D. - YOSHIMOTO K. - PELLEGRINO E. (2016), A self-imitation technique for the improvement of prosody in L2 Italian, in *Annual Meeting of the Association for Natural Language Processing*, Tohoku: 1189-1192.

VITALE M. - BOULA DE MAREÛIL M. - DE MEO A. (2017), Chiedere in italiano: le domande polari e lo sviluppo della competenza prosodica in parlanti cinesi di italiano L2, in GUDMUNDSON A. - ÁLVAREZ LÓPEZ L. - BARDEL C. (eds), *Romance languages: multilingualism and language acquisition*, Peter Lang, Bern: 143-159.

VITALE M. - PELLEGRINO E. - DE MEO A. - RASULO M. (2015), Misurare la competenza prosodica: le richieste in italiano e in inglese lingue straniere, in CHINI M. (a cura di), *Il parlato in [italiano] L2: aspetti pragmatici e prosodici*, FrancoAngeli, Milano: 59-72.

UEYAMA M. (1997), The phonology and phonetics of second language intonation: the case of Japanese English, in *Fifth European Conference on Speech Communication and Technology*, Rhodes: 2411-2414.

WELLS J.C. (1982), *Accents of English*, Cambridge University Press, Cambridge.

PATRIZIA SORIANELLO¹

‘A che serve saperlo?’ Funzioni pragmatiche e variazioni intonative della domanda retorica

Abstract

This study aims to explore the relationship between the prosodic realization of rhetorical questions (RQs) and their pragmatic functions. A sample of 260 semi-spontaneous RQs produced by native speakers of Italian has been classified by pragmatic functions and by intonational contours. As far as functions are concerned, we distinguished RQs aimed at amplifying from those used to mitigate. The results of the study demonstrate that RQs functioning as amplifiers show, in most cases, a falling contour (L%), whereas the RQs used as mitigators have a final rising contour (H%). However, intonation cannot be assumed to be the only distinguishing variable. Besides the influence of the discursive context, the degree of politeness with which a RQ is produced is a very strong component able to affect the prosodic realization of RQs.

1. Introduzione

La domanda retorica (DR) è un particolare tipo di domanda, chiusa o aperta, la cui forma non coincide con il suo significato pragmatico. Gli aspetti peculiari che la caratterizzano sono diversi. Innanzitutto, si osserva che, pur essendo prodotta con la struttura di una interrogativa, la DR non è finalizzata a ottenere una risposta, a differenza di una domanda ordinaria. L'individuazione della DR, il più delle volte priva di marche linguistiche che la differenziano da una domanda con valore letterale, è affidata prevalentemente al contesto situazionale. Nel corso degli anni, la DR è stata interpretata alla luce di più modelli teorici. Il quadro risultante è disomogeneo, per alcuni aspetti finanche contrapposto. Le diverse definizioni che la DR ha ricevuto sono la testimonianza più evidente del disaccordo teorico e interpretativo che ha caratterizzato tale categoria enunciativa. Mettendo in risalto il suo intrinseco significato assertivo, la DR è etichettata come ‘asserzione diagonale’ (Sadock, 1971) o come ‘asserzione enfatica’ (Han, 2002). Si ritiene, cioè, che la DR, a dispetto del suo significato interrogativo, abbia la forza illocutoria di un’assertiva enfatica, avente di norma una polarità opposta a quella che compare in superficie; nel dettaglio, una DR positiva, secondo Pope (1976: 47) va interpretata come un’assertiva enfatica negativa, ad es. l’enunciato *La vuoi smettere di fumare?* ha una polarità positiva, ma

¹ Università degli Studi di Bari.

implica un significato negativo del tipo *Tu non vuoi smettere di fumare*; diversamente, una DR negativa, ad es. *Non lo sai che odio aspettare?*, è decodificata come un'asserzione enfatica positiva *Tu sai che io odio aspettare*, la risposta rimane in ambo i casi presupposta, non detta, perché scontata e ovvia sul piano comunicativo.

Per contro, altri studiosi, focalizzandosi sulla sua natura interrogativa, privilegiando dunque la forma, definiscono la DR una 'pseudo-domanda' (Stati, 1982), una 'domanda vincolata' (Van Rooy, 2003) o una 'interrogativa ridondante' (Rohde, 2006)². Ancora diversa è la posizione di Ilie (1994: 5) secondo cui le DR devono essere considerate «as a special use of questions and not as a special category of questions». La differenza tra una DR e una domanda sincera (da ora DS) sarebbe dunque per questi ultimi studiosi solo di carattere pragmatico³. Da un lato viene puntualizzato come anche la DR possa, specie nel parlato spontaneo, ricevere una risposta, sebbene quasi mai informativa, dall'altro il fatto che la DR persegue finalità discorsive ben precise, ponendosi come nuovo punto di avvio o di conclusione di un discorso, o consentendo, all'interno dello scambio comunicativo, il mantenimento del proprio turno dialogico.

Alla DR sono riconosciute più proprietà pragmatiche. Ilie (1994: 45-46) ne individua ben cinque: 1) la discrepanza tra la forma interrogativa e la funzione assertiva; 2) la variazione di polarità tra la DR e l'asserzione implicata; 3) il carattere intrinseco ed esclusivo della risposta, che, pur essendo di solito implicita, può essere in diversi casi anche esplicitata; 4) l'impegno nei riguardi della risposta implicita, l'emittente tramite una DR cerca cioè di ridefinire le opinioni del destinatario inducendo un allineamento conversazionale; 5) il carattere multifunzionale, poiché capace di adempiere svariate funzioni (§ 2).

Ugualmente esplicativo è il quadro delineato da Rohde (2006). Le proprietà identificate sono tre: 1) il carattere ridondante: il grado di informatività di una DR è pressoché nullo, visto che non aggiunge informazioni e neppure le richiede; 2) l'ovvietà: la DR il più delle volte non richiede una risposta, in quanto l'emittente già la conosce; 3) la capacità di risincronizzare il dialogo: i partecipanti in modo cooperativo, ma presupposto, si affidano alle loro conoscenze condivise per negoziare i termini della conversazione.

² Si veda in merito anche il saggio di Caponigro - Sprouse (2007).

³ Uno degli indici pragmatici a cui è affidata la distinzione delle domande è quello relativo al loro grado epistemico. In merito a questo aspetto, si distinguono domande sincere (DS) e domande orientate (DO). Le prime sono caratterizzate da uno stato di ignoranza totale: l'emittente richiede un'informazione di cui non ha conoscenza (*Quando partiamo?*); quelle orientate, invece, hanno un grado di conoscenza parziale: l'emittente presume di conoscere già la risposta (*Partiamo domani, vero?*). Nelle domande retoriche, infine, la risposta è ovvia e per questo di norma non è verbalizzata dal ricevente (*Vuoi che non sappia quando partiamo?*); lo stato epistemico è pertanto di conoscenza totale.

2. Le funzioni

Uno dei caratteri peculiari ma allo stesso tempo controversi della DR è la sua multifunzionalità. Gli studiosi concordano nel sostenere che la DR sia un enunciato polifunzionale, pur tuttavia il numero e il tipo di funzioni attribuite a questa categoria interrogativa sono tutt'altro che omogenei. Entrando nel dettaglio, la letteratura sull'argomento mostra un deciso sfrangiamento che non agevola il confronto, anche per via dell'assunzione di quadri teorici divergenti. Sostanzialmente, le funzioni della DR sono state inquadrate all'interno della *Teoria degli Atti Linguistici* (cfr. Austin, 1962; Searle, 1969; Grice, 1975), della *Teoria della Cortesia* (tra gli altri, Brown - Levinson, 1978), della *Teoria dell'Argomentazione discorsiva* (Van Eemeren *et al.*, 2007). Le principali posizioni interpretative saranno di seguito richiamate, facendo astrazione della lingua di riferimento e assumendo per comodità espositiva un ordine cronologico. La Teoria degli atti linguistici costituisce lo sfondo richiamato da Crisari (1974) in uno studio sugli usi indiretti delle domande dell'italiano. Tra le tante tipologie discusse, l'autore riconosce anche una domanda-richiamo (*Quanto ti costerà?*), la cui risposta è per il parlante conosciuta, e una domanda- affermazione (*Come potevo saperlo?*), in quest'ultima il parlante invece sa che la risposta implicata è negativa. Ambedue i tipi corrispondono per Crisari alla nozione tradizionale di DR. Rimanendo nello stesso ambito, nel 1982 Sorin Stati, con riferimento all'italiano letterario, attribuisce alle retoriche due funzioni: 1) dichiarativa, che si articola in funzione tu-valutativa, ovvero apprezzamento, critica (*Perché ti lamenti?*), autocritica (*E ora come faccio?*), richiamo (*Non eri tu l'esperto?*), asserzione (*Ho mai accusato qualcuno con leggerezza?*) e 2) imperativa, quest'ultima può accogliere al suo interno anche il rimprovero (*Quando la smetterai di dire delle sciocchezze?*). Le DR, sebbene non siano formulate per ottenere una risposta, possono in determinati contesti, allo scopo di 'vivacizzare' il dialogo, stimolare una risposta o una replica da parte dell'interlocutore, ottenendo spesso un effetto umoristico (A: *Ma è possibile che tu non capisca?* B: *Non lo so. Me lo domando anch'io*). L'autore tuttavia aggiunge che «lette o ascoltate fuori contesto, moltissime interrogative retoriche risultano ambigue per quanto riguarda la loro funzione pragmatica e persino la loro natura di interrogativa retorica è dubbia» (Stati 1982: 202); l'analisi del contesto enunciativo in cui la DR è proferita è quindi importante.

Per certi versi simile è l'approccio perseguito da Chen (2006). La DR può essere sfruttata sostanzialmente in due direzioni, come enunciato assertivo o come direttivo. In entrambi i casi ciò che viene realizzato è un atto indiretto non prototipico la cui forza illocutiva è più debole rispetto ai corrispettivi atti diretti: per via dell'elevata dipendenza contestuale, la DR necessita infatti di un processo inferenziale per essere decodificata.

Qualche anno più tardi, altri studi pragmaticamente orientati ridisegnano lo spettro delle funzioni comunicative potenzialmente assolte da una retorica, integrando anche la nozione di cortesia, una componente che sarà più volte richiamata anche negli studi di taglio prosodico (§ 3). Il punto di partenza è ancora una volta il carattere indiretto delle DR. Si tratta, come già puntualizzato, di enunciati la

cui forma non coincide con il significato che intendono trasmettere. Pur tuttavia, in passato queste domande non hanno trovato una adeguata collocazione descrittiva neppure all'interno del filone di ricerca sugli atti linguistici. Nonostante la centralità che l'indirettezza ha avuto nella loro modellizzazione teorica, né Searle (1969) e neppure Grice (1975) menzionano la DR tra le categorie degli atti indiretti. Diversamente, Brown - Levinson (1978) inseriscono la DR tra le 15 strategie di cortesia impiegate per mitigare le conseguenze di un *face-threatening act* (FTA)⁴. Gli autori osservano che la DR, oltre a non richiedere una risposta, sia un enunciato *off-record*, adoperato per realizzare atti linguistici specifici come le scuse, le critiche o il commento sarcastico. Tale assunto sarebbe, però, per Frank (1990) riduttivo: nella concezione di Brown e Levinson la DR avrebbe infatti come unica funzione quella di minimizzare, esercitando un'azione persuasiva, un'affermazione o un'opinione personale, ma non quella di rafforzarla, una condizione altrettanto possibile. Per Frank (1990: 726), l'uso di una DR convoglia di solito un significato maggiore di quanto venga espresso attraverso le parole, poiché pone l'ascoltatore nelle condizioni di ricavare per via inferenziale la risposta che il parlante ha inteso raggiungere. Questo spiega perché tale domanda sia largamente impiegata, quale precisa tattica di convincimento, nei monologhi, nei dibattiti politici o nel linguaggio pubblicitario e commerciale⁵. L'autrice ritiene che l'interpretazione di una DR debba essere sempre contestualizzata, in quanto pur poggiando sulle intenzioni dell'emittente, è spesso desumibile anche dalla reazione che essa induce sull'ascoltatore⁶.

Per finire, altri studi pongono l'attenzione anche sulle funzioni discorsive della DR. Anzilotti (1982) raccoglie un campione contrastivo di DR inglesi e italiane da articoli di giornale mettendo in luce numerosi ruoli discorsivi, tra cui apertura o chiusura argomentativa, cambio di argomento, strategia di ripetizione o di coinvolgimento personale ed emotivo. La DR diventa così una tattica persuasiva che induce nell'ascoltatore una forma di reazione, di accordo o di disaccordo.

Ilie (1994) conduce un'ampia analisi pragmatica su ben 1000 DR estratte da corpora di lingua inglese parlata e scritta. Le funzioni su cui si concentra l'autrice, privilegiando sia la teoria degli atti linguistici che l'approccio pragma-dialettico sull'argomentazione discorsiva di Van Eemeren - Grootendorst (1984), sono quelle discorsive e argomentative che la DR assume nel dibattito politico e durante le interazioni che avvengono nelle aule giudiziarie. Secondo Ilie, la DR è spesso usata con

⁴ Durante l'interazione verbale, i numerosi atti linguistici possono minacciare (*face-threatening acts*, FTA) o salvare la faccia (*face-saving acts*, FSA). Il concetto di faccia, ovvero l'immagine che ognuno ha di sé e che riveste di valori sociali, è per Brown - Levinson (1978) duplice, ovvero positiva e negativa (già Goffman, 1967). La faccia positiva coincide con il desiderio di essere apprezzati dagli altri, si rinforza ad esempio attraverso complimenti, giudizi positivi, mentre quella negativa coincide con il bisogno di salvaguardare ogni violazione del proprio territorio personale e della propria libertà; atti indiretti, frasi ipotetiche, scuse o richieste sono risorse tipiche della cortesia negativa.

⁵ La presenza di un sottile sfondo persuasivo è d'altra parte comprovato da studi effettuati in ambito psicologico (Petty *et al.*, 1981).

⁶ Secondo Frank, tanto il modello degli atti linguistici che l'analisi del discorso, sarebbero inadeguati a cogliere l'ampio *range* di funzioni comunicative della DR.

una funzione argomentativa per indurre ragionamento (deduzione e induzione), emozioni, o una combinazione di argomenti. Soprattutto nel dibattito giuridico, può inoltre agire da mitigatore o da amplificatore di un'opinione espressa; centrale in quest'apparato descrittivo è la relazione tra emittente e ricevente i quali possono, per l'autrice, in base al loro status, agli scopi perseguiti e alle aspettative, instaurare un rapporto simmetrico o asimmetrico, conflittuale o non conflittuale.

L'inquadramento delle funzioni svolte dalle DR si prefigura quindi un'operazione tutt'altro che semplice o immediata, non desumibile dalla forma sintattica dell'enunciato, e che di conseguenza richiede l'analisi puntuale degli aspetti, contestuali, informativi e testuali della scena conversazionale in cui emittente e ricevente si attivano nel processo di interpretazione inferenziale.

Lo scenario diventa ancora più intricato nel momento in cui si prende in esame anche la struttura intonativa della DR, un aspetto davvero poco esplorato, soprattutto in correlazione con le sue funzioni pragmatiche, malgrado la prosodia sia spesso inserita tra gli indicatori di riconoscimento di una DR.

3. *L'intonazione della DR*

La configurazione prosodica della DR ha ricevuto nel complesso poca attenzione. La letteratura sull'argomento è a nostro avviso suscettibile di essere ripartita in due sezioni. Da un lato si pongono le osservazioni derivate da valutazioni impressionistiche; si tratta per lo più di brevi cenni inseriti all'interno di studi focalizzati sugli aspetti semantici e pragmatici della DR. Sull'altro versante si collocano i rilievi ottenuti mediante l'ispezione acustica della frequenza fondamentale (f_0), il parametro fisico responsabile dell'andamento intonativo⁷; questi ultimi, oltre a essere più recenti, sono ricavati dall'analisi di corpora costruiti all'uopo e acquisiti per mezzo di precise metodologie. Non è casuale a nostro parere che l'adozione di una diversa impostazione di studio sortisca anche risultati per certi versi discordi. Entrando nel dettaglio, dai commenti fondati sui giudizi uditivi si individua una quasi totale propensione per la selezione di un contorno melodico discendente (Bolinger, 1957; Crisari, 1974; Lepschy, 1978; Rohde, 2006), un andamento addirittura segnalato come 'categorico' da Han (2002). Da questo *trend* si allontanano Quirk *et al.* (1985) per i quali l'intonazione della DR inglese è sempre ascendente.

Più variegata è la descrizione prosodica che traspare dagli esiti delle ricerche sperimentali ottenuti dall'analisi di indici fonetici e fonologici. In quest'ambito, Miura - Hara (1995) per la lingua giapponese rilevano che il principale *discrimen* tra una DR e una DS sia la durata, più lunga nelle retoriche, e non l'intonazione. Relativamente all'inglese, Bartels (2013) esamina diverse tipologie di domande, tra cui anche le DR, annotandole in ToBI⁸. C'è un importante aspetto su cui l'autri-

⁷ Per un approfondimento degli aspetti connessi alla fenomenologia intonativa, compresi quelli fisiologici e acustici, rinviamo i lettori ad Albano Leoni - Maturi (2002), Soriano (2006).

⁸ ToBI (*Tone and Break Indices*) è un protocollo di annotazione prosodica elaborato in seno al modello fonologico autosegmentale e metrico (AM) (Ladd, 1996; Beckman - Ayers, 1997). In questa prospet-

ce poggia l'attenzione: una stessa DR può avere un profilo terminale discendente o anche ascendente, a seconda dell'interpretazione che l'emittente vuole assegnare a quell'enunciato⁹. Secondo Bartels (2013), la presenza di un *pattern* intonativo ascendente (H%) servirebbe a trasmettere un senso di cortesia o una maggiore partecipazione del parlante, sebbene non manchino i casi contraddittori. Quando però l'interpretazione della retorica può essere fraintesa con quella di una domanda 'genuina', l'intonazione preferita sarà quella discendente.

Per il tedesco, Wochner *et al.* (2015) considerano in modo contrastivo l'intonazione di domande sincere e retoriche; il contorno discendente è dominante in ambedue i tipi interrogativi, che pertanto risultano indifferenziati. Le retoriche hanno però una più alta percentuale dell'accento L*+H, una configurazione associata in tedesco a un senso di sorpresa o di sarcasmo.

Le DR sono invece sempre discendenti finali (L%) in islandese, a prescindere dalla struttura; tale comportamento ancora una volta non è distintivo, visto che nella stessa lingua anche le domande sincere manifestano il tono L% in gran parte delle ricorrenze. L'accento nucleare concorre invece a opporre le DS alle retoriche wh-, essendo nel primo caso tendenzialmente monotonale alto (58%), nel secondo prevalentemente bitonale ascendente, laddove le domande polari, pur condividendo un accentuazione ascendente, mostrano un diverso allineamento del picco intonativo, realizzandosi come L+H* nelle DR, ma come L*+H nelle DS (Dehé *et al.*, 2018).

La presenza di una certa variabilità intonativa è stata rinvenuta anche in una recente ricerca condotta sull'italiano su coppie di DR e DS con struttura polare e wh-elicitate in modo indotto da giovani baresi (Soriano, 2018). Dai dati sperimentali non emerge una decisa polarizzazione delle categorie prese in esame. Nel complesso, le DR sono più spesso caratterizzate da un andamento intonativo discendente (60%) rispetto alle loro controparti sincere. L'ambiguità è però data sia dalla possibilità che anche le retoriche possano avere un contorno ascendente, sia dal fatto che pure le DS siano spesso discendenti. Il contributo degli altri parametri esaminati non consente in modo uniforme di discriminare i due tipi, alcune DR sono infatti più lunghe delle DS, altre volte sono più brevi, un comportamento che coinvolge anche la lunghezza della vocale tonica nucleare, mentre l'escursione melodica è distintiva solo tra DR e DS wh-, ma non per le polari (Soriano, 2018).

tiva teorica si riconoscono solo due livelli tonali, alto (H) e basso (L), i quali, a seconda della loro associazione metrica entro l'unità intonativa, realizzano accenti intonativi (*pitch accents*) mono o bitonali, in quest'ultimo caso il diacritico * specifica quale dei due *target* è associato con la sillaba accentata (es. L*+H), oppure toni di confine (*boundary tones*), evidenziati dal diacritico %, (es. L%).

⁹ La possibilità che una stessa DR sia prodotta con un contorno terminale discendente o ascendente, è registrata anche da Banuazizi - Creswell (1999) in un corpus di conversazioni telefoniche relativo all'inglese. Le DR sono melodicamente discendenti nel 44,1% dei casi, distinguendosi così dalle DS che sono nell'89,7% ascendenti. Una buona parte di DR è tuttavia realizzata con una risalita finale, probabilmente, come postulato dalle autrici, perché più cortesi.

4. *Uno studio sperimentale*

4.1. Obiettivi e ipotesi

L'ipotesi di lavoro che intendiamo esplorare è se la funzione comunicativa possa essere considerata o meno un fattore condizionante la configurazione intonativa di una DR. Il perseguimento di tale obiettivo scaturisce, come abbiamo visto, da una certa criticità rinvenuta in alcuni studi condotti su campioni di DR di varie lingue, in realtà ancora poco numerosi. Ciò che emerge da queste ricerche è la presenza di un comportamento prosodico spesso poco sistematico: la DR, contraddicendo il suo insito significato assertivo, pur essendo in larga parte discendente, in un numero non marginale di casi, può avere anche un contorno finale ascendente. In nessuna delle ricerche citate, la configurazione intonativa è stata posta in relazione con la funzione che la DR assolve nel contesto situazionale, a dispetto del suo carattere multifunzionale. Non si può escludere, invece, che proprio quest'aspetto possa fornire ulteriori elementi interpretativi, all'interno di un comportamento melodico oscillante.

L'ipotesi si intende verificata se tra le funzioni identificate (§ 4.3) e la realizzazione intonativa delle DR si rinviene una corrispondenza significativa, per tipologia dell'accento intonativo nucleare o del tono di confine. In questo caso, l'intonazione potrà essere ritenuta come una componente che partecipa in modo diretto alla trasmissione del significato retorico. Nel caso in cui, invece, la funzione della DR non venga proiettata, almeno in parte, sulla sua struttura intonativa, la fenomenologia prosodica andrà considerata accessoria, cioè subordinata all'informazione primaria esercitata dal contesto situazionale.

4.2. Materiali e partecipanti

A tal fine, abbiamo predisposto un corpus di 260 DR, con struttura polare e *wh*-. Per favorire l'elicitazione delle DR, sono state create delle sceneggiature all'interno delle quali sono state poste una o talora anche più DR. Ciascuna sceneggiatura riproduce una situazione contestuale verosimile adeguata ad accogliere la produzione di una DR. A scopo esemplificativo riportiamo due diversi copioni usati per l'escussione dei materiali.

- (1) Nicola ha un appuntamento con la sua ragazza. Sta guidando veloce, Simona odia i suoi ritardi.
Infatti quando arriva, Simona gli si rivolge dicendo "ma come fai a dimenticarlo ogni volta? Non lo sai che odio aspettare? Non potevi almeno telefonare?"
- (2) "Mi avevi promesso un cellulare nuovo" osserva Pasquale non appena suo padre rientra a casa dopo una lunga giornata di lavoro. Ma poi notando la sua faccia stanca gli dice abbracciandolo "Te ne sei forse dimenticato?", mentre il padre sorride sollevato.

Ai partecipanti è stato chiesto di visionare preliminarmente le sceneggiature e poi di interpretarle oralmente nel modo più spontaneo possibile, evitando così una lettura

meccanica. Il corpus è dunque rappresentativo di un parlato controllato, non libero; siamo consapevoli dei limiti insiti in questa metodologia, tuttavia, tale scelta ha permesso da un lato di disporre di un campione piuttosto compatto, per numero e per tipi della DR, dall'altro di salvaguardare la qualità delle acquisizioni audio, due condizioni che la raccolta di parlato spontaneo non avrebbe potuto sempre garantire¹⁰.

La registrazione del corpus è avvenuta in un luogo silenzioso mediante un registratore digitale portatile *Tascam DR-07* (.WAV, 22050 Hz) con microfoni stereo incorporati. Per l'acquisizione del campione linguistico sono stati selezionati e audio registrati otto parlanti nativi 4 maschi e 4 femmine, di età compresa tra 22 e 26 provenienti dalla città di Bari o dal suo immediato circondario, studenti universitari o già laureati. Per evitare ulteriori condizionamenti sull'adeguatezza pragmatica della loro *performance* linguistica, i partecipanti non sono stati messi al corrente della finalità della ricerca. Tutti i locutori hanno espresso il loro consenso sull'utilizzo, per soli fini scientifici, delle produzioni audio.

4.3. Procedura

La ricerca si è svolta in due fasi distinte. Per evitare indebite commistioni di natura prosodica, si è reso necessario classificare tutte le DR del nostro corpus per struttura sintattica (polari e wh-) e per funzione comunicativa. Successivamente, è stata condotta un'analisi intonativa delle domande; i dati raccolti sono stati infine incrociati, allo scopo di accertare la presenza di eventuali comportamenti prosodici imputabili alla funzione della DR. Tale procedura non è stata esente da aspetti problematici. Innanzitutto, come già descritto (§ 2), l'assenza di una visione omogenea relativa alle funzioni assunte da una DR ha imposto una riflessione metodologica sulla scelta del criterio da impiegare ai fini della classificazione. La convinzione che il significato di una DR, andando oltre la mera dimensione linguistica, sia recuperabile indirettamente dal contesto situazionale e comunicativo e dalla sfera delle conoscenze condivise tra i partecipanti, ci ha fatto propendere per l'adozione di una impostazione di tipo pragmatico. In questa fase esplorativa della nostra ricerca abbiamo optato per una macro-ripartizione delle DR, non escludendo la possibilità di poter in seguito effettuare un affinamento tassonomico in sub-classi. Le macro funzioni riconosciute alla DR, seguendo l'intuizione di Frank (1990) poi meglio sviluppata da Ilie (1994) sono state solo due: la DR è stata cioè considerata un espediente discorsivo impiegato per mitigare o per amplificare un'opinione personale¹¹. Si tratta di vasti contenitori in cui potenzialmente rientrano più atti linguistici, accomunati da un grado approssimabile di forza illocutiva. Nel primo caso, l'emittente riduce la forza illocutiva del proprio enunciato, poiché intende essere cortese o trovare un accordo comune. Ciò avviene in diversi atti direttivi, enunciati indiretti che hanno cioè una

¹⁰ L'acquisizione di materiale controllato è peraltro in linea con le metodologie adottate in altre ricerche di taglio sperimentale svolte sull'intonazione delle DR (Miura - Hara, 1995; Banuazizi - Creswell, 1999; Wochner *et al.*, 2015; Dehé *et al.*, 2018).

¹¹ La conformazione del corpus raccolto, essendo costituito da testi preconfezionati, non ha reso possibile anche la valutazione delle funzioni discorsive o argomentative della DR.

funzione conativa nei confronti dell'interlocutore, come il comando, la richiesta, il consiglio, la persuasione, l'avvertimento ad es. *Non sarebbe il caso che tu studiassi di più?*, *Quando la smetterai di fumare?*, *Non dovresti essere già a casa?* in cui l'emittente sceglie una DR al posto di una frase iussiva, ma anche quando la DR convoglia un senso di rimprovero (*Me lo dici solo ora?*). Le DR sono cioè usate come delle strategie di cortesia attraverso le quali il parlante, sfruttando anche altri mezzi (sintattici, lessicali e prosodici), produce un atto linguistico meno impegnativo, togliendo al mittente, il più delle volte almeno, la responsabilità e il peso di dover replicare.

In alternativa, la DR è usata per amplificare un'opinione personale che può essere espressa sotto forma di critica, rimprovero, protesta, sfida ecc. L'emittente intende cioè far prevalere il proprio punto di vista e il proprio potere sull'ascoltatore, diventando così dominante, ad es. *Non lo sai che odio aspettare?*, *Come puoi pensare una cosa del genere?*, *Pensi che io mi stia divertendo?*, *Te ne sei forse dimenticato?* In questo caso, la DR assume soventemente un tono di sfida o di provocazione. In realtà, come vedremo in seguito (§ 5.1), non è sempre possibile assegnare alla DR una funzione precisa, partendo esclusivamente dalla sua struttura sintattico-testuale, senza considerare, oltre alla dinamica discorsiva in cui è inserita, anche la modalità di realizzazione prosodica. Per questo motivo, una stessa DR, ad es. *Non dovresti essere già a casa?*, è suscettibile di essere prodotta nella sua funzione mitigante, cioè cortese, oppure, all'interno di un contesto conflittuale, nella sua funzione amplificante.

Con riferimento al corpus raccolto, il 60,8% delle DR ha una funzione amplificatrice, mentre il restante 39,2 % ha funzione mitigatrice. L'identificazione delle funzioni è avvenuta considerando la struttura del copione di riferimento, l'ascolto dei materiali, nonché la loro valutazione acustica. La possibilità lasciata ai partecipanti di interpretare liberamente i testi ha infatti prodotto una certa variabilità pragmatica e prosodica, motivo per cui, a un confronto tra locutori, alcune DR assumono sfumature di significato diverse.

Sostanzialmente, come vedremo meglio durante la discussione dei risultati, tutti gli atti linguistici sono potenzialmente idonei a essere rafforzati o attenuati, precludendo così la possibilità di pervenire a una separazione netta tra atti illocutori. Basandoci sui risultati dell'analisi condotta, osserviamo come una stessa DR possa agire sia da mitigatore che da amplificatore, a seconda dell'intenzione comunicativa che il parlante di volta in volta vuole attribuire a quella determinata domanda e dell'effetto comunicativo che trasmette per via inferenziale¹².

4.4. Parametri di analisi

Il campione delle frasi è stato sottoposto a verifica spettro-acustica con il *software PRAAT* (vers. 6.0.31, Boersma - Weenink, 2013). In questa fase esplorativa della

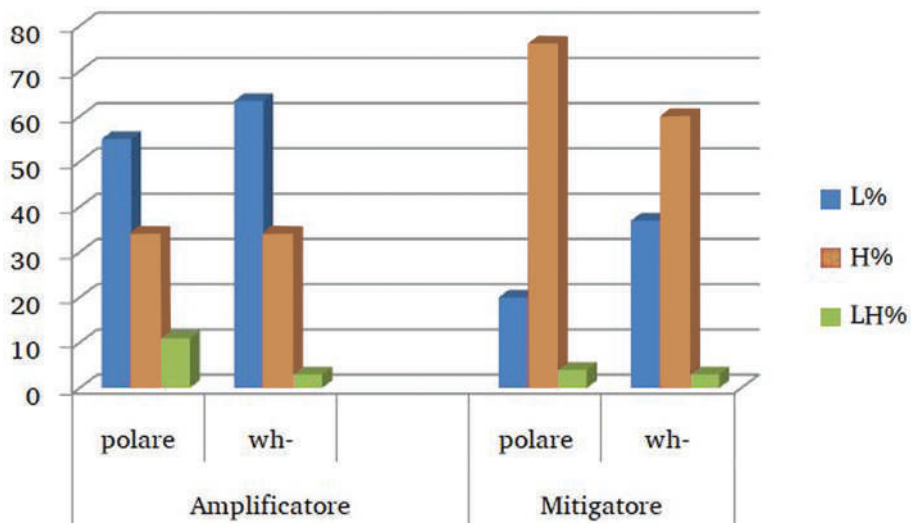
¹² Nei materiali spontanei, andrebbe inoltre considerata anche la reazione che la DR induce nel ricevente, una condizione da noi per ora trascurata, a causa dell'impiego di copioni preparati all'uopo che non hanno lasciato spazio alla costruzione spontanea degli scambi conversazionali.

ricerca abbiamo deciso di circoscrivere l'analisi alla sola fenomenologia intonativa. In particolare, tutti i contorni intonativi sono stati annotati su base fonologica, mediante il sistema ToBI, al fine di ricavare la tipologia dell'accento intonativo nucleare di ogni domanda e del tono di confine (Beckman - Ayers, 1997). La significatività statistica di tutti i confronti effettuati è stata valutata mediante t-test con soglia pari o inferiore a $p=0,05$.

5. Risultati

Il contorno intonativo terminale varia in dipendenza della funzione. Le DR che amplificano presentano in buona parte della ricorrenze un movimento discendente finale, restituito da un movimento di f_0 basso (L%) che ricopre le sillabe atone finali, come si evince dalla fig. 1.

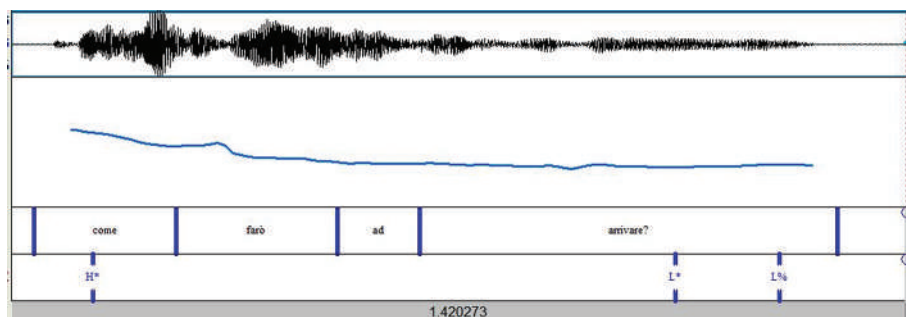
Figura 1 - Valori percentuali relativi al tono di confine della DR



Nelle DR tese ad amplificare tale tono ha una robusta incidenza percentuale, a prescindere dalla struttura, per quanto lievemente maggiore nelle wh- ($p=.004$). La presenza del contorno *falling* è, ad esempio, cospicua quando la DR convoglia un senso indiretto di rimprovero. In queste situazioni, l'emittente vuole far prevalere il proprio potere sull'ascoltatore. L'incidenza del tono H%, la cui percentuale di ricorrenza non è condizionata dalla struttura essendo attestato con valori molto simili tra polari e wh-, non è tuttavia trascurabile. Ciò avviene quando la domanda assume un tono provocatorio o di sfida, un atteggiamento che, più degli altri, tende a innalzare il tasso di coinvolgimento dell'interlocutore, sollecitando una sua reazione. Il grado di enfasi con cui l'emittente esprime la DR è elevato, per così dire intensificato. Pur non avendo considerato in modo sistematico altri specifici parametri acustici, non passa inosservato il fatto che le DR di sfida siano anche più intense e nettamente più

modulate, soprattutto se comparate con quelle che incorporano lamentela o auto-critica. Le DR rivolte a se stessi sono infatti, per converso, associate a un contorno intonativo finale basso (L%), spesso addirittura monotono, e a una bassa intensità; non sorprende notare come molte *self-rhetorical questions* siano spesso pronunciate anche a bassa voce, si veda quanto rappresentato nella fig. 2.

Figura 2 - Forma d'onda e curva di f_0 con annotazione in ToBI della DR
Come farò ad arrivare? realizzato dalla locutrice GG-2



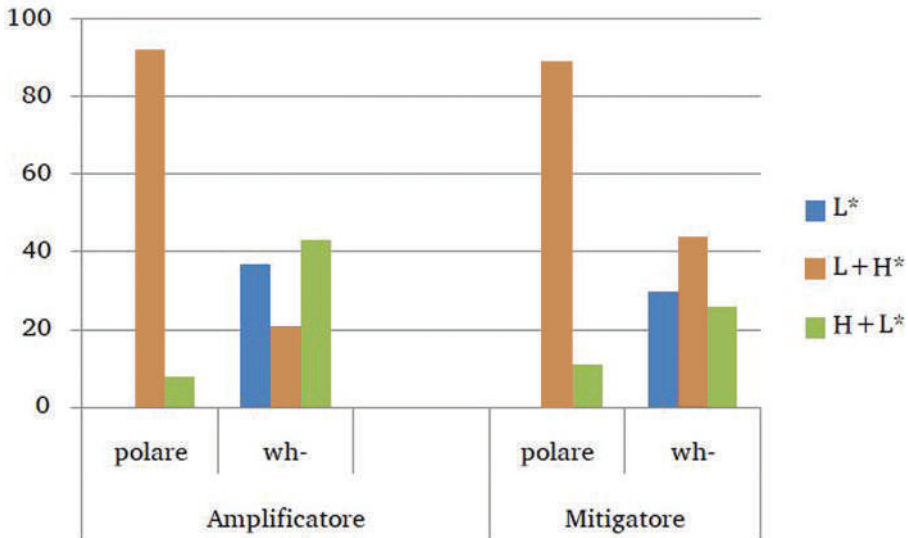
Quando però la DR è prodotta con l'intenzione di mitigare una critica, come pure un ordine o un rimprovero, il contorno terminale dominante è quello ascendente (H%, ad es. fig. 6), un profilo che si attualizza attraverso una risalita di f_0 sulle sillabe atone finali dell'enunciato. Il *pattern* si rinviene nel 76% delle ricorrenze complessive se la struttura è polare, nel 60% se wh- ($p=.001$)¹³.

Anche le DR che mirano all'esortazione hanno un profilo finale ascendente (H% o LH%) in circa il 40% delle ricorrenze; ciò è in linea con il valore illocutivo della domanda, in tale contesto il parlante vuole innalzare l'impegno cooperativo dell'interlocutore ma, a differenza del comando, lo fa in modo più cortese e persuasivo. L'andamento discendente è comunque presente anche nelle DR che mitigano, con punte percentuali che sfiorano quasi il doppio nelle DR wh- ($p=.0001$). Queste domande convogliano un significato di palese ovvietà; in alcuni casi invece si evince anche uno scarso coinvolgimento da parte del locutore.

Se la conformazione dei toni di confine si prefigura come un valido separatore di categorie funzionali, l'analisi degli accenti intonativi nucleari, integrando il quadro fin qui delineato, offre un quadro meno omogeneo. Nella fig. 3 riportiamo la distribuzione percentuale degli accenti annotati ripartiti per macro-classe di appartenenza della DR.

¹³ La configurazione LH% si registra in un numero esiguo di domande sia nelle DR che amplificano sia in quelle che mitigano.

Figura 3 - Valori percentuali degli accenti intonativi nucleari



I dati che emergono con maggiore evidenza sono la netta distribuzione di alcuni accenti nucleari rispetto alla categoria della domanda, come pure le scarse percentuali con cui si registra H+L* e la totale assenza dal campione di H*. Le DR polari con funzione amplificatrice realizzano il tono L+H* nel 92% dei casi (ad es. fig. 4), un andamento dinamico costituito da un *target* basso allineato alla sillaba pretonica e da un successivo *target* alto che determina l'innalzamento frequenziale della sillaba tonica nucleare, tale tono è conforme a quello prototipicamente presente nelle DS polari di Bari (Savino, 2012; Gili Fivela *et al.*, 2015). È significativo notare che l'accento L+H* è anche dominante nelle DR che mitigano, inficiando così la possibilità di discriminare le due classi, il confronto non raggiunge la significatività statistica ($p=.987$). Da questo comportamento si allontanano le DR wh-. In quest'ultima categoria si assiste a uno sfrangiamento del contorno intonativo nucleare che infatti presenta, con percentuali peraltro non sempre differenziate, tre diversi accenti intonativi (L+H*, L* e H+L*). Le DR wh- sono le sole in cui si registra il tono L*, un accento sempre seguito dal tono di confine L%, che realizza un movimento basso e piuttosto statico che si estende sulle sillabe finali della domanda. A un confronto, risulta che L* è prodotto con una percentuale più alta quando la retorica è usata per rafforzare, la differenza si pone sulla soglia di significatività ($p=.05$). La ricorrenza del *pitch accent* L* costituisce un elemento di novità, non essendo mai stato riscontrato nella struttura polare. Per quanto riguarda gli altri nuclei intonativi osserviamo che le retoriche wh- sono più spesso associate, se comparate con la corrispondente classe delle DR amplificatrici ($p=.002$), alla configurazione nucleare fonologicamente restituita dall'accento H+L*; in questo caso la sillaba prenucleare è contrassegnata da un livello alto di f0, mentre la sillaba tonica, pur partendo da valori di f0 elevati, è interamente

discendente. Per finire, l'accento intonativo L+H*, presente anch'esso sia nella funzione amplificatrice che in quella mitigatrice, si attesta in quest'ultima classe con frequenza maggiore ($p=.001$).

Riassumendo, lo scenario relativo alle DR wh-, pur essendo meno coeso, consente di cogliere alcune differenze, ad esempio l'accento H+L* è nel complesso più frequente se la DR è tesa ad amplificare piuttosto che a mitigare, laddove per L+H* si registra la situazione inversa, essendo più spesso realizzato se la DR wh-mitiga.

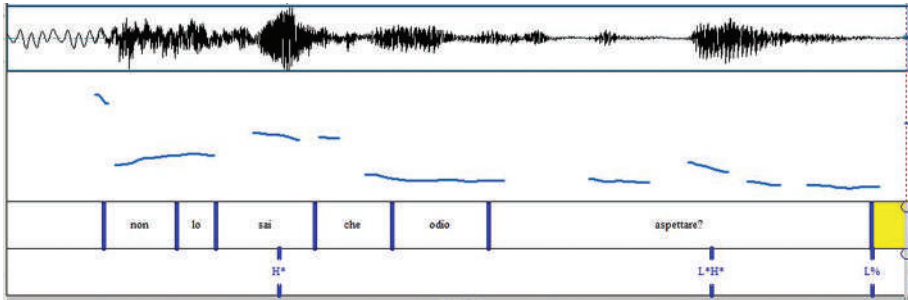
5.1. Il ruolo della cortesia

Dall'analisi eseguita risulta che il grado di cortesia con cui la DR è proferita sia un tratto capace di modificare sostanzialmente la resa prosodica della DR. Diversamente da quanto sostenuto da Brown - Levinson (1978), rileviamo che gran parte delle DR non sono usate come strategie di cortesia. Nei contesti da noi analizzati, la cortesia è una dimensione pragmatica aggiuntiva che può pertanto essere presente o assente. Ne consegue quindi che una DR che esprime, ad esempio, una protesta o un rimprovero non si identifica necessariamente con un atto non cortese¹⁴. La forza illocutoria di una DR tesa al rimprovero può infatti essere, attraverso una diversa resa vocale e prosodica, mitigata e realizzata con tono cortese, oppure essere rafforzata, realizzando così un enunciato indiretto di polarità opposta, privo di cortesia¹⁵. È facilmente intuibile che le conseguenze perlocutorie come pure la veste prosodica di queste domande siano differenti. Nel nostro corpus abbiamo rilevato più casi di questo tipo. Tale risultato, rinvenuto lo ricordiamo in un campione di parlato indotto è, a nostro parere, emblematico, poiché conferma la flessibilità comunicativa della DR. A scopo esemplificativo, nella fig. 4 riproduciamo una DR con una funzione amplificatrice che esprime rimprovero (*Non lo sai che odio aspettare?*); il suo significato, desumibile dal riscontro percettivo dell'enunciato, è incisivo, inequivocabile, benché indiretto, vista l'adozione di una forma interrogativa. Il riscontro uditivo della domanda, da cui emerge anche la presenza di un volume di voce alto e sostenuto, insieme alla ricorrenza di un *pattern* intonativo discendente finale concorrono alla trasmissione di un certo senso di contrarietà.

¹⁴ Da uno spoglio ancora preliminare che stiamo conducendo su dialoghi di parlato spontaneo, emerge come molte DR siano prodotte in contesti conflittuali, in cui l'emittente, e spesso anche la replica verbalizzata dell'ascoltatore, sono tutt'altro che cortesi.

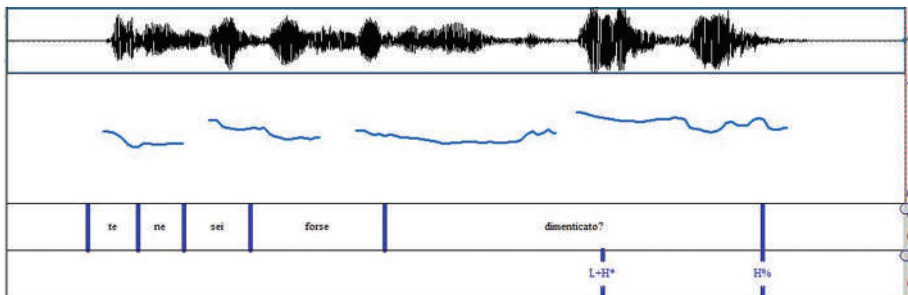
¹⁵ Pur partendo da premesse e da finalità differenti, i nostri dati sembrano confermare quanto riportato da Gili Fivela - Bazzanella (2014) in una ricerca incentrata sull'interrelazione tra cortesia, prosodia e grado di intensità della forza illocutoria di atti linguistici italiani. Emblematici sono, a questo proposito, gli esempi discussi dalle autrici in cui si mette in evidenza come l'aumento dell'intensità illocutoria di un complimento o di un vocativo determini nel primo caso un effetto di maggiore cortesia, nel secondo invece una riduzione.

Figura 4 - *Forma d'onda e curva di f_0 con annotazione in ToBI della DR*
 Non lo sai che odio aspettare? prodotto dal locutore GG194



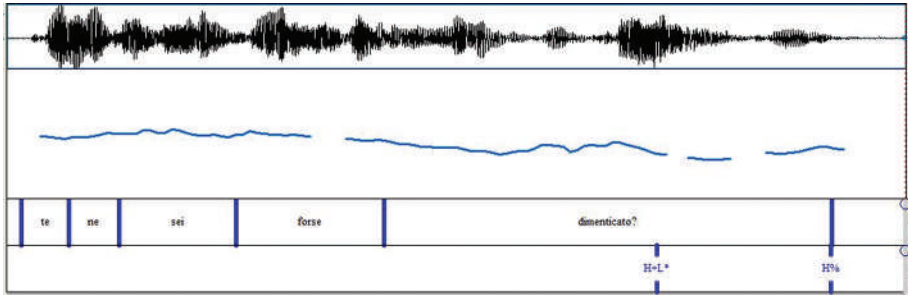
Nella fig. 5 è rappresentato un altro esempio di DR amplificatrice (*Te ne sei forse dimenticato?*). Dalla valutazione percettiva dell'intero copione si evince come la domanda diffonda un senso di sfida; il suo significato è parafrasabile come "Tu te ne sei dimenticato, ma tale dimenticanza è motivo di disappunto e incredulità". Anche le sue caratteristiche spettro-acustiche sono in linea con il significato trasmesso; in questo caso, la DR mostra un'intensità sonora maggiore, visibile già dall'ampiezza della forma d'onda, un contorno finale palesemente ascendente e una più ampia escursione melodica.

Figura 5 - *Forma d'onda e curva di f_0 con annotazione in ToBI della DR*
 Te ne sei forse dimenticato? prodotto dalla locutrice GG-3



Infine, nella fig. 6 la stessa DR, prodotta questa volta da un informatore diverso, realizza invece un rimprovero attenuato, cortese, quasi benevolo; il suo significato potrebbe pertanto essere il seguente "Tu ne sei dimenticato, ma io tollero la tua dimenticanza". Anche la sua resa fonica è diversa, poiché caratterizzata da un contorno finale lievemente ascendente che incrementa il senso di cortesia, senza sconfinare in un'accezione di sorpresa o di ironia.

Figura 6 - *Forma d'onda e curva di f0 con annotazione in ToBI della DR*
Te ne sei forse dimenticato? prodotto dalla locutrice GG-1



A una prima analisi, il fatto che contorno finale discendente e ascendente coesistano, seppure con percentuali diverse, sia nella funzione amplificatrice che in quella opposta, sembrerebbe indebolire la forza distintiva del tono di confine; in realtà, come si desume dagli esempi discussi, contorni apparentemente simili convogliano significati diversi. L'analisi di altri parametri intonativi, come escursione melodica o allineamento, potrebbero fornire ulteriori dettagli sulla costituenza fonetica e fonologica dei contorni intonativi.

Più variabili, dunque, concorrono alla decodifica di una DR. Oltre alla cortesia, non si può neppure ignorare l'azione incessante svolta da attitudini, stati d'animo ed emozioni. Tale condizionamento che si innesca sulla produzione verbale, alterandola, non risparmia le DR. La loro realizzazione risente infatti dell'influenza paralinguistica, ad esempio la DR, pur nella sua indirettezza, può essere espressa con rabbia, tolleranza, impazienza, insofferenza, tenerezza, ironia e sarcasmo e così via, coprendo tutte le sfumature emotigene. Le conseguenze sul piano prosodico non sono affatto trascurabili. Nel corpus da noi analizzato lo spettro degli stati d'animo rappresentati sono naturalmente molto più ridotti, trattandosi di parlato controllato, ma dagli esempi discussi l'azione di una certa coloritura espressiva è comunque presente.

6. Riflessioni

L'analisi condotta ha messo in luce alcuni aspetti degni di riflessione. Da un punto di vista metodologico la suddivisione delle DR nelle due possibilità gradienti di forza illocutoria, amplificante o mitigante, si è dimostrata agevole ai fini della procedura classificatoria, mostrando anche un buon potenziale descrittivo. Il principio interpretativo sotteso a tale classificazione è d'altra parte convincente anche sul piano pragmatico, l'idea che una DR, in quanto atto indiretto, possa, in modo flessibile, aumentare o diminuire il proprio grado illocutivo non è nuova, essendo già stato postulata e sperimentata da Ilie (1994). Il ruolo dell'intonazione, in questa fase esplorativa dello studio, appare per più versi incisivo, pur non essendo, a nostro avviso, l'unica componente attiva nella restituzione di un significato retorico.

Il contorno intonativo delle DR, nella loro duplice potenzialità amplificatrice o mitigatrice, mostra degli elementi distintivi. Il maggior carico differenziante è svolto dall'andamento terminale che risulta significativamente diverso, ovvero prevalentemente discendente se la DR amplifica, prevalentemente ascendente se invece mitiga. L'azione esercitata dall'accento intonativo nucleare è invece meno netta e sembra condizionata molto più dalla forma che dal suo significato. Non è infatti casuale che i *pitch accents* rinvenuti, ad eccezione di L*, siano quelli tipici delle DS polari e wh- del barese¹⁶. L'ipotesi di lavoro formulata circa la corrispondenza puntuale tra profilo intonativo e funzione della DR trova pertanto una conferma parziale.

La DR si prefigura come un atto pragmatico complesso in cui l'intonazione non è il solo elemento caratterizzante. Lo studio avvalorava un ulteriore aspetto, la DR non può essere sempre agevolmente decodificata partendo dalla sua struttura, visto che una stessa retorica può di fatto compiere più funzioni. Gli elementi che incidono sulla sua interpretazione sono numerosi. In primo luogo occorre menzionare l'azione indiscussa svolta dal contesto situazionale, lo sfondo comunicativo in cui si collocano tanto il parlante quanto l'ascoltatore. Si tratta di una dimensione multipla in cui si definiscono e si chiariscono, in modo cooperativo, le intenzioni dei partecipanti, i loro ruoli, attraverso il continuo ricorso al bagaglio delle conoscenze condivise. Non di meno, è proprio lo scambio interazionale che di volta in volta legittima, con finalità perlocutorie diverse, la produzione e la funzione di una DR. In questa dinamica, parlante e ascoltatore partecipano attivamente: ogni volta che l'emittente sceglie di produrre una DR realizza una precisa mossa comunicativa il cui effetto però può essere molto diverso, anche in rapporto al tratto di cortesia¹⁷. Sfruttando quell'intrinseco senso di ovvietà, la DR trascende il più delle volte il suo mero carattere assertivo o direttivo, in quanto spazia, variando il proprio carico illocutivo, dalla critica alla protesta, dal rimprovero all'ordine, dalla sfida all'ironia e così via. In tutti i casi, la DR contiene una sottile azione persuasiva che induce una reazione nell'ascoltatore, spesso solo a livello mentale non essendo sempre verbalizzata, con lo scopo di fargli rivedere la propria posizione o il proprio comportamento. Dall'altra parte, il ricevente ha la facoltà di reagire, verbalmente o meno¹⁸; per esprimere allineamento o disallineamento con il proprio interlocutore.

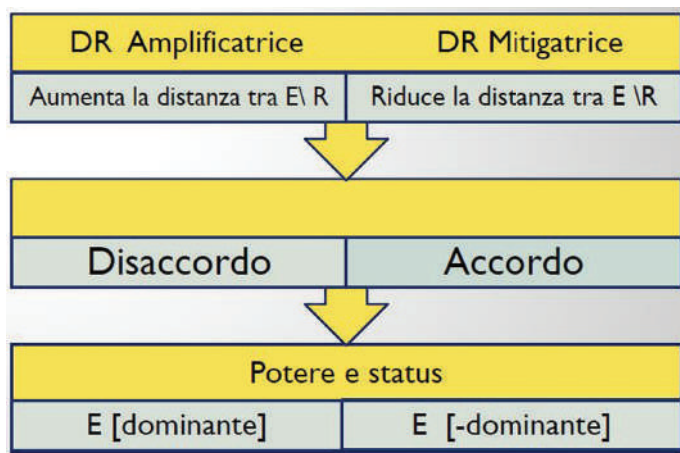
Dai due diversi ruoli che una DR è suscettibile di ricoprire, in qualità di amplificatore o di mitigatore, discende quindi una pluralità di aspetti consociati, come illustrato, secondo una elaborazione personale, nella fig. 7.

¹⁶ Sul confronto diretto tra intonazione di DR e DS si rinvia a Soriano (2018).

¹⁷ Il grado di cortesia di un atto linguistico può essere, sfruttando più risorse linguistiche tra cui quelle prosodiche, innalzato o ridotto in dipendenza di una serie di variabili contestuali; ciò determina una concomitante variazione dell'intensità della sua forza illocutiva (Gili Fivela - Bazzanella, 2014).

¹⁸ Le DR seguite da una risposta sono più numerose di quanto normalmente riportato in gran parte della letteratura, ben il 50% nel dibattito politico secondo Ilie (1994).

Figura 7 - *Aspetti correlati alla funzione amplificatrice e mitigatrice di una DR, E: emittente, R: ricevente*



Quando la DR è usata come un amplificatore della propria opinione personale (*Non potevi stare più attento?*), la distanza tra emittente (E) e ricevente (R) aumenta determinando un contesto situazionale di disaccordo, la DR è in questi casi un *face-threatening act*, ovvero un atto linguistico teso a minacciare la faccia (cfr. nota 3). L'emittente è inoltre dominante poiché, attraverso la DR, cerca di far prevalere il proprio potere, enfatizzando la propria opinione. Diversamente, quando la DR è impiegata come un mitigatore di forza illocutiva (*Non dovresti stare già a casa?*), la distanza tra emittente e ricevente si riduce¹⁹; l'emittente è meno dominante rispetto alla prima categoria menzionata, in quanto intende negoziare e trovare un terreno comune, la DR agisce pertanto come un *face-saving act*, un atto teso a salvaguardare la faccia del ricevente²⁰. Per quanto concerne l'intonazione, il quadro risultante, benché mostri delle tendenze significative, non è perfettamente simmetrico. Nel dettaglio, il contorno intonativo delle DR che mirano ad amplificare è prevalentemente discendente. La presenza di un contorno finale di basso livello agisce in due diverse direzioni, da un lato è adeguato alla trasmissione di quel senso di ovvietà insito nella DR, la discesa melodica garantisce la trasmissione di un significato implicito, informativamente vuoto, poiché già noto ai partecipanti dell'interazione comunicativa, dall'altro è in linea con la funzione dominante del parlante. La configurazione discendente, associata questa volta anche a valori bassi dell'intensità sonora si rinviene, oltre che nella DR con funzione di autocritica, anche nei contesti in cui la domanda è proferita con scarso coinvolgimento personale o quando trasmette tristezza e rassegnazione. Diverse volte, tuttavia, abbiamo riscontrato domande con

¹⁹ Come discusso nel corso dell'analisi, l'individuazione della funzione della DR è avvenuta prendendo in considerazione il contesto situazionale rappresentato nel copione, l'effetto percettivo veicolato, la realizzazione intonativa della domanda.

²⁰ A tale proposito, le DR con funzione di autocritica assumono uno statuto particolare, visto che emittente e ricevente coincidono.

profilo finale ascendente associato a valori dell'intensità più elevati della media, ciò avviene spesso quando la DR veicola un senso di sfida o di provocazione e quindi intende, nelle intenzioni di chi la produce, innalzare il grado di attenzione dell'interlocutore a cui è rivolta.

Le DR che invece mirano a mitigare sono il più delle volte restituite da un contorno finale ascendente (H%). Si tratta di DR cortesi, visibilmente persuasive, associate sovente a un sentimento di indulgenza o di tenerezza.

Nuovamente, il contorno intonativo convoglia quel tipico significato di continuazione e di sospensione che prelude a una risposta o quanto meno a stimolare un atteggiamento reattivo da parte dell'ascoltatore.

Lo studio effettuato ha fornito risultati promettenti, ma non ancora esaustivi. Il contorno intonativo sembra infatti dipendere anche dalla funzione discorsiva della DR e appare coerente con i significati pragmatici veicolati. I risultati empirici raccolti hanno consentito da un lato di incrementare le nostre conoscenze sulla configurazione pragmatica e intonativa delle DR dell'italiano, una lingua poco studiata in questa direzione, e dall'altro hanno consentito di testare l'efficacia descrittiva della procedura metodologica. Pur tuttavia, il quadro interpretativo necessita di essere validato su un campione linguistico più esteso, diatopicamente diversificato e stilisticamente meno controllato. Ciò permetterebbe di indagare anche lo spettro delle funzioni discorsive assolute da una DR durante conversazioni dialogiche spontanee. Un altro obiettivo che ci riserviamo di indagare in futuro concerne inoltre la verifica dell'identità percettiva delle DR, una condizione sperimentale che potrebbe consentire di comprendere se la funzione svolta della DR sia recuperabile anche quando la DR è privata dal suo contorno contestuale.

Bibliografia

- ALBANO LEONI F. - MATURI P. (2002), *Manuale di fonetica*, Carocci, Roma.
- ANZILOTTI G.I. (1982), The rhetorical question as an indirect speech device in English and Italian, in *Canadian Modern Language Review* 38: 290-302.
- AUSTIN J.L. (1962), *How to do things with words*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- BANUAZIZI A. - CRESWELL C. (1999), Is that a real question?: Final rises, final falls and discourse function in yes-no question intonation, in *Proceedings of the 35th Regional Meeting of the Chicago Linguistics Society* (CLS 35), Chicago, Linguistic Society: 1-14.
- BARTELS S.C. (2013), *The intonation of English statements and questions. A compositional interpretation*, Routledge, New York - London.
- BECKMAN M.E. - AYERS E.G. (1997), *Guidelines for ToBI labelling*, version 3.0, The Ohio State University Research Foundation, http://www.ling.ohio-state.edu/phonetics/E_ToBI/singer_tobi.html.
- BOERSMA P. - WEENINK D. (2013), *Praat: doing phonetics by computer*, version 6.0.31, <http://www.praat.org>, accessed 2 June 2017.

- BOLINGER D.L. (1957), *Interrogative structures of American English*, University of Alabama Press, Tuscaloosa, AL.
- BROWN P. - LEVINSON S. (1978), Universals in language usage: politeness phenomena, in GOODY E. (ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge: 56-311.
- CAPONIGRO I. - SPROUSE J. (2007), Rhetorical questions as questions, in PUIG-WALDMULLER E. (ed.), *Proceedings of Sinn und Bedeutung* 11: 121-133.
- CHEN H.J. (2006), *A Study of pragmatic prototypical categories of rhetorical questions*, Liaoning, Shiyang, Jinzhou.
- CRISARI M. (1974), Sugli usi non istituzionali delle domande, in *Lingua e Stile* 1: 29-56.
- DEHÉ N. - BRAUN B. - WOCHNER D. (2018), *The prosody of rhetorical vs. information-seeking questions in Icelandic*, in KLESSA K. - BACHAN J. - WAGNER A. - KARPIŃSKI M. - ŚLEDZIŃSKI D. (eds), *Proceedings of the 9th International Conference on Speech Prosody*, Poznań: 403-407.
- EEMEREN F.H. VAN - GROOTENDORST R. (1984), *Speech acts in argumentative discussions. A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflicts of opinion*, Foris Publications, Dordrecht.
- EEMEREN F.H. VAN - HOUTLOSSER P. - SNOECK HENKEMANS A.F. (2007), *Argumentative indicators in discourse. A pragma-dialectical study*, Springer, Dordrecht.
- FRANK J. (1990), You call that a rhetorical question? Forms and functions of rhetorical questions in conversation, in *Journal of Pragmatics* 14 (5): 723-738.
- GILI FIVELA B. - BAZZANELLA C. (2014), The relevance of prosody and context to the interplay between intensity and politeness. An exploratory study on Italian, in *Journal of Politeness Research* 10 (10): 97-126.
- GILI FIVELA B. - AVESANI C. - BARONE M. - BOCCI G. - CROCCO C. - D'IMPERIO M.P. - GIORDANO R. - MAROTTA G. - SAVINO M. - SORIANELLO P. (2015), *Intonational phonology of the regional varieties of Italian*, in FROTA S. - PRIETO P. (eds), *Intonation in Romance*, Oxford University Press, Oxford, 140-197.
- GOFFMAN E. (1967), *Interaction ritual. Essays on face-to-face behaviour*, Pantheon Books, New York (trad. it. *Modelli di interazione*, Bologna, Il Mulino 1971).
- GRICE P. (1975), *Logic and conversation*, in COLE P. - MORGAN J.L. (eds), *Syntax and semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, Academic Press, New York: 41-58.
- HAN C. (2002), Interpreting interrogatives as rhetorical questions, in *Lingua* 112: 112-229.
- ILIE C. (1994), *What else can I tell you? A pragmatic study of English rhetorical questions as discursive and argumentative acts*, Stockholm Studies in English, vol. 72, Almqvist - Wiksell International, Stockholm.
- LADD D.R. (1996), *Intonational phonology*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LEPSCHY G.C. (1978), Appunti sull'intonazione italiana, in LEPSCHY G.C. (a cura di), *Saggi di linguistica italiana*, Il Mulino, Bologna: 127-142.
- MIURA I. - HARA N. (1995), Production and perception of rhetorical questions in Osaka Japanese, in *Journal of Phonetics* 23: 291-303.

- PETTY R.E. - CACIOPPO J.T. - HEESACKER M. (1981), Effects of rhetorical questions on persuasion: a cognitive response analysis, in *Journal of Personality and Social Psychology* 40: 432-440.
- POPE E.N. (1976), *Questions and answers in English*, Mouton, The Hague.
- QUIRK R. - GREENBAUM S. - LEECH G. - SVARTVIK J. (1985), *A comprehensive grammar of the English language*, Longman, London.
- ROHDE H. (2006), Rhetorical questions as redundant interrogatives, in *San Diego Linguistics Paper 2*, University of California, San Diego: 134-168.
- ROOY R. VAN (2003), Negative polarity items in questions: Strength as relevance, in *Journal of Semantics* 20(3): 239-273.
- SADOCK J.M. (1971), Queclaratives, in *Papers from the seventh regional meeting of the Chicago linguistics society*, (CLS 7), Linguistics Society, University of Chicago, Chicago: 223-231.
- SAVINO M. (2012), The intonation of polar questions in Italian: where is the rise?, in *Journal of the International Phonetic Association* 42(1): 23-48.
- SEARLE J.R. (1969), Indirect speech acts, in COLE P. - MORGAN J.L. (eds), *Syntax and semantics*, vol. 3, *Speech Acts*, Academic Press, New York: 59-82.
- SORIANELLO P. (2006), *Prosodia. Modelli e ricerca empirica*, Carocci, Roma.
- SORIANELLO P. (2018), Tra prosodia e pragmatica: Il caso delle domande retoriche, in *Studi e Saggi Linguistici* LVI(2): 39-71.
- STATI S. (1982), Le frasi interrogative retoriche, in *Lingua e Stile* XVII(2): 195-207.
- WOCHNER D. - SCHLEGEL J. - DEHÉ N. - BRAUN B. (2015), The prosodic marking of rhetorical questions in German, in *Interspeech 2015, 16th Annual Conference of the international speech communication association, Dresden, Germany, September 6-10, 2015*: 987-991.

Strategie pragmatiche di introduzione di un Topic Discorsivo in dialoghi *task-oriented*: lingue a confronto²

Abstract

The purpose of this study is to analyse qualitatively and quantitatively how speakers of different languages introduce new Discourse Topics in dialogical speech. For the qualitative analysis, we present some functional-pragmatic *continua* as reliable means of accounting for the dynamics of communicative strategies. With respect to the quantitative analysis, we examine the percentage of occurrences of pragmatic moves used to introduce a Discourse Topic.

The study examines a multilingual corpus of task-oriented dialogues in Italian, Spanish, German and English. The analysis of Discourse Topics introduction allows to identify interesting textual characteristics. Speakers of all languages prefer moves which are oriented to successful task completion, without being impolite or aggressive. However, in each language speakers choose a different pragmatic pattern to signal attention to the interlocutor.

1. Premesse teoriche e obiettivi del lavoro

Qualunque lavoro comparativo sul parlato presenta l'enorme difficoltà di controllare il complesso insieme di variabili che lo caratterizzano. La comparazione interlinguistica richiede, infatti, per quanto possibile, di esaminare un parlato raccolto in condizioni extralinguistiche analoghe. Tale requisito è necessario e indipendente dagli scopi della ricerca scientifica. Nel caso di un'analisi pragmatica la sua importanza risulta, per ovvi motivi, amplificata: esaminare in prospettiva contrastiva conversazioni spontanee senza poter controllare, tra gli altri fattori, le caratteristiche e il tipo di rapporto tra gli interlocutori, la situazione comunicativa o lo scopo primario dello scambio interazionale, è una scelta metodologica senza via d'uscita. Per poter far fronte a tanta variabilità, quindi, abbiamo scelto di effettuare nel nostro lavoro un'analisi *corpus based*, considerando dialoghi definiti *task-oriented*, elicitati cioè in condizioni controllate tramite una tecnica di gioco (vedi § 2.1) che pilota la conversazione su argomenti funzionali al raggiungimento di un obiettivo predeterminato e che quindi limita non tanto la spontaneità dell'eloquio, quanto le condizioni pragmatico-sintattiche dell'enunciazione. Pertanto, prima di illustrare in dettaglio gli obiettivi del lavoro, riteniamo opportuno dedicare uno spazio alla definizione del dialogo *task-oriented*, alle sue

¹ Università di Salerno.

² Sebbene l'intero lavoro sia frutto della collaborazione tra le autrici, ai fini delle procedure di valutazione scientifica, a Renata Savy si deve la stesura dei §§ 1.3; 2.3; 4 e a Iolanda Alfano quella dei §§ 1.1; 1.2; 2.1; 2.2; 3. Le conclusioni sono da attribuire a entrambe le autrici.

caratteristiche e alla sua struttura testuale, per delineare, successivamente, dopo aver brevemente ripercorso i tratti salienti della complessa nozione di Topic discorsivo (*Discourse Topic*), le specificità dei Topic discorsivi nei dialoghi *task-oriented*.

1.1. Il dialogo *task-oriented*

Generalmente il termine *task* fa riferimento a un'attività comunicativa diretta al raggiungimento di uno scopo extralinguistico. In senso lato, potremmo dire che in qualunque conversazione la struttura dialogica risulta plasmata dagli obiettivi dello scambio. Nell'accezione tecnica impiegata nell'ambito della Linguistica dei Corpora, a partire da Sinclair e Coulthard (1975), un dialogo *task-oriented* (d'ora in avanti T-O) è un particolare tipo di interazione elicitata mediante una tecnica di pilotaggio dello scambio, in cui i parlanti hanno uno scopo ben preciso da raggiungere.

Le tecniche di elicitazione di dialoghi T-O più diffuse rientrano in due categorie: *Instruction Giving*, come la nota tecnica del *Map-Task* elaborata dall'equipe di Edimburgo (Anderson *et al.*, 1991) e Situazioni Gioco, come il "Test delle differenze" (Péan *et al.*, 1993), che è quella impiegata nel corpus selezionato per questo lavoro (§ 2.1). I partecipanti svolgono un compito che richiede cooperazione e collaborazione, mirata alla risoluzione del gioco proposto.

Tali metodi permettono di controllare vari tipi di fattori extralinguistici. Innanzitutto, permettono di ridurre la variabilità relativa alla situazione comunicativa. In secondo luogo, consentono di selezionare i parlanti in relazione agli obiettivi della ricerca, e di controllare il tipo di relazione che intercorre tra gli interlocutori, sia in termini di familiarità che di simmetria. Dal punto di vista lessicale e morfosintattico, facilitano specifiche produzioni linguistiche mediante un'opportuna selezione di nomi, attribuiti *ad hoc* ad alcuni referenti del gioco. Infine, consentono un'osservazione dei meccanismi conversazionali a diversi livelli di analisi ed in relazione all'insieme di fenomeni comunicativi.

1.1.1. Tratti specifici del dialogo T-O

Pur potendo legittimamente assimilare, per molti aspetti, i dialoghi T-O ad altri tipi di conversazioni spontanee, è anche, però, indiscutibile, che tali dialoghi presentino alcune caratteristiche specifiche, determinate dal tipo di compito (Bazzanella, 2005; Bazzanella - Baracco, 2004).

In primo luogo, il ruolo dei partecipanti è in buona parte predefinito dalla situazione comunicativa simulata. La stessa fa sì che i parlanti si sforzino di fornire un contributo conversazionale massimamente cooperativo. Caratteristica peculiare dei dialoghi T-O, infatti, è la priorità della risoluzione del compito, rispetto al piano del puro scambio. Le strutture linguistiche sono parzialmente prevedibili e, mentre sul piano fonetico-prosodico si possono assimilare al parlato spontaneo, non presentano la stessa potenziale variabilità dal punto di vista lessicale. Sul versante pragmatico, la possibilità di ridurre l'incidenza di fattori extralinguistici diversi, la ricorrenza di alcune strutture e il controllo delle caratteristiche del contesto comunicativo fanno sì che tali dialoghi costituiscano un terreno privilegiato per lo studio comparativo di alcune particolari strategie pragmatiche

messe in atto dai parlanti. I dialoghi T-O presentano, infine, caratteristiche ben precise in quanto alla loro struttura testuale.

1.1.2. La struttura testuale

Lo studio della struttura testuale dei dialoghi T-O vanta una lunga tradizione. Nell'ambito dell'Analisi del Discorso, ritroviamo la partizione gerarchica strutturale in *interaction* (o *lesson*), *transaction*, *exchange*, *move*, *act* (Coulthard, 1992; Sinclair - Coulthard, 1975). Negli anni '90, i ricercatori dell'HCRC³ di Edimburgo (Anderson *et al.*, 1991; Carletta *et al.*, 1996; 1997; Isard - Carletta, 1995) riconsiderano tali unità, giungendo a una struttura dialogica tripartita che prevede i) *transaction*, macrostrutture che si configurano come «subdialogues each of which reflects collaboration on a particular sub-step of the task» (Isard - Carletta, 1995), ii) *conversational games*, pezzi di dialogo suddivisi in base allo scopo che si vuole raggiungere e formanti le *transactions*, iii) *conversational moves*, mosse del gioco, enunciazioni minime prodotte dai parlanti e costituenti i *games*.

Nei dialoghi T-O è dunque possibile identificare, da un lato, una precisa struttura macrotestuale, – determinata appunto dalle varie *transaction* – e, dall'altro, una struttura testuale, caratterizzata dall'esplorazione dell'argomento all'interno di ciascuno scambio – articolata in uno o più *games*, a loro volta gestiti da una serie di mosse dialogiche.

Le *transaction*, quindi, costituiscono blocchi tematici nello sviluppo del dialogo, determinati e caratterizzati da ciascun argomento (o *Discourse Topic*: Malouf, 1995, cfr. § 1.3.2), oggetto di conversazione.

1.2. Il Topic Discorsivo

Sebbene in prima battuta appaia facilmente intuibile, la nozione di Topic Discorsivo (d'ora in avanti TD) è in realtà complessa e insidiosa, è stata definita ed impiegata in maniera non univoca, in più ambiti ed è legata a concetti altrettanto complessi, quali la *datità*, la *recuperabilità*, l'*accessibilità* e lo *stato di attivazione* di un referente (Gundel, 1988; 2003; Gundel *et al.*, 2003; Lambrecht, 1994; Lambrecht - Michaelis, 1998). Le principali prospettive di indagine – l'Analisi della Conversazione e del Discorso, la Pragmatica Formale, la Pragmatica Cognitiva e infine la Semantica Formale – hanno sottolineato una certa vaghezza e difficoltà di identificazione del concetto, utilizzandolo in accezioni diverse.

1.2.1. Varie accezioni di TD

Nell'ambito dell'Analisi della Conversazione e del Discorso, la nozione di TD è stata legata al concetto di *aboutness* ('attinenza' o 'riferimento'): il TD è infatti definito come l'argomento del "discorso", senza specificare tuttavia univocamente l'estensione di tale dominio, se si tratti cioè di un intero discorso o solo una parte di esso (Brown - Yule, 1983)⁴.

³ *Human Communication Research Center*.

⁴ Sebbene sia difficile rintracciare una definizione esplicita e univoca del suo dominio, il TD va decisamente distinto dal *Sentence Topic* (Gundel, 1988; Lambrecht, 1994; Li - Thompson, 1976). Per una

Nella prospettiva della Pragmatica Formale, van Kuppevelt (1995) considera la *topicalità* come il principale principio organizzativo della struttura del discorso, facendone il centro di un procedimento induttivo di domande implicite o esplicite definito *questioning*: il *Topic* è considerato sempre il risultato di una domanda esplicitamente posta all'interlocutore e si chiude quando il parlante ritiene che alla domanda corrispondente sia stata fornita una risposta soddisfacente. Nella proposta di van Kuppevelt esiste una gerarchia tra «main constituting question», vale a dire a una domanda autonoma su un *Topic* di ordine superiore, e «sub-topic constituting sub-questions» che si generano da una risposta insoddisfacente a una precedente domanda. Il TD è invece un *Topic* di ordine ancora più alto, inteso come l'insieme dei *Topic* di una domanda autonoma di ordine superiore. Nello stesso ambito, Roberts (1996) concepisce il Discorso come *gioco linguistico*, strutturato su relazioni *domanda/risposta* in cui la domanda posta dal parlante, una volta accettata dall'interlocutore, diventa il *Topic* principale della discussione e costituisce un punto di arrivo per raggiungere il quale varie risposte, complete o parziali, devono susseguirsi. Le domande non riguardano il dominio ristretto dell'enunciato, ma pertengono, chiaramente, a porzioni più ampie del discorso.

La relazione *domanda/risposta* è centrale anche in altre proposte nelle quali viene ripresa l'idea del TD come *superquestion*, non assumendo però la stessa gerarchizzazione e concependo il discorso come un insieme di mosse effettuate dai parlanti (Beysade - Marandin, 2002; Buring, 1997).

Dal punto di vista della Pragmatica Cognitiva, soltanto mediante processi inferenziali è possibile identificare il TD, che va ben al di là dei significati letterali, prescindendo dalle caratteristiche grammaticali e morfosintattiche e può tranquillamente comporsi di materiale non enunciato esplicitamente (Chang, 2007: 21).

Infine, nell'ambito della Semantica Formale, Asher (2004) mette in luce principalmente la funzione del TD di connessione tra le varie parti del discorso e conclude affermando che «Discourse topics have different roles to play in different constructions. [...] It seems not wise to search for a completely general notion, as different discourse relations make different demands on what topics should do» (Asher, 2004: 200). Le riflessioni dell'autore evidenziano chiaramente come oltre al variare degli approcci adottati nei diversi ambiti menzionati, varino i ruoli e le funzioni dei TD nei diversi casi e contesti conversazionali.

I vari approcci, dunque, evidenziano proprietà diverse di ciò che un TD designa. Per alcuni, i tratti pertinenti per la sua definizione sono direttamente connessi ad aspetti contestuali (per esempio, l'*aboutness*) o cotestuali (la strutturazione del discorso legata alla modulazione *domanda/risposta*). Gli approcci cognitivi, invece, fondano le loro proposte sulla relazione con i processi inferenziali⁵, sottolineando una certa indipendenza dagli aspetti più propriamente grammaticali.

rassegna rimandiamo ai lavori di De Leo (2008) e Chini (2010).

⁵ Ovviamente i processi inferenziali non escludono il ricorso a fattori contestuali: le differenze tra i due approcci sono quindi di prospettiva e priorità dei diversi fattori coinvolti.

Negli ambiti che abbiamo menzionato, quindi, un TD è certamente concepito in maniera molto diversa e spesso la sua definizione risulta piuttosto generica e vaga. Tuttavia, è possibile riconoscere alcune fondamentali caratteristiche testuali del TD comuni ai diversi punti di vista.

1.2.2. Caratteristiche testuali

Indipendentemente dalle diverse concezioni della nozione, dunque, un TD costituisce una macrostruttura testuale, organizzata gerarchicamente su un argomento principale dal quale si generano e dipendono vari *sub-topic* e corrispondente a una porzione più o meno ampia di discorso – maggiore dell'enunciato. Inoltre, un TD può comporsi di materiale non esplicito; la sua identificazione è certamente legata a contesto e cotesto. Tutte le proposte, infine, sottolineano l'intuibilità della nozione e la sua indipendenza dagli aspetti grammaticali.

Riducendo a un denominatore comune, potremmo quindi affermare che un TD:

1. è difficile da definire, ma intuibile per i parlanti;
2. è sovraordinato ad altre entità nello stesso discorso;
3. è identificabile esclusivamente nell'ambito dell'intero discorso;
4. è indissolubilmente legato al contesto e al cotesto;
5. non ha alcuna corrispondenza prestabilita con materiale linguistico;
6. assicura coerenza e coesione al discorso;
7. prescinde dagli aspetti grammaticali;
8. dipende dai processi cognitivi e inferenziali.

Tutte queste proprietà fanno sì che le sue caratteristiche precipue dipendano dalla conversazione in cui si inserisce. Per questa ragione, consideriamo in questa sede le caratteristiche specifiche del TD nei dialoghi T-O.

1.3. Il Topic Discorsivo nei dialoghi *task-oriented*

Nei dialoghi di tipo T-O, come abbiamo visto, i partecipanti condividono un obiettivo, uno scopo finale da raggiungere. Generalmente, collaborano attraverso richieste di informazione, domande di conferma, descrizioni e chiarificazioni, garantendo e assicurandosi l'attenzione e la collaborazione del proprio interlocutore.

Il gioco assume la funzione decisiva di contesto conversazionale, determinando gli argomenti di conversazione; la struttura del discorso è plasmata dal compito da svolgere e si sviluppa sull'esplorazione di tali argomenti, che assumono la forma e la funzione di TD.

1.3.1. Catene topicali

In questo tipo di dialoghi, la struttura topicale è organizzata e concatenata gerarchicamente (De Leo, 2008). Secondo Prévot (2001) essa procede parallela alla sequenza domande/risposte: nella descrizione di un itinerario, ad esempio, la cosiddetta *route explanation*, esiste un *Topic* sovraordinato (*overarching topic*) che incorpora tutti gli altri; ogni *Topic* di Dialogo può dare origine a uno o più *sub-dialoghi* aventi uno o più *sub-topic*. Nella gestione del dialogo non tutti gli argomenti trattati assumono valenza topicale,

ma solo quelli accettati da entrambi i partecipanti e sviluppati fino alla risoluzione e che vanno, quindi, a costituire il terreno comune (*commonground*) della conversazione.

Nello sviluppo di ciascun TD è possibile riconoscere varie fasi, schematizzabili come segue. Uno dei partecipanti propone un argomento. Se non accettato, sarà seguito da una nuova proposta. Se invece viene accettato, sarà gestito per un certo lasso di tempo, dando luogo a potenziali *catene* o gerarchie di *sub-topic*. Una volta esaurito, e quindi chiuso, sarà attivato un nuovo TD. La conversazione si conclude quando i parlanti interrompono l'interazione; ciascun discorso interno alla conversazione si chiude invece con l'esaurirsi dell'argomento.

1.3.2. Topic Discorsivo e *Transaction*

Dunque sul piano conversazionale i dialoghi T-O risultano organizzati in porzioni o segmenti di dialogo. Abbiamo già menzionato il concetto di *transaction* a proposito dei contributi del gruppo dell'HCRC di Edimburgo (§ 1.1.2). Se nella definizione degli autori non è esplicitamente indicato un rapporto tra *Topic* e *transaction*, nella pratica annotativa mediante lo schema *Map-task*, di fatto all'apertura di una *transaction* corrisponde l'introduzione di un nuovo *Topic*, inteso come referente di un elemento della mappa. Malouf (1995: 4) dichiara in maniera esplicita che «A transaction corresponds more or less to a single topic-unit», legando quindi l'apertura di una *transaction* all'introduzione di un nuovo *Topic*.

Come vedremo, le modalità di introduzione di un TD (come quelle della sua gestione) possono essere molto diverse e rispondono a precise scelte strategiche dei parlanti.

1.4. Obiettivi della ricerca

Ci proponiamo di esaminare e confrontare come avviene la fase di introduzione di un nuovo TD in dialoghi T-O in quattro lingue (italiano, spagnolo, tedesco e inglese), sia da un punto di vista qualitativo che da un punto di vista quantitativo.

Per la nostra analisi adottiamo l'identificazione tra *transaction* e TD proposta da Malouf (1995, vedi sopra), utilizzata nello schema di annotazione impiegato (Pra.Ti.D. cfr. § 2.2) in maniera parzialmente simile a quella dei lavori del gruppo di Edimburgo, ma riadattata al tipo di dialoghi esaminati.

Dato il quadro complesso delineato nei paragrafi precedenti, la nozione di cui facciamo riferimento è quella delineata nei lavori di Linguistica dei Corpora su dialoghi *task-oriented* (De Leo 2008; Isard - Carletta, 1995; Prévot, 2001) che propongono un'articolazione della conversazione in porzioni, ciascuna centrata intorno a un argomento.

Qualitativamente, impieghiamo alcuni «*continua* pragmatico-funzionali» (Alfano - Savy, 2014) come chiave interpretativa delle strategie preferite e dispreferite impiegate dai parlanti (§ 2.3).

Quantitativamente, osserviamo la percentuale di occorrenza dei tipi di mosse impiegate per introdurre un TD (§ 2.2.1) in ciascuna lingua oggetto di studio (§ 3).

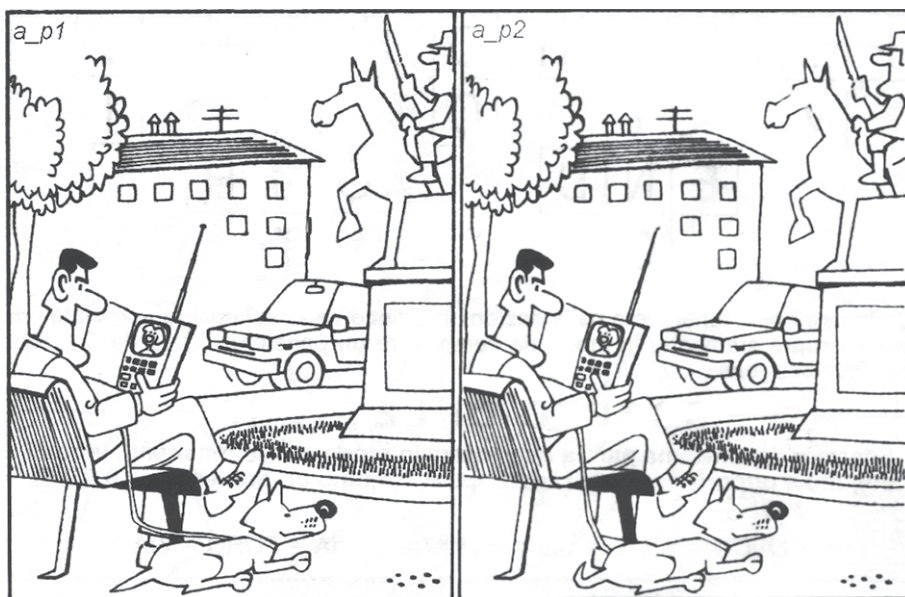
2. Corpus e metodo di studio

2.1. Corpus

Il corpus impiegato per la nostra analisi è composto da 12 dialoghi T-O, ciascuno della durata approssimativa di quindici minuti. Si tratta di un corpus multilingue⁶ raccolto indipendentemente da questo studio ed annotato per analisi pragmatiche contrastive, che comprende dialoghi elicitati, nelle medesime condizioni per le quattro lingue, mediante la tecnica del Test delle differenze (Cerrato, 2007; Péan *et al.*, 1993)⁷.

Tale tecnica prevede che due persone, poste di spalle e utilizzando, quindi, esclusivamente il canale verbale, riescano a individuare alcune differenze tra due vignette che differiscono per alcuni particolari (fig. 1). Ciascun parlante descrive il suo disegno e richiede informazioni all'interlocutore circa elementi e aspetti della vignetta, che suppone diversa dalla sua.

Figura 1 - Vignette impiegate per elicitare i dialoghi T-O
(appartenenti al Progetto CLIPS, Savy - Cutugno, 2009)



Il corpus esaminato contiene un totale di 534 occorrenze di introduzioni di nuovi TD, distribuite per ciascuna lingua come illustrato in tab. 1.

⁶ Il corpus è composto da dialoghi provenienti da tre raccolte differenti: *Clips* (www.unina.it) che comprende dialoghi in italiano, *PraTiD nelle lingue europee* (www.parlaritaliano.it) e *DiEspa* (www.parlaritaliano.it) che comprende dialoghi in lingua spagnola. La raccolta è avvenuta in varie fasi, tra il 2000 e il 2009 in progetti dell'Università di Napoli Federico II (CIRASS) e dell'Università di Salerno (Lab.L.A.).

⁷ In tutti i casi, nelle tre raccolte citate, le coppie sono costituite da studenti universitari di età compresa tra i 18 e i 26 anni, sia maschi che femmine, con un buon grado di conoscenza (anche se non necessariamente familiarità) tra di loro.

Tabella 1 - *Corpus*

	<i>Introduzioni di nuovi TD</i>	<i>Dialoghi</i>	<i>Totale durata</i>
Italiano	177	4	00:47:27
Spagnolo	206	4	00:49:59
Tedesco	86	2	00:25:54
Inglese	65	2	00:21:03
Totale	534		

2.2. Annotazione delle funzioni pragmatiche

Per l'analisi ci serviamo di uno schema di annotazione pragmatica, Pra.Ti.D., (*Pragmatica di testi italiani dialogici*, Savy, 2010), elaborato esplicitamente per l'annotazione di questo tipo di dialoghi.

Pra.Ti.D. è uno schema multilivello che si basa su una caratterizzazione in mosse dialogiche codificate attraverso etichette (*tag*). Ciascuna di esse indica la funzione comunicativa prevalente svolta dall'atto dialogico. Come nel caso di altri schemi annotativi che prevedono un'unica dimensione, lo schema impiegato si limita ad annotare la funzione che si considera principale rispetto allo sviluppo dell'interazione e allo specifico *task*. Naturalmente, data la polifunzionalità di ogni atto linguistico, molto spesso una mossa non veicola una sola funzione comunicativa, ma più funzioni su piani diversi.

Consideriamo di seguito le mosse dialogiche, codificate dalle etichette, che possono potenzialmente introdurre un nuovo TD.

2.2.1. Mosse di introduzione

Per l'apertura di *transaction* a cui, come abbiamo detto, corrisponde l'introduzione di un nuovo TD, lo schema Pra.Ti.D. prevede diversi tipi di mosse dialogiche, codificate dalle etichette indicate in tab. 2 (di cui si riportano anche: la funzione rispetto all'introduzione del TD, la forma linguistica assunta più di frequente e, infine, un relativo esempio esplicativo).

Tabella 2 - *Mosse di introduzione di un TD*

<i>Etichetta</i>	<i>Funzione</i>	<i>Forma/modalità (prevalente)</i>	<i>Esempio</i>
Action_directive	Direzione, conduzione	imperativa	Vediamo le finestre
Open_option	Esortazione, proposta	interrogativa	Vogliamo partire dalle finestre?
Explain	Fornitura di informazione, descrizione	dichiarativa	Ho otto finestre disposte su tre file
Info_request	Richiesta di contributo generico	interrogativa	E le finestre?
Query_w	Richiesta di contributo ampio	interrogativa	Quante finestre hai tu?
Query_y	Richiesta di contributo specifico	interrogativa	Le finestre sono chiuse?
Check	Richiesta di conferma	interlocutoria	Hai otto finestre, vero?
Align	Allineamento, sintonizzazione	sospensiva/assertiva	Allora, le finestre [sott. Ci sei?]

Il parlante può introdurre un nuovo TD (nell'esempio 'le finestre'), scegliendo diverse strategie, codificate da una mossa di tipo ACTION_DIRECTIVE, se guida l'interlocutore su un nuovo TD attraverso una forma direttiva di 'istruzione' o addirittura un ordine: "Vediamo le finestre". Può poi introdurlo mediante un'esortazione aperta o una 'proposta' (OPEN_OPTION): "Vogliamo partire dalle finestre?". Può altresì fornire delle informazioni, magari mediante una descrizione (EXPLAIN): "Ho otto finestre disposte su tre file". Diversamente, può introdurre un nuovo TD richiedendo un contributo comunicativo generico (INFO_REQUEST): "E le finestre?"; o richiedendo un contributo libero ed ampio, ma meno generico sullo stesso TD (QUERY_W): "Quante finestre hai tu?"; o elicitando un contributo minimo di affermazione/negazione (QUERY_Y), ad es.: "Le finestre sono chiuse?", oppure, ma più difficilmente, chiedendo esclusivamente conferma (CHECK) in merito a una caratteristica specifica: "Hai otto finestre, vero?". Infine, può introdurre un nuovo TD non chiedendo all'interlocutore che faccia o dica qualcosa, bensì che si allinei con lui (ALIGN): "Allora, le finestre", intendendo "Mi segui sul TD 'finestre?', "Ci sei?", "Ci siamo?"; in quest'ultimo caso si tratta di una 'sintonizzazione' interpersonale che usa il TD come 'strumento' di verifica dell'attenzione e disponibilità dell'interlocutore a procedere nel gioco.

2.3. Parametri pragmatici e continua funzionali

Al di là della loro funzione comunicativa primaria (§ 2.2), le mosse sopra descritte assumono valori pragmatici su piani diversi dell'interazione dialogica. L'analisi della gamma delle scelte a disposizione dei parlanti non può limitarsi al solo piano, se pur prioritario, del *task*, ma deve tentare di considerare le dinamiche interazionali nella loro complessità. In Alfano e Savy (2014) si esamina la strategia comunicativa del *Questioning*, considerando diversi piani in cui si snoda l'interazione non come parametri di discriminazione categoriale, ma piuttosto come fattori utilizzabili per delineare tendenze e preferenze nelle scelte linguistiche. Nei diversi piani le mosse dialogiche si dispongono, graduando il loro valore, in *continua* pragmatico-funzionali che danno conto delle scelte strategiche dei parlanti.

Tra i molteplici fattori in gioco, per analizzare la fase di introduzione di un TD, consideriamo i seguenti:

- *commitment*,
- coinvolgimento,
- interazione,
- performatività (efficienza),
- cortesia linguistica.

Per ciascuno, è possibile costituire un *continuum* delle mosse impiegate per introdurre un TD. Nei diversi *continua*, rappresentati in fig. 2, ciascuna mossa tende a occupare un suo spazio, se pur non perfettamente delineato.

Figura 2 - Continua *pragmatico-funzionali*

Per quanto riguarda il primo fattore, il termine *commitment* è stato impiegato per riferirsi a nozioni parzialmente diverse (cfr. De Brabanter - Dendale, 2008). Analizzando questo piano, facciamo riferimento all'attitudine, allo stato mentale, al grado di impegno e certezza del parlante rispetto al contenuto proposizionale che esprime. La diversa ubicazione delle mosse rispetto a questo fattore (fig. 2) indica in che misura il parlante si assume la responsabilità di condurre il gioco.

Poiché la *commitment* è, per definizione, legato al grado di assertività, tutte le mosse in forma di domanda si caratterizzano per un basso o nullo grado di *commitment* (QUERY_Y, QUERY_W, OPEN_OPTION e alcuni tipi di ALIGN). Fa eccezione la richiesta di conferma (CHECK), mediante la quale il parlante si compromette riguardo al contenuto proposizionale, basandosi su una forte presupposizione e richiedendo al suo interlocutore soltanto una conferma. Si collocano invece, sul polo positivo le mosse EXPLAIN e ACTION_DIRECTIVE, naturalmente caratterizzate da un alto grado di *commitment*.

Per quel che riguarda il coinvolgimento e l'interazione, entrambi hanno in comune il valore della partecipazione tra gli interlocutori, ma su due piani ben diversi. Con il termine "coinvolgimento" intendiamo la vera e propria richiesta di cooperazione mirata alla risoluzione del *task*, vale a dire una richiesta esplicita di contributo informativo finalizzato a portare avanti il compito. La posizione delle mosse rispetto a questo fattore (fig. 2) dipende da quanto è informativo il contributo che il parlante richiede al suo interlocutore sul piano della conduzione del gioco. Nel polo negativo possiamo considerare le mosse EXPLAIN e ACTION_DIRECTIVE, seguite da CHECK e QUERY_Y, mentre chiedono contributo informativo sostanziale

per eseguire il gioco le *QUERY_w*, *INFO_REQUEST* e *OPEN_OPTION*. In alcuni casi (rappresentati in grigio in fig. 2) il fattore non sembra essere pertinente nella caratterizzazione della mossa oppure è più vincolato alle specifiche realizzazioni: è il caso della mossa *ALIGN*, difficilmente collocabile in una posizione del *continuum* del coinvolgimento.

Con “interazione” invece, ci riferiamo al piano della gestione della relazione interpersonale intesa, in più sensi, come spazio lasciato all’interlocutore, libertà di presa di parola e volontà a collaborare. Su questo piano consideriamo la partecipazione tra gli interlocutori rispetto alla possibilità, quindi, di prendere l’iniziativa, avanzare una proposta o scambiarsi i ruoli. Non sorprende che, dato il tipo di *task* in cui lo scopo è prioritario rispetto allo scambio, la maggior parte delle mosse si collochi verso il polo negativo (fig. 2). Quando però un parlante sceglie una mossa di tipo *ALIGN*, vale a dire che si allinea con l’interlocutore richiedendo o verificando la sua attenzione e la sua comprensione (ad es.: “Ci sei?”), o di tipo *INFO_REQUEST*, vale a dire di richiesta generica (ad es.: “Poi?” oppure “Le finestre?”), si pone prevalentemente su un piano di scambio comunicativo, dando ampio spazio al suo interlocutore (cui viene lasciata la scelta di aggiungere informazioni ‘a piacere’ sul *Topic* introdotto; cfr. Bazzanella, 2006).

Esaminando invece il piano della “performatività”, osserviamo il grado di efficienza nel portare avanti il gioco⁸. In funzione di questo fattore, quindi, la diversa posizione delle mosse dipende da quanto il parlante si preoccupa e si sforza di svolgere il compito assegnatogli. Le mosse di tipo *QUERY*, *CHECK* e *ACTION_DIRECTIVE* sono dirette immediatamente (e in maniera pressante sull’interlocutore) alla soluzione del compito, mentre scegliendo una *OPEN_OPTION*, il parlante mette l’esigenza di eseguire il compito su un piano secondario rispetto all’atteggiamento verso l’interlocutore. Collochiamo, infine, le mosse *INFO_REQUEST*, *ALIGN* e *EXPLAIN* né nel polo positivo, né in quello negativo in quanto non si può dire siano, per loro natura, molto o poco efficienti (fig. 2).

L’ultimo piano che valutiamo nella nostra analisi è relativo all’attitudine a contenere la conflittualità e a favorire un’interazione armonica, vale a dire alla cortesia linguistica⁹. In merito a tale aspetto dell’interazione, la collocazione delle mosse indica in che misura il parlante sacrifica la risoluzione del gioco al rispetto per il suo interlocutore. Verso il polo positivo della cortesia si posizionano certamente le mosse *OPEN_OPTION* e *ALIGN*, così come le *INFO_REQUEST* e le *QUERY_w*. Verso quello negativo le mosse *ACTION_DIRECTIVE* e *QUERY_y*, mediante le quali il parlante non si cura dell’armonia dello scambio, ma piuttosto va dritto allo scopo.

⁸ Si può paragonare a ciò che Briz (2000), in altro contesto, definisce ‘attività argomentativa’, come la meta e l’insieme degli enunciati prodotti per raggiungerla.

⁹ Il concetto di cortesia linguistica nasce nell’ambito degli studi socio-antropologici ed è stato poi mutuato negli studi linguistici che si concentrano sui principi generali sottostanti alla molteplice varietà delle sue manifestazioni. Tra i modelli più noti e dibattuti occupano un posto di rilievo, in ordine cronologico, quelli di Lakoff (1973), Leech (1983) e Brown e Levinson (1987).

Non sembra, infine, un tratto pertinente il grado di cortesia per le mosse EXPLAIN e CHECK (fig. 2).

Prendendo in considerazione la caratterizzazione delle varie mosse di Pra.Ti.D. sui piani appena menzionati, otteniamo il quadro sinottico illustrato in tab. 3: dal momento che abbiamo identificato le mosse su un *continuum* funzionale, non si tratta di una matrice binaria di tratti di opposizione, bensì di una specificazione per ciascuna mossa di valore positivo o negativo per ogni determinato tratto.

Tabella 3 - *Caratterizzazione delle mosse sui continua pragmatico-funzionali*

	<i>Commitment</i>	<i>Coinvolgimento</i>	<i>Interazione</i>	<i>Performatività</i>	<i>Cortesia</i>
Action_directive	+	-	-	+	-
Open_option	-	+	+	-	+
Explain	+	-	-	±	±
Info_request	-	+	+	±	+
Query_w	-	+	-	+	+
Query_y	-	-	-	+	-
Check	+	-	-	+	±
Align	-	±	+	±	+

La visione d'insieme mette in luce, in primo luogo, la performatività come qualità intrinseca della maggioranza delle mosse, che risultano infatti efficaci nel risolvere il *task*.

Al contempo si può notare che varie mosse sono caratterizzate positivamente anche sul piano della cortesia, mentre tendono ad avere meno spesso una intrinseca carica positiva sui piani del coinvolgimento e dell'interazione.

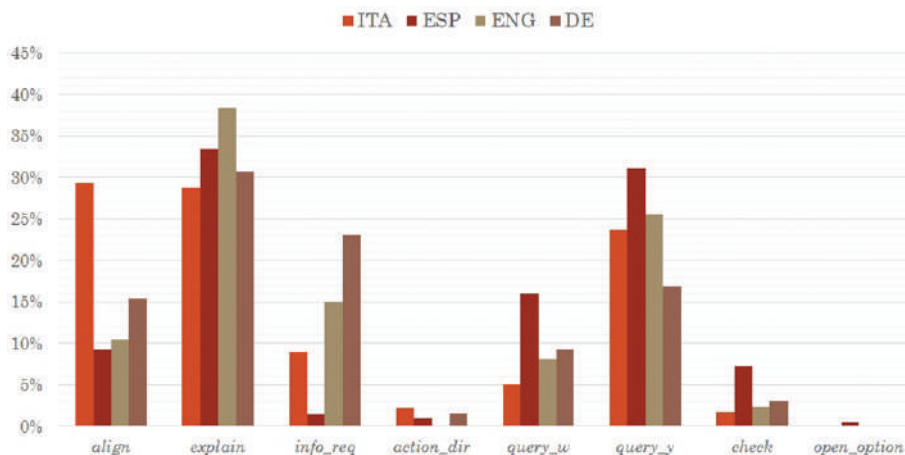
Tra tutte, infine, le mosse OPEN_OPTION e QUERY_W sono quelle connotate positivamente su più piani.

3. Risultati: strategie di introduzione

Da un punto di vista quantitativo, osserviamo la percentuale di occorrenza dei tipi di mosse impiegate per introdurre un TD in ciascuna lingua oggetto di studio, illustrando di seguito i dati relativi ai tipi di apertura in base alla loro maggiore (§ 3.1) o minore frequenza d'uso (§ 3.2).

3.1. Strategie (mosse) preferite

Al di là delle differenze specifiche nell'impiego di ciascuna mossa nelle varie lingue (fig. 3), il quadro generale dei dati mostra chiaramente che esistono mosse globalmente più impiegate, ovvero preferite dai parlanti. Si tratta, in tutte e quattro le lingue, delle mosse EXPLAIN e QUERY_Y.

Figura 3 - *Tipi di mosse per lingua*

Se ci riferiamo ai valori schematizzati in tab. 3 (§ 2.3), possiamo osservare che ambedue le mosse si collocano sul polo positivo di un unico *continuum*, vale a dire che sono connotate positivamente in maniera esclusiva su un unico piano, almeno tra quelli considerati. La mossa EXPLAIN, infatti, presenta un grado elevato di *commitment*: il parlante che la sceglie assume su di sé tutta la responsabilità della conduzione del gioco. La mossa QUERY_Y, invece, presenta un alto grado di performatività: il parlante che la sceglie assume una modalità “interrogatorio”, mediante una strategia definita di tipo *Questioning* (Alfano - Savy, 2014; Savy - Solís, 2008).

3.2. Strategie (mosse) dispreferite

Analogamente, il quadro generale dei dati indica che esistono anche mosse globalmente meno usate, quindi “dispreferite”: ACTION_DIRECTIVE, CHECK, OPEN_OPTION.

Le prime due sono mosse che combinano *commitment* e performatività (§ 2.3, tab. 3), i due fattori presenti singolarmente nelle mosse preferite. Sebbene tale dato possa apparentemente meravigliare, riteniamo che abbia una spiegazione. La nostra ipotesi è che la somma dei due parametri potrebbe essere scarsamente tollerabile perché configura una strategia eccessivamente egocentrica o aggressiva, che rischia di sortire un effetto negativo sull’interlocutore. In altre parole, il parlante sarebbe posto di fronte alla scelta di usare o una mossa performativa o una mossa impegnativa (connotata da un alto grado di *commitment*), ma eviterebbe di schiacciare l’altro con un eccesso di carico efficientista.

Inoltre, è bene tener presente che la mossa CHECK è sicuramente poco adatta a introdurre un nuovo TD, dal momento che, per sua natura, una richiesta di conferma viene impiegata quando il parlante ha già un insieme di presupposizioni circa un TD, che quindi, molto probabilmente è già dato o anche ‘ratificato’ (Lambrecht - Michaelis, 1998) nel discorso. Tuttavia, in alcuni casi, il parlante può adottare questa mossa partendo da una presupposizione implicita di contesto simile

(‘abbiamo la stessa vignetta, gli stessi oggetti’), senza che un TD sia stato ratificato: esso viene quindi introdotto, dandolo per scontato (‘[Anche tu] hai la barca sullo sfondo, no?’)

Per quanto riguarda invece la OPEN_OPTION, ci troviamo nella situazione diametralmente opposta. Tra tutte le mosse è quella che combina due “qualità” altamente positive sul piano della relazione con l’altro (il massimo del coinvolgimento e della cortesia), ma non ha alcuna portata performativa e delega in parte l’impegno della soluzione del gioco, lasciando all’interlocutore la possibilità di rifiutare la proposta o contro-proporre un TD differente. È dunque una mossa “debole”, con cui il parlante rinuncia a condurre il gioco e si mostra meno sicuro e deciso.

4. *Discussione: lingue a confronto*

I risultati delle analisi condotte evidenziano aspetti comuni alle quattro lingue, legati essenzialmente al tipo di scambio comunicativo, ma anche tratti peculiari di ciascuna lingua.

4.1. Tratti comuni

Abbiamo messo in luce sopra una preferenza nelle quattro le lingue per mosse connotate positivamente sul piano del *commitment* o su quello della performatività. Ciò vuol dire che introducendo un nuovo TD, i parlanti possono mettere in campo una proposta (per esempio mediante una mossa EXPLAIN) oppure chiedere qualcosa all’interlocutore in merito a un referente (per esempio mediante una QUERY_Y), senza preoccuparsi troppo della dimensione del coinvolgimento dell’altro e del piano interazionale. Tuttavia, analizzando le comuni dispreferenze abbiamo ipotizzato che esista una sorta di “limite” per il quale i parlanti non possono imporre un TD (per esempio mediante una ACTION_DIRECTIVE) o darlo per scontato (CHECK), senza lasciare alcuno spazio all’interlocutore, che potrebbe sentirsi schiacciato. Infine, per la riuscita del compito, è fondamentale che non esitino troppo e che conducano il gioco senza eccessiva timidezza.

La valutazione globale delle scelte dei parlanti ci porta a rilevare l’azione di alcune massime comportamentali strategiche che regolano la relazione con l’interlocutore per la riuscita del gioco e che formuliamo come segue.

1. Assumiti le tue responsabilità, cioè prodigati con impegno.
2. Tieni sempre a mente lo scopo, cioè dedicati a svolgere il compito e a raggiungere i tuoi obiettivi.
3. Evita l’imposizione e l’annullamento dell’altro, perché devi darti da fare, ma senza schiacciare il tuo interlocutore.
4. Evita l’indecisione e la timidezza, perché non puoi sottrarti e abdicare al tuo ruolo nella conversazione.

Tali massime appaiono legate al tipo di scambio, indipendentemente dai tratti culturali specifici di ciascuna lingua. In questo contesto comunicativo, infatti,

risultano fondamentali tanto l'efficienza nella risoluzione del compito quanto l'assunzione di responsabilità nella conduzione del gioco.

4.2. Differenze interlinguistiche

Sebbene le quattro lingue condividano le mosse globalmente preferite, emergono alcune interessanti caratteristiche peculiari di ciascuna (cfr. fig. 3, § 3.1). Premettiamo che allo stato attuale, con un campione di sole 12 coppie totali, non abbiamo effettuato alcuna analisi della distribuzione dei dati tra i diversi partecipanti; pertanto le considerazioni che proponiamo sono da intendersi come osservazioni di probabili tendenze presenti nelle diverse lingue, le quali a) non escludono fattori di variabilità interindividuale e b) devono essere verificate su un campione più ampio e corredate da analisi statistiche.

In italiano troviamo più frequentemente delle altre lingue (in quasi un terzo dei casi) una mossa di allineamento esclusivo con l'interlocutore (ALIGN, ad es.: "Mi segui?", "Ci sei?", "Senti, poi la macchina"). Quando vogliono introdurre un nuovo TD quindi, i parlanti italiani non rinunciano a essere efficienti, ma al contempo impiegano mosse che prediligono il piano dell'interazione, verificando spesso che l'interlocutore sia pienamente partecipe e che li stia seguendo e comprendendo.

In spagnolo possiamo invece notare un impiego più frequente delle mosse *Query*, in particolare rispetto all'italiano (scelta strategica già messa in luce in Alfano - Savy, 2012; Solís - Savy, 2012). I parlanti spagnoli, quindi, prediligendo la richiesta di contributo libero e ampio (QUERY_w, ad es.: ¿Cómo es tu perro? 'Com'è il tuo cane?') nell'introdurre un TD, scelgono di coinvolgere l'interlocutore e di chiamarlo a collaborare fattivamente allo svolgimento del gioco.

In tedesco, troviamo più che nelle altre lingue l'introduzione di TD mediante la richiesta di informazione generica (INFO_REQUEST, ad es.: *Und das dach?*, 'E il tetto?'): tale richiesta si differenzia funzionalmente dalla QUERY_w, in quanto non chiede esplicitamente una descrizione su un oggetto, ma lo propone esclusivamente come tema ('Che mi dici del tetto?' – intendendo 'di' quello che vuoi, se vuoi') e realizza quindi una più accentuata cessione di spazio esplicita all'interlocutore, risultando una mossa connotata positivamente per coinvolgimento, interazione e cortesia.

L'inglese infine, non presenta particolari distinzioni se non per l'uso più marcato della mossa con più alto grado di *commitment* (EXPLAIN, ad es.: *In my picture in top left hand corner I can see a tree*, 'Nel mio disegno nell'angolo in alto a sinistra vedo un albero') e per la totale assenza della mossa con forma imperativa (ACTION_DIRECTIVE). Tale tipo di dispreferenza per le forme imperative, percepite come scortesie, è stato riscontrato e descritto, per esempio, da Ogiermann (2009).

5. Conclusioni

Abbiamo affrontato in questo lavoro un dominio specifico di realizzazione della struttura testuale dialogica, corrispondente alla fase di introduzione di un nuovo

Topic discorsivo, analizzando le strategie preferite e dispreferite dai parlanti di varie lingue europee, due romanze (italiano e spagnolo) e due germaniche (tedesco e inglese).

I risultati ottenuti, se da una parte indicano alcune caratteristiche comuni alle varie lingue e legate al tipo di conversazione, dall'altra suggeriscono possibili differenze tra le quattro lingue.

Analizzando gli aspetti comuni, non meraviglia che i parlanti scelgano mosse funzionali, dirette e mirate a raggiungere gli scopi comunicativi. I risultati dell'analisi suggeriscono che essi adottano essenzialmente due strategie discorsive principali: una di tipo "interrogatorio", imperniata sull'alternanza domanda/risposta, e l'altra di tipo "guida", in cui uno dei due parlanti assume su di sé la responsabilità di condurre la conversazione e porta l'interlocutore per mano. Al contempo però, sebbene nel tipo di interazioni esaminate il piano dello scopo risulti primario rispetto a quello dello scambio, i parlanti mostrano di condividere alcune massime comportamentali. In particolare, tendono a non mostrare insicurezza e a evitare tutto quanto possa schiacciare l'interlocutore, metterlo a disagio e, quindi, non favorire la sua cooperazione.

Le differenze tra le lingue esaminate, invece, sembrano risiedere proprio nelle strategie di attenzione verso l'interlocutore, adottate anche per mitigare e bilanciare quelle mirate principalmente al raggiungimento degli scopi comunicativi. La diversa frequenza di mosse che prediligono il piano dell'allineamento, del coinvolgimento e dell'interazione con l'altro o quello della cortesia suggerisce, infatti, l'esistenza di diversi *pattern* pragmatici di attenzione all'interlocutore.

La considerazione di piani diversi di analisi attraverso la costruzione di *continua* pragmatico-funzionali ha fornito interessanti elementi interpretativi dei risultati ottenuti mediante l'analisi quantitativa, sebbene presenti certamente dei limiti. In primo luogo, sono emerse alcune tendenze nelle strategie discorsive che andrebbero verificate su un corpus di maggiore ampiezza per annullare l'influenza di fattori idiosincratici. In secondo luogo, l'intero sviluppo dei vari include un percorso di introduzione, ma anche di gestione delle entità topicali a più livelli, che consentono, come abbiamo visto brevemente, di evidenziare catene topicali. Un'analisi più approfondita della dinamica conversazionale nella sua interezza che includa la fase di gestione, potrebbe rivelare dinamiche diverse, per esempio forme di compensazione tra le scelte effettuate per introdurre e quelle operate per gestire un argomento nel discorso. Inoltre, andrebbe indagato il ruolo specifico di ciascuno dei due partecipanti, considerando anche la percentuale di tipi di mosse, e quindi di scelte, operate da ciascun parlante. Infine, la nostra analisi ha considerato una proiezione del dialogo, esaminandolo in maniera atemporale, escludendo la prospettiva longitudinale. Lo scambio dialogico, invece, presenta una sua sequenzialità e dinamicità (Bazzanella, 2002) e si configura come un'interazione basata sulla collaborazione di entrambi gli interlocutori in un processo di costante negoziazione e adattamento reciproco (Weigand - Dascal, 2001). Un parlante può scegliere, per esempio, di adottare uno stile conversazionale coinvolgente, cortese e aperto all'altro, ma un atteggiamento

di risposta poco cooperativo del suo interlocutore potrebbe sfavorire le sue scelte e determinare un cambio di rotta. Le scelte operate dall'altro, infatti, finiscono per costituire un ulteriore fattore di variabilità coinvolto nell'interazione e andrebbero quindi valutate nel rispetto della loro natura sequenziale e dinamica. Pertanto, per poter rilevare conclusioni meno preliminari nelle diverse lingue e dar conto delle strategie pragmatiche nel complesso e articolato sviluppo dialogico sarà opportuno integrare la nostra analisi tenendo conto di questi ulteriori aspetti.

Bibliografia

ALFANO I. - SAVY R. (2012), Los estilos conversacionales en la interacción dialógica: un análisis de las peticiones en italiano y en español, in *Oralia* 15: 35-62.

ALFANO I. - SAVY R. (2014), La strategia del questioning nell'interazione dialogica: verso una definizione di continua pragmatico-funzionali, in *Lingue e Linguaggi* 12: 7-22.

ANDERSON A.H. - BADER M. - BARD E.G. - BOYLE E. - DOHERTY G. - GARROD S. - ISARD S. - KOWTKO J. - McALLISTER J. - MILLER J. - SOTILLO C. - THOMPSON H.S. - WEINERT R. (1991), The HCRC map task corpus, in *Language and Speech* 34: 351-366.

ASHER N. (2004), Discourse topic, in *Theoretical Linguistics* 20: 163-201.

BAZZANELLA C. (2002), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini e associati, Milano.

BAZZANELLA C. - BARACCO A. (2004), Contesto, inferenze e sviluppo dialogico, in ALBANO LEONI F. - CUTUGNO F. - PETTORINO M. - SAVY R. (a cura di), *Il Parlato Italiano. Atti del Convegno Nazionale* (Napoli, 13-15 febbraio 2003), D'Auria, Napoli: 1-19.

BAZZANELLA C. (2005), Parlato dialogico e contesti di interazione, in HÖLKER K. - MAASS C. (a cura di), *Aspetti dell'italiano parlato*, LIT-Verlag, Münster - Hamburg - London: 1-22.

BAZZANELLA C. (2006), Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali, in ALBANO LEONI F. - GIORDANO R. (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Liguori, Napoli: 137-157.

BEYSSADE C. - MARANDIN J. (2002), Topic marking, discourse topic and discourse moves, in BENDE FARKAS A. (eds), *Workshop on Information Structure in Context*, Stuttgart.

BRIZ A. (2000), *El análisis de un texto oral coloquial*, in A. BRIZ - GRUPO VALES.CO. (eds), *¿Cómo se comenta un texto coloquial?*, Ariel Practicum, Barcelona: 29-48.

BROWN P. - LEVINSON S. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.

BÜRING D. (1997), *The meaning of topic and focus: the 59th street bridge accent*, London, Routledge.

BROWN G. - YULE G. (1983), *Discourse Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge.

CARLETTA J. - ISARD A. - ISARD S. - KOWTKO J. - DOHERTY-SNEDDON G. - ANDERSON A.H. (1996), *HCRC Dialogue structure coding manual*, Technical Report 82, Human Communication Research Center, University of Edinburgh, Edinburgh.

- CARLETTA J. - ISARD A. - ISARD S. - KOWTKO J. - DOHERTY-SNEDDON G. - ANDERSON A.H. (1997), The reliability of a dialogue structure coding scheme, in *Computational Linguistics* 23(1): 13-32.
- CERRATO L. (2007). *Sulle tecniche di elicitazione di parlato semispontaneo*, Technical Report, progetto CLIPS, <http://www.clips.unina.it>
- CHANG V. (2007), A cognitive-pragmatic approach to discourse topic: a cross-linguistic analysis and universal account, in *Journal of Universal Language* 8(1): 1-21.
- CHINI M. (a cura di) (2010), *Topic, struttura dell'informazione e acquisizione linguistica*, Franco Angeli, Milano.
- COULTHARD M. (ed.) (1992), *Advances in spoken discourse analysis*, Routledge, London.
- DE BRABANTER P. - DENDALE P. (2008), Commitment: the term and the notions, in DE BRABANTER P. - DENDALE P. (eds) *Commitment*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia: 1-14.
- DE LEO S. (2008), La struttura topicale in dialoghi *task-oriented*, in VOGHERA M. (ed.), *Testi e linguaggi*, Carocci, Roma: 105-129.
- GUNDEL J. (1988), Universals of topic-comment structure, in HAMMOND M. - MORAVCSIK E. - WIRTH J. (eds), *Studies in syntactic typology*, John Benjamins, Amsterdam: 209-239.
- GUNDEL J. (2003), Information structure and referential givenness/newness. How much belongs in the grammar?, in *Journal of Cognitive Science* 4: 177-199.
- GUNDEL J. - HEDBERG N. - ZACHARSKI R. (1993), Cognitive status and the form of referring expressions in discourse, in *Language* 69: 274-307.
- ISARD A. - CARLETTA J. (1995), *Transaction and action coding in the Map Task Corpus*, Research Paper HCRC/RP-65, Human Communication Research Center, University of Edinburgh, Edinburgh.
- KUPPEVELT VAN J. (1995), Discourse structure, topicality, and questioning, in *Journal of Linguistics* 31: 109-47.
- LAKOFF R. (1973), The logic of politeness, or minding your P's and Q's, in CORUM C. - SMITH-STARK T.C. - WEISER A. (eds), *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*, Chicago Linguistics Society, Chicago: 292-305.
- LAMBRECHT K. (1994), *Information structure and sentence form: topic, focus and the mental representation of discourse referents*, Cambridge University Press, Cambridge.
- LAMBRECHT K. - MICHAELIS L. (1998), Sentence accent in information questions: default and projection, in *Linguistics & Philosophy* 21(5): 477-544.
- LEECH G.N. (1983), *Principles of pragmatics*, Longman, London.
- LI C.N. - THOMPSON S.A. (1976), Subject and topic: a new typology of language, in LI C.N. (ed.) *Subject and topic*, Academic Press, New York: 457-489.
- MALOUF R. (1995), *Towards an analysis of multi-party discourse*, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.8.4024>
- OGIERMANN E. (2009), Politeness and in-directness across cultures: a comparison of English, German, Polish and Russian requests, in *Journal of Politeness Research* 5(2): 189-216.

- PÉAN V. - WILLIAMS S. - ESKENAZY M. (1993), The design and recording of ICY, a corpus for the study of intraspeaker variability and the characterisation of speaking styles, in *EUROSPEECH '93, 3rd European Conference on Speech Communication and Technology*, Berlin, Germany, September 22-25, 1993: 627-630.
- PRÉVOT L. (2001), Topic structure in route explanation dialogues, in *Proceedings of the workshop: Information Structure, Discourse Structure and Discourse Semantics of the 13th European Summer School in Logic, Language and Information*, University of Helsinki, Finland: 145-159.
- ROBERTS C. (1996), Information structure in discourse: towards an integrated formal theory of pragmatics, in YOON J.H. - KATHOL A. (eds), *OSU Working Papers in Linguistics 49, Papers in Semantics*, Ohio State University, Columbus: 91-136.
- SAVY R. (2010). Pr.A.T.I.D: a coding scheme for pragmatic annotation of dialogues, in CALZOLARI N. - CHOUKRI K. - MAEGAARD B. - MARIANI J. - ODIJK J. - PIPERIDIS S. - ROSNER M. - TAPIAS D. (eds), *Proceedings of the 7th International Conference on Language Resources and Evaluation, LREC 2010*, Valletta, Malta, May 17-23, 2141-2148.
- SAVY R. - CUTUGNO F. (2009), CLIPS. Diatopic, diamesic and diaphasic variations in spoken Italian, in MAHLBERG M. - GONZÁLEZ-DÍAZ V. - SMITH C. (eds), *Proceedings of the 5th Corpus Linguistic Conference, CL2009*, Liverpool, UK: 1-24.
- SAVY R. - SOLÍS I. (2008), Strategie pragmatiche in italiano e spagnolo a confronto: una prima analisi su corpus, in VOGHERA M. (a cura di) *Testi e linguaggi (2), Lingua e testi: verso una grammatica comune*, Carocci, Roma: 214-242.
- SINCLAIR J.M. - COULTHARD M. (1975), *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*, Oxford University Press, London.
- SOLÍS I. - SAVY R. (2012), Diferentes estrategias comunicativas en diálogos task-oriented españoles e italianos, in CASSOL A. - GHERARDI F. - GUARINO A. - MAPELLI G. - MATTE BON F. - TARAVACCI P. (a cura di), *Il dialogo. Lingue, letterature, linguaggi, culture*, AISPI Edizioni, Roma: 443-457.
- WEIGAND E. - DASCAL M. (2001), *Negotiation and Power in dialogic interaction*, Benjamins, Amsterdam - Philadelphia.

MARINA CASTAGNETO¹

Dagli estranei non si accettano caramelle, ma si accettano complimenti

Abstract

This work analyzes the compliment responses (CRs) in a corpus of 343 compliments between stranger women. The corpus comprises four sub-corpora with a combination of two variables, namely age (≤ 30 y.o.; > 30 y.o.) and object of the compliment (personal belongings and transient aspects, e.g. haircut, manicure).

All in all, young women are more inclined to accept compliments, especially when they are given by a woman of the same age, while adult women are more cautious in accepting compliments. Compliments on transient aspects have revealed easier to be accepted than compliments on personal belongings, probably because women are well acquainted to receive and accept compliments focused on appearance.

Questo lavoro intende studiare le risposte ai complimenti tra donne che non si conoscono.

I complimenti sono atti espressivi (Searle, 1976) volti a gratificare il destinatario e ad alimentare l'amicizia reciproca (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 15) attribuendo credito in modo esplicito o implicito a qualcuno che non è il parlante, e spesso è l'interlocutore, per qualcosa (possessi, caratteristiche, abilità) che è valutata positivamente da entrambi (cfr. Holmes, 1986: 485). Il complimento ha anche una componente verdittiva, perché contiene un giudizio (cfr. Alfonzetti 2013b: 276), e in quanto tale il suo scopo illocutorio non è solo l'espressione dello stato psicologico di apprezzamento, ma anche di credenza. Pertanto il complimento deve sottostare anche alla condizione di sincerità e può essere valutato sulla base dei criteri di verità/falsità.

Dopo avere inquadrato l'atto linguistico del complimento all'interno delle strategie di cortesia conversazionale (§ 1) sarà presentato il corpus dell'indagine e la sua articolazione interna (§ 2). Nel paragrafo 3 verrà introdotta la classificazione delle risposte ai complimenti usata nella analisi.

In questo lavoro abbiamo deciso di fissare due fattori di variabilità: il grado di conoscenza, scegliendo il grado zero (complimenti tra sconosciuti), e il genere del complimentato: ci occuperemo infatti, come si è detto, dei complimenti a donne non conosciute.

¹ Università del Piemonte Orientale.

Il grado di conoscenza tra gli interagenti nell'atto del complimento è sicuramente un fattore importante, ma pochissimo indagato: a conoscenza di chi scrive, il tema dei complimenti tra sconosciuti è toccato solo da un lavoro di Davis (2008), che peraltro si basa unicamente su un corpus di 20 complimenti in Australia, fatti a persone fermate a caso per strada con la scusa di chiedere un'indicazione stradale, per poi concludere l'interazione con un complimento. Nel presente lavoro sarà mostrato come l'estraneità tra interagenti comporti un alto grado di accettabilità del complimento e un minore ricorso alle dinamiche di cortesia.

La scelta di analizzare le risposte ai complimenti di informanti donne è inoltre stata compiuta nella convinzione, suffragata da precedenti indagini scientifiche (§ 5), che le donne, facendo e ricevendo più complimenti, si sentano più a proprio agio degli uomini nella gestione di questo atto linguistico. Anche la fissazione del parametro di genere, dunque, sul piano teorico favorisce l'accettabilità dei complimenti, operando sinergicamente con il fattore di estraneità tra interagenti.

Una prima domanda di ricerca riguarda il *contesto di elicitazione*: un diverso contesto può creare una maggiore o minore diffidenza verso chi rivolge un complimento e così influire sul suo relativo grado di accettabilità, anche se si tratta di un'interazione tra sconosciuti? Il paragrafo 4 cercherà di affrontare questo quesito.

Una seconda domanda di ricerca è legata al peso del fattore *età* sia di chi riceve il complimento (§ 6) sia di chi lo fa (§ 6.1): si dimostrerà che anche l'età influisce significativamente sulla scelta di rispondere a un complimento accettandolo in modo più o meno diretto o rifiutandolo.

Un'ultima domanda di ricerca concerne gli attributi del complimento. Che l'attributo del complimento influenzi la scelta del tipo di risposta è un dato ovvio per la bibliografia di settore, tanto è vero che una scelta sbagliata dell'attributo del complimento può comportare non solo il rifiuto del medesimo, ma addirittura un "sociopragmatic failure" (Holmes - Brown, 1987: 528). Nel paragrafo 7 si esplorerà la maggiore o minore accettabilità in complimenti tra estranei rivolti a donne di complimenti sull'aspetto fisico e di complimenti sui possessi.

1. *Complimenti e politeness*

Il presente lavoro parte da un interrogativo poco esplorato negli studi sul complimento: è più facile accettare un complimento posto da persone che si conoscono, oppure da estranei?

Questa domanda sembrerebbe rivestire un interesse molto marginale per gli studi pragmatici, ma non è così.

Come è ben noto dagli studi di settore, il complimento presenta una superficie apparentemente piacevole, bonaria, finanche rassicurante, ma si tratta di un atto particolarmente insidioso per le dinamiche di *politeness* (o "cortesia conversazionale").

Chi pone il complimento, il cosiddetto "complimentatore", (usando un neologismo che proviene dagli studi anglofoni), vuole compiere un atto "intended to make

the other feel good about himself/herself” (Newton - Burgoon, 1990), offrendo un regalo verbale (Kerbrat-Orecchioni, 1987: 10).

Se consideriamo la definizione che Brown e Levinson offrono della cortesia positiva, volta a soddisfare “the desire to be ratified, understood, approved of, liked or admired” (Brown - Levinson, 1987: 62), non si può fare altro che includere i complimenti nelle strategie che puntano al soddisfacimento della cosiddetta “faccia positiva”: i complimenti sono dunque dei “face-enhancing act” (Sifianou, 2001: 398). In modo un po’ contro-intuivo, però, nel fondamentale lavoro di Brown e Levinson i complimenti vengono considerati atti intrinsecamente minacciosi per la faccia: chi pone un complimento minaccerebbe infatti la faccia negativa dell’interlocutore, perché il complimento potrebbe essere considerato un atto invasivo, e potrebbe essere interpretato come espressione di invidia o desiderio, portando a proteggersi (Brown - Levinson, 1987: 66).

Chi riceve un complimento (il cosiddetto “complimentato”), si troverebbe poi in un difficile *impasse* rispetto alla gestione della cortesia conversazionale. L’accettazione di un complimento corrisponde all’accettazione di un dono verbale, e ciò consente di salvaguardare la faccia negativa del complimentatore, evitando di rifiutare il suo regalo; accettare un complimento però comporta un pericolo per la propria faccia positiva (insito anche nella dimostrazione di accordo con il suo contenuto, cfr. Alfonzetti, 2009: 70), perché espone socialmente al rischio di sembrare presuntuosi e di violare la Massima di Modestia (Leech, 1983). Brown e Levinson includono la accettazione del complimento tra i casi in cui la faccia positiva del parlante viene danneggiata in modo diretto, e specificano che “S[peaker] may feel constrained to denigrate the object of H[earer]’s prior compliment, thus damaging his own face; or he may feel constrained to compliment H[earer] in turn” (1987: 68).

Una possibile strategia di soluzione per questo conflitto pragmatico potrebbe essere la scelta di una risposta che corrisponda ad una forma di “accettazione limitata”, ad esempio una “deflessione di merito” (es.: A: *come è professionale questa cartellina* / B: *<eh> me la ha regalata la mia morosa quando mi sono laureato*)². In questo modo diviene possibile accettare un complimento nel rispetto della Massima di Accordo e della salvaguardia della faccia positiva del complimentatore, addossando però i meriti relativi all’attributo del complimento a qualcun altro, ed evitando così di sembrare presuntuosi. Si potrebbe altresì scegliere di rispondere con una “deflessione del topic”, ignorando il complimento e fornendo ulteriori dettagli sul *topic* complimentato, o con un altro tipo di deflessione, sempre allo scopo di gestire in modo appropriato le dinamiche di cortesia conversazionale. Bisogna però tenere in considerazione che il grado di accettabilità di un complimento è sensibile a tutte le varianti contestuali, tra cui il grado di conoscenza tra il complimentatore e il complimentato, il genere e l’età degli interagenti, lo specifico attributo, il contesto in cui si svolge l’atto e altro ancora.

² Le etichette metalinguistiche per la categorizzazione dei tipi di risposta usate in questo articolo fanno riferimento alla tipologizzazione delle risposte ai complimenti in Castagneto e Ravetto (2015), presentata in tab. 1 (§ 3). Tutti i complimenti riportati appartengono al corpus Co.Cor.

Nonostante Brown e Levinson propongano il loro modello di cortesia come universale, è necessario però sottolineare come la pericolosità del complimento per le dinamiche di faccia sia tale soprattutto per le culture fortemente improntate al rispetto della faccia negativa (ad es. le culture del Nord-Europa), in un “universo culturale caratterizzato da un profondo antagonismo tra individuo e collettività” (Alfonzetti, 2009: 27).

Non sembrerebbe che simili considerazioni possano però essere estese anche a culture decisamente orientate verso la cortesia positiva, come le culture del Nord-America, della Spagna o più in generale del Mediterraneo, in cui i complimenti possono essere considerati come “welcome communicative practice” (Lorenzo-Dus, 2011: 119). In Italia, come nel mondo slavo, i complimenti sono perlopiù considerati favorevolmente³.

2. *Il corpus*

Come è stato dichiarato nell'introduzione, il corpus di complimenti su cui si basa questo lavoro è costituito da complimenti tra donne che non si conoscono. Si tratta di un corpus di 343 complimenti semi-spontanei (cioè i complimenti sono stati elicitati per scopi di ricerca, ma le risposte ai complimenti sono totalmente spontanee) tratti dal corpus Co.Cor di Castagneto e Ravetto⁴. All'interno di questo corpus saranno esplorate le ricadute sul tipo di risposta ai complimenti dovute alla variazione di età, di attributo, e in parte di genere delle interagenti.

L'unico lavoro su complimenti tra sconosciuti, a firma di Davis (2008), parte da un'osservazione condivisibile: i complimenti fatti da estranei sono più facili da accettare perché è meno importante proteggere la propria faccia, visto che il rapporto con chi pone il complimento non proseguirà (perché preoccuparsi allora di sembrare modesti?). Però mentre l'essere estranei o non esserlo è un fattore polare (o si è stati presentati o meno), la sensazione di estraneità e la diffidenza verso gli sconosciuti sono scalari.

Il nostro corpus è pertanto organizzato in 4 sub-corpora in cui i complimenti sono registrati con condizioni di elicitazione diverse, che aumentano o riducono la sensazione di diffidenza e di estraneità.

³ Bisogna però considerare che la storia linguistica dell'Italia, segnata fin dall'origine da una forte frammentarietà, ha causato sul piano sincronico una profonda disomogeneità di stili comunicativi nelle diverse aree italiane. Nell'ottica della pragmatica variazionale (Schneider - Barron, 2008) si può sostenere che i diversi italiani regionali siano caratterizzati anche per il ricorso a una diversa cortesia conversazionale che, nella fattispecie, si riverbererebbe nella gestione conversazionale dell'atto del complimento. Per una caratterizzazione diatopica del complimento in diverse aree italiane si confrontino Castagneto e Ravetto (2015: 404-406), Castagneto e Sidraschi (2018), Sidraschi (2014).

⁴ Il corpus Co.Cor di Castagneto e Ravetto attualmente consta di 2108 complimenti in italiano, 728 complimenti in tedesco, 284 complimenti in russo, 174 complimenti in albanese, 120 complimenti in moldavo. La maggioranza del corpus è costituita da complimenti semi-spontanei, 330 complimenti costituiscono risposte a DCT e 321 complimenti sono stati elicitati attraverso *role plays*.

Un primo sub-corpus (sub-corpus A: Aina, 2013) è costituito sulla falsariga del lavoro di Davis: si tratta infatti di 83 complimenti posti da giovani donne a donne fermate per strada con la scusa di fare un sondaggio o chiedere un'informazione: subito dopo viene posto il complimento. Qui la percezione di straniamento nel ricevere un complimento è massima, il contatto tra le interagenti dura pochi secondi, ed è evidente che non c'è volontà di usare il complimento come *social lubricant* (Wolfson, 1983: 86) per costruire una rete sociale: tuttalpiù il complimento può essere avvertito come una "offer of solidarity" (Davis, 2008: 81), come un piccolo dono linguistico in cambio del favore ricevuto.

Un secondo sub-corpus (sub-corpus D: Drera, 2018) è costituito da 80 complimenti rivolti a donne che passeggiano o fanno shopping in centri commerciali e riflettono la brevissima complicità tra donne che stanno svolgendo la stessa attività in interazioni che non proseguiranno in futuro.

A questo corpus se ne affianca un terzo (sub-corpus B: Boidi, 2015), sempre costituito da 80 complimenti e nello stesso tipo di contesto (e registrati sempre in provincia di Alessandria), che non può costituire un corpus unitario insieme al sub-corpus Drera "unicamente" per un dettaglio: la ricercatrice che pone i complimenti ha circa 20 anni di più e ciò, come vedremo, avrà il suo peso nella frequenza delle diverse tipologie di risposta (§ 6.1).

L'ultimo sub-corpus (sub-corpus E: Angelino, 2014) consta di 100 complimenti a donne fatti al mercato da un giovane e piacente venditore a un banco di frutta. In questo caso la sensazione di estraneità è decisamente minore, perché sarà ancora possibile fare acquisti dalla stessa bancarella in futuro. Nel caso di questi complimenti, di nuovo, oltre al contesto di elicitazione cambia un fattore collegato al complimentatore, il genere: questi 100 complimenti sono infatti tutti maschio-femmina (MF), mentre i restanti complimenti del corpus sono tutti femmina-femmina (FF). Si tratta di un altro dato che non può essere ignorato nell'analisi della accettabilità delle risposte ai complimenti, come si vedrà al § 5.

Il tipo di contesto collima molto bene con il grado di accettabilità delle risposte.

Per una migliore comparabilità tra i complimenti appartenenti ai diversi sub-corpora, abbiamo scelto di considerare solo i complimenti su due attributi, le cose possedute (c.p.) e i possessi transitori (p. tr.), cioè su caratteristiche fisiche legate al dispendio di energie e di denaro da parte di chi le possiede (es. acconciatura, trucco). Nel mondo occidentale, tra l'altro, i complimenti vengono rivolti più spesso proprio a questi attributi, soprattutto ai possessi transitori (Bettoni, 2006: 105). Consideriamo dunque 62 complimenti del corpus Aina, in cui le donne sono state fermate per strada; 80 complimenti del corpus Drera, elicitati nel fare acquisti nei centri commerciali, 63 complimenti del corpus Angelino, elicitati al mercato (per un totale di 205 complimenti).

Il corpus Boidi sarà messo successivamente a confronto con il corpus Drera, per le quasi identiche condizioni di elicitazione (§ 6.1).

3. *Classificazione delle risposte ai complimenti*

Tutte le risposte ai complimenti sono state classificate secondo la tipologizzazione proposta in Castagneto e Ravetto (2015). Questa tipologizzazione è stata adottata per l'intero corpus Co.Cor. (tab. 1)⁵.

Tabella 1 - *Classificazione delle risposte ai complimenti: tipi ed esempi*

<i>Tipologia di risposta</i>	<i>Esempi</i>
I. Accettazione diretta	
1. Ringraziamento	A01: che bel taglio hai fatto! Stai proprio bene B02: <sorriso> grazie, amore mio
2. Accettazione compiaciuta	A01: alla fine se hai scelto la mini hai fatto un'ottima scelta B02: eh si cavolo <pb> grazie mille! E' una gran macchina, sono contentissimo
3. Accettazione	A01: questo è bellissimo B02: si
4. Accettazione non verbale	A01: che bella macchina che hai B02: <sorriso>
5. Ricambio	A01: bei capelli [rossi]. E' un bel colore proprio B02: a me piacciono i tuoi <pb> castani
II Accettazione limitata	
6. Accettazione ironica	A01: beh ti trovo bene! B02: si, beh, sono sempre bellissimo però A03: <risata> B04: <risata>
7. Minimizzazione	A01: che bei pantaloni bianchi! B02: si peccato che durano mezza giornata
8a. Deflessione laterale del merito	A01: hai proprio una bella collezione di piatti B02: <annuisce> molti li ha fatti a mano mia zia
8b. Deflessione laterale della qualità	A01: che bella breta [it. reg. piem. "berretto"] B02: fa freddo
8c. Deflessione laterale del topic	A01: che bei capelli! B02: li ho tagliati, figurati che sono cresciuti... li avevo fin qua
9. Richiesta di rassicurazione	A01: ti sta proprio bene questa giacca! B02: davvero? A03: si si B04: grazie

⁵ La tipologizzazione delle risposte ai complimenti qui presentata è stata già usata nella classificazione e analisi dei corpora presentati nei seguenti lavori: Castagneto (2016); Castagneto e Di Filippo (2017); Castagneto e Patrucco (in stampa); Castagneto e Ravetto (2015); Castagneto e Sidraschi (2018); Meluzzi e Castagneto (2018); Ravetto (2012a); Ravetto (2012b); Ravetto (2013); Sidraschi (2014); Sidraschi (2016).

III. Non accettazione	
10. Deflessione riduttiva	A01: che belle scarpe che hai B02: sono scomodissime! Fanno venire la tallonite
11. Discredito complimentato	A01: ammazza tesoro che zizze [it. reg.: "seno"] che hai fatto <pb> che sexy B02: Marò [dial. Cancellò Arnone - CE] "Madonna" 'sta panza è troppo brutta
12. Rifiuto	A01: che buon caffè, Manuelina B02: a me non piace 'sto caffè
13. Discredito del complimentatore	A01: ma che belli questi leggings B02: senti non prendermi per il culo
IV. Non riconoscimento	
14. Non riconoscimento	A01: sei proprio fotogenica B02: [non risponde] A03: una modella in quella foto, Cicci B04: [non risponde]

[A = Complimentatore; B = Complimentato]

La tipologizzazione usata in questo lavoro si basa su quattro macro-categorie di risposta (*Accettazione Diretta, Accettazione Limitata, Non Accettazione, Non Riconoscimento*). Si è scelto di privilegiare nella classificazione delle risposte ai complimenti il valore funzionale di "supportive action" del complimento (Pomerantz, 1978: 82), che meglio descrive la natura dell'atto, rispetto alla componente di asserzione valutativa, condivisa con molti altri tipi di atti linguistici. Di conseguenza la organizzazione della tipologizzazione delle risposte in Castagneto e Ravetto (2015) è basata sulla scala di accettabilità dei complimenti, piuttosto che sul continuum tra accordo e disaccordo. È stata dunque operata la stessa scelta che riscontriamo in Frescura (1996), un'altra tipologizzazione con articolazione strutturale simile a quella presentata, che è stata usata nella classificazione di un vasto corpus di 979 complimenti in italiano. Le più note tipologizzazioni delle risposte ai complimenti tendono in ogni caso a subordinare la dimensione di accordo/disaccordo alla scelta di accettare o rifiutare il complimento. Per Holmes (1986; 1988) la presenza di "appreciation tokens" (es. "thanks, thank you"), di "agreement tokens" (es. "mm", "yes", "right"), e di "agreement utterances" (es. "I think it's lovely, too") corrispondono a "the most explicit way of expressing acceptance" (Holmes, 1986: 492); simmetricamente, "utterances which explicitly disagree with the positive evaluation expressed by the compliment will naturally always function as rejections of the credit attributed" (ibidem: 493). Anche Chen compie lo stesso tipo di scelta di categorizzazione, inserendo l'accordo nella "super-strategy" della accettazione (1993: 54) e il disaccordo nella "super-strategy" del rifiuto (ibidem: 56). Golato (2003; 2005) valuta l'accordo (espresso ad esempio attraverso la ripetizione del complimento ricevuto o un'asserzione di conferma) come uno dei modi possibili per i tedeschi di accettare un complimento, e il disaccordo come l'unico modo per rifiutarlo (Golato, 2003: 99-101). Tran (2007), infine, inserisce l'accordo al secondo scalino del continuum tra accettazione e rifiuto, lasciando al disaccordo l'ultimo posto nella medesima scala. Saito e Beecken (1997) considerano invece paritariamente l'accettazione e l'accordo nella formula semantica del complimento da

loro esperita, mentre l'unica classificazione di grande circolazione in questo settore di studi che subordina l'accettazione all'accordo è senz'altro quella di Herbert (1989: 11-12). La non-accettazione per Herbert è invece considerata un tipo di "Non-agreement" (ibidem: 15), anche se il disaccordo ("disagreement") propriamente detto è di nuovo subordinato alla non-accettazione.

In modo probabilmente più equilibrato alcuni studiosi (tra cui Alfonzetti, 2009: 63-94), rimanendo nel solco del lavoro pionieristico di Pomerantz (1978) che funge tuttora da riferimento, considerano l'azione verbale di accettazione/rifiuto come possibile risposta alla funzione di "supportive action" del complimento, mentre l'espressione di accordo/disaccordo fungerebbe da risposta alla funzione di asserzione valutativa del complimento che, in quanto tale, può essere giudicata come vera o falsa. In questa cornice teorica molte delle risposte che in questo lavoro vengono ascritte tra le accettazioni limitate (deflessioni di merito, deflessioni di qualità, deflessioni del topic, richieste di rassicurazione) sarebbero invece considerate soluzioni intermedie nel continuum tra accordo e disaccordo che consentirebbero di conciliare il rispetto della Massima di Modestia con quello di altre Massime, come la Massima di Accordo e la Massima di Approvazione (Alfonzetti, 2009: 94-121). Il sistema usato in questo lavoro privilegia invece la funzione di regalo verbale del complimento e sceglie pertanto di mettere in evidenza la componente di minore esplicitezza delle accettazioni limitate rispetto alla loro componente di disaccordo attenuato. A parere di chi scrive, però, la scelta di rispondere a un complimento in modo meno esplicito con una accettazione limitata (ad esempio con una deflessione o con una richiesta di rassicurazione, cioè con mosse conversazionali più lunghe ed elaborate, di statuto sicuramente non preferenziale) è dovuta all'esigenza di protezione della faccia positiva di chi risponde al complimento, che oltretutto dimostra in questo modo di essere un parlante competente, capace di gestire un'interazione conversazionale complessa come quella creata da un complimento.

La scelta di classificare le risposte ai complimenti sulla base dei due continui di accettazione/rifiuto e accordo/disaccordo risponde innanzitutto a una istanza di categorizzazione di un'azione conversazionale complessa sulla base di più parametri. Non si tratta di un caso isolato nella storia degli studi sulle risposte ai complimenti: Saito e Beecken (1997), ad esempio, categorizzano i complimenti secondo una "Initial sentence analysis" (in cui la prima frase della risposta a un complimento è classificata come positiva, negativa, o come evitamento) e secondo una "Semantic formula analysis" (che indica nove diversi tipi di funzione, tra cui espressione di gratitudine, mitigazione, ricambio, e anche accettazione e accordo). In un quadro teorico completamente diverso Farghal e Al-Khatib (2001) hanno individuato tre opposizioni binarie nella classificazione del loro corpus di risposte ai complimenti date da studenti di college in Giordania (1. risposte semplici vs. risposte complesse; 2. macro-funzioni vs. micro-illocuzioni; 3. risposte intrinsecamente complesse vs. risposte estrinsecamente complesse). Il sistema di tipologizzazione usato in questo lavoro è invece volutamente monodimensionale, come nel caso della maggior parte dei sistemi presentati dalla bibliografia di settore, anche in prospettiva dell'analisi e gestione quantitativa dei

dati, tanto più necessaria per l'analisi di un corpus di migliaia di complimenti come Co.Cor, potenzialmente ampliabile all'infinito.

Il metodo di tipologizzazione delle risposte ai complimenti proposto, rispetto a tipologizzazioni precedenti, ha il merito di articolare in modo più preciso la macro-categoria della accettazione limitata, che ha un peso percentuale estremamente significativo nelle risposte ai complimenti in Italia (Frescura 1996 ci informa che nel suo corpus 82,93% dei complimenti ricade tra i casi di "restricted/opaque acceptance"). Per una presentazione più analitica dei tipi di risposta si rimanda a Castagneto e Ravetto (2015), Meluzzi e Castagneto (2018), Castagneto e Sidraschi (in stampa).

4. Sensazione di estraneità e accettabilità dei complimenti

I complimenti elicitati al centro commerciale hanno luogo tra donne assolutamente sconosciute, ma che si muovono in un contesto rilassato, facendo acquisti. Le donne che ricevono un complimento hanno la certezza che si tratta di interazioni casuali, che non si ripeteranno in futuro, e ciò le induce a non mettere in atto strategie di cortesia; allo stesso modo sanno di stare condividendo un momento di svago, sono ben disposte, ed entrambi questi fattori contestuali le inducono ad accettare più facilmente i complimenti che vengono rivolti a loro (tab. 2).

Tabella 2 - *Distribuzione delle risposte ai complimenti tra le quattro macro-categorie nei sub-corpora Drera (D), Aina (A), Angelino (E)*

%	<i>Accettazione Diretta</i>	<i>Accettazione Limitata</i>	<i>Non Accettazione</i>	<i>Non Riconoscimento</i>
D	78,75	15	3,75	2,5
A	62,9	30,64	3,22	3,22
E	44,44	34,9	20,63	0

Nel corpus Drera la accettazione diretta dei complimenti arriva al 78,75% delle occorrenze (63 complimenti su 80) e, come vedremo, quando il complimento avviene tra donne giovani tocca il 90% di accettazioni dirette, con il picco del 95% di accettazioni dirette dei complimenti posti sui possessi transitori, cioè sulla cura dedicata al proprio corpo.

I complimenti offerti alle sconosciute fermate per strada avvengono invece in un contesto più straniante, in cui un complimento è meno probabile, il che induce le donne che lo ricevono a proteggersi un po' di più (62,9% di accettazioni dirette). Ad ogni modo, però, la circostanza di non conoscersi induce comunque in modo molto netto a non proteggere la propria faccia positiva e a ottemperare alla Massima di Accordo con la ignota complimentatrice, visto che si tratta comunque di una percentuale di accettazioni molto alta, decisamente al di sopra di quanto accade nelle interazioni tra persone che si conoscono.

I complimenti al mercato presentano invece percentuali di accettazione molto più basse, simili a quelle delle risposte a complimenti tra persone che si conoscono.

5. *Le risposte ai complimenti delle donne*

Prima di procedere all'analisi del peso di altri fattori come l'età e il tipo di attributo, è opportuno giustificare la scelta di genere operata in questo lavoro.

Abbiamo già visto come il complimento sia di per sé un atto di difficile gestione pragmatica per le dinamiche di faccia, e sicuramente rivolgere complimenti a estranei non semplifica la gestione dell'atto.

Si è dunque operata la scelta di analizzare unicamente complimenti posti a donne perché, secondo tutti gli studi che analizzano corpora di complimenti raccolti con metodo etnografico, le donne fanno e ricevono molti più complimenti (tra gli altri lavori: Alfonzetti, 2009; 2013a: 571; Herbert, 1998; Holmes, 1988; Holmes - Brown 1984; 1987; Wolfson, 1983), e i complimenti fra donne sono molto più frequenti⁶. I complimenti fatti dagli uomini invece sono pochi⁷, e quelli tra uomini sono pochissimi⁸. Gli uomini inoltre sarebbero più evasivi nel rispondere ai complimenti, ignorandoli, cambiando argomento (Herbert, 1998), rifiutandoli (Bolton, 1994), o rispondendo a essi semplicemente annuendo o con un segnale non verbale (Holmes, 1988).

Le donne si sentono dunque più a proprio agio degli uomini nel fare e ricevere complimenti, il che ha ridotto la difficoltà nella elicitazione del nostro corpus.

Un solo sub-corpus (Angelino, 2014) però, come si è detto, è costituito da complimenti MF, posti da un ricercatore giovane e carino nei panni di venditore di frutta al mercato. Questo parametro ha avuto una conseguenza immediata sulla tipologia di risposte, perché, rispetto a tutti gli altri dati, ha fatto registrare una percentuale molto più alta di accettazioni dirette tra le donne giovani (DG: 52,17% vs. DA 40%⁹), in particolar modo per quanto riguarda i complimenti sui possessi transitori (DG: ptr. 69,23% vs. cp.30%¹⁰). All'osservazione di alcuni studiosi per cui le donne sarebbero propense ad accettare più facilmente i complimenti posti da un uomo (Herbert, 1990: 212)¹¹ si aggiunge potenzialmente quello che Parisi e Wogan (2006) definiscono "flirtation factor"; le donne giovani sarebbero dunque portate ad accettare con più entusiasmo i complimenti posti da uomini, soprattutto complimenti sull'aspetto fisico.

⁶ Nel corpus di Holmes (1988) i complimenti tra donne (FF) coprirebbero da soli il 51,2% delle occorrenze, relegando al rimanente 48,8% i complimenti FM, ME, MM. Anche in Holmes e Brown (1987) 100 su 200 complimenti di cui è costituito il corpus sono da donna a donna (cfr. Castagneto, 2016: 169-170).

⁷ In Holmes (1988), ad esempio, i complimenti fatti da uomini costituiscono il 32% del corpus.

⁸ Nel corpus di Holmes (1988) solo il 9% dei complimenti è MM, e nel corpus di Holmes e Brown (1987) solo 8,5% dei complimenti appartengono a questa tipologia di interagenti.

⁹ § 6, tab. 3.

¹⁰ § 7, tab. 5.

¹¹ Si tratta però di una osservazione controversa. Per molti studi sui complimenti le donne accetterebbero più facilmente i complimenti posti da donne (cfr. ad es. Wolfson, 1983) per la condivisione della Massima di Accordo, anche perché essere d'accordo aiuta a costruire reti sociali, aspetto cui le donne sono molto sensibili.

6. Il fattore età (della complimentata)

Veniamo ora al peso di un altro fattore contestuale: l'età (cfr. tab. 3)

Tabella 3 - Distribuzione delle risposte ai complimenti per età nei quattro sub-corpora

	E			A			D			B		
	DG	DA	Tot	DG	DA	Tot	DG	DA	Tot	DG	DA	Tot
	23	40	63	29	33	62	40	40	80	40	40	80
	comp	comp	comp	comp	comp	comp	comp	comp	comp	comp	comp	comp
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Accettaz. diretta	52,17	40	44,44	68,96	57,57	62,9	90	67,5	78,75	67,5	55	61,25
Ringra-ziamento	39,3	20	26,9	58,62	33,33	45,16	90	57,5	73,75	60	30	45
Accettaz. compiac.	13,04	2,5	6,3	3,44	3,03	3,22	0	2,5	1,25	2,5	5	3,75
Accettaz. semplice	0	15	9,52	0	6,06	3,22	0	0	0	2,5	10	6,25
Accettaz. non verb.	0	2,5	1,58	6,89	12,12	9,67	0	0	0	2,5	10	6,25
Ricambio	0	0	0	0	3,03	1,61	0	7,5	3,75	0	0	0
Accettaz. limitata	34,78	35	34,9	24,13	36,36	30,64	10	20	15	7,5	17,5	12,5
Minimzz.	4,34	7,5	6,34	0	0	0	2,5	2,5	2,5	0	0	0
Defless. merito	0	0	0	0	0	0	0	2,5	1,25	0	7,5	3,75
Defless. qualità	4,34	0	1,58	0	0	0	0	0	0	0	2,5	1,25
Defl. topic spiegaz.	8,69	5	6,34	6,89	3,03	4,83	0	0	0	2,5	5	3,75
Defl. topic giustificaz.	0	2,5	1,58	3,44	3,03	3,22	0	2,5	1,25	2,5	0	1,25
Richiesta rassicuraz.	17,39	20	19	13,79	30,30	22,58	7,5	12,5	10	2,5	2,5	2,5
Non Accettaz.	13,04	25	20,63	0	6,06	3,22	0	7,5	3,75	10	15	12,5
Defless. riduttiva	8,69	17,5	14,28	0	3,03	1,61	0	7,5	3,75	7,5	10	8,75
Discredito comp.to	0	2,5	1,58	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Discredito comp.tore	0	5	3,17	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Rifiuto	4,34	0	1,58	0	3,03	1,61	0	0	0	2,5	5	3,75
Non riconosc.	0	0	0	6,89	0	3,22	0	5	2,5	15	12,5	13,75

Legenda:

E: sub-corpus Angelino; A: sub-corpus Aina; D: sub-corpus Drera; B: sub-corpus Boidi; DG: donne giovani; DA: donne adulte; comp.: complimenti; Accettaz. diretta: accettazione diretta; Accettaz. compiac.: accettazione compiaciuta; Accettaz. semplice: accettazione semplice; Accettaz. non verb.: accettazione non verbale; Accettaz. limitata: accettazione limitata; Minimizz.: minimizzazione; Defless. merito: deflessione di merito; Defless. qualità: deflessione di qualità; Defl. topic spiegaz.: deflessione del topic (spiegazione); Defl. topic giustificaz.: deflessione del topic (giustificazione); Richiesta rassicuraz.: richiesta di assicurazione; Non accettaz.: non accettazione; Defless. riduttiva: deflessione riduttiva; Discredito comp.to: discredito del complimentato; Discredito comp.tore: discredito del complimentatore; Non riconosc.: non riconoscimento.

Nei diversi sub-corpora abbiamo distinto due fasce di età delle complimentate: donne giovani (fino a 30 anni) e donne adulte (più di 30 anni).

In tutti i sub-corpora le giovani accettano in modo diretto molto di più delle donne adulte, con una frequenza percentuale di circa il 12% in più (22,5% in più nel caso del corpus Drera). Di conseguenza, le donne giovani fanno meno accettazioni limitate e rispondono con una non accettazione con frequenza decisamente inferiore alle donne adulte.

Come spiegare tanta disparità di accettabilità dei complimenti? Già in altre sedi (Castagneto - Ravetto, 2015: 402-404; Castagneto - Sidraschi, 2018; Castagneto, 2016: 175-176) ho sostenuto che in Italia sia in corso un mutamento pragmatico relativo alla gestione dell'atto linguistico del complimento che sta portando i parlanti italiani a privilegiare la Massima di Accordo rispetto alla Massima di Modestia sul modello dei paesi anglofoni (Holmes, 1986; Chen, 1993), e che questo mutamento abbia origine proprio tra le donne giovani. Anche questo mutamento confermerebbe la tendenza, già notata da Labov (1990; 1994: 156) per cui i mutamenti linguistici tenderebbero a nascere tra le donne giovani, in conflitto con la covariazione sesso-prestigio per cui le donne sarebbero portate a selezionare, a parità degli altri fattori sociolinguistici, le varietà più standard. Per quanto riguarda il complimento, l'Italia starebbe abbandonando lo status di "conflict culture"¹² tra le risposte "self-supportive" e quelle "hearer-supportive" (Frescura, 1996) a vantaggio di queste ultime. Il lavoro di Frescura (1996), uno dei primi lavori dedicati ai complimenti in Italia, fa notare come la maggioranza delle risposte fosse ascrivibile alle accettazioni limitate, ma i dati del corpus Co.Cor, successivi di circa 20 anni, presentano un quadro completamente diverso in cui prevale l'accettazione diretta. Non è un caso, però, che le accettazioni limitate siano rappresentate in modo più forte proprio tra le donne più adulte sia nel corpus che stiamo analizzando, basato su risposte ai complimenti date da donne sconosciute, sia per quanto riguarda l'intero corpus Co.Cor.

In entrambi i corpora, per tutte le fasce di età dei parlanti, la risposta più selezionata è il ringraziamento, il tipo di accettazione diretta più vicina al "thank you" che chiude i complimenti nei paesi anglofoni, e la seconda risposta per frequenza è una richiesta di rassicurazione (es. A: *che bella maglia* / B: *davvero?*), una "recycling move" (Alfonzetti, 2009: 102) che dimostra che in ogni caso il complimento è considerato un atto pericoloso per le dinamiche di faccia, un atto che necessita negoziazione (anche se spesso si conclude con un'accettazione). Tra donne giovani e adulte cambia però significativamente la percentuale di queste risposte, perché le donne sotto i 30 anni tendono ad accettare il complimento ringraziando quasi nel doppio dei casi delle donne adulte, in cui il numero di ringraziamenti quasi equivale a quello delle richieste di rassicurazione¹³.

C'è inoltre da osservare come le donne adulte prestino in generale maggiore attenzione alla cortesia conversazionale, e calibrino le loro risposte usando più micro-categorie di risposta ai complimenti (sulle 16 micro-categorie previste dalla tipologizzazione di Castagneto e Ravetto, nel corpus Drea le donne adulte usano 9 categorie vs. 3 categorie usate dalle donne giovani; nel corpus Aina alle 10 categorie delle donne adulte corrispondono 7 categorie selezionate dalle giovani; nel corpus Angelino le 11 categorie usate dalle donne adulte corrispondono a 8 categorie di

¹² Per la nozione di "conflict culture" cfr. Chen (1993: 66).

¹³ Tranne che nel sub-corpus Drea, in cui le condizioni contestuali spingono anche le donne adulte a rispondere con un numero di accettazioni dirette e di ringraziamenti decisamente più alto rispetto alle richieste di rassicurazione (57,55% ringraziamenti vs. 12,5% richieste di rassicurazione).

risposta usate dalle giovani), il che corrisponde ad una maggiore capacità o volontà di fornire risposte appropriate all'atto linguistico e al suo contesto.

Le donne adulte bilanciano di volta in volta il grado di cortesia positiva o negativa appropriata nel rispettare la faccia negativa di chi ha posto un complimento, decidendo di accettare il suo dono, o di salvaguardare la propria faccia positiva, la propria immagine sociale di persona modesta. Così le donne sopra i trenta anni, quando accettano in modo diretto un complimento, non usano quasi esclusivamente il ringraziamento come fanno le più giovani, ma usano anche con frequenza più significativa accettazioni meno esplicite come un segno di accordo verbale (Accettazione semplice) o non verbale (Accettazione non-verbale)¹⁴, il che consente loro di accettare senza assumersi esplicitamente la responsabilità di una accettazione esplicita¹⁵.

La maggiore attenzione alla cortesia conversazionale delle donne adulte si rivela anche nel numero decisamente maggiore di Accettazioni limitate.

Sul piano delle non accettazioni si può notare come in tutti i corpora il tipo di non accettazione più frequente non sia un rifiuto esplicito, ma una deflessione riduttiva, cioè una mossa conversazionale attraverso cui chi parla enfatizza una caratteristica negativa dell'oggetto complimentato (es. Drera, compl. F15: <A01> *che bella giacca che ha /... / <B08> questo cappotto? / <A09> sì / <B10> è molto vecchio / <A11> è molto fine*)¹⁶. In questo modo le donne manifestano disaccordo mantenendo però la focalizzazione sull'oggetto, e non sul rapporto con chi ha fatto il complimento. Le donne adulte ricorrono molto più frequentemente delle giovani a questa strategia per non accettare il complimento.

6.1. Il fattore età (della complimentatrice): un confronto tra i sub-corpora Drera e Boidi

Prima di abbandonare l'analisi del fattore età vorrei proporre un confronto un po' diverso, in cui a variare non è l'età del complimentato, di chi riceve il complimento, ma l'età di chi lo fa. Nel sub-corpus Drera, che abbiamo considerato nelle analisi precedenti, la ricercatrice ha 23 anni, mentre nel sub-corpus Boidi la ricercatrice che pone i complimenti è quarantenne. Per il resto, come è già stato detto al § 2, i due corpora sono perfettamente confrontabili: sono entrambi di 80 complimenti, sono

¹⁴ Quanto detto vale soprattutto per i corpora Aina (A) e Angelino (E), perché tra le accettazioni dirette in Drera troviamo soprattutto ringraziamenti o il ricorso ad una strategia di ricambio del complimento.

¹⁵ Più precisamente: le Accettazioni semplici sono prodotte nel corpus Aina solo da donne adulte, e le Accettazioni non-verbali presentano 4 occorrenze da parte di donne adulte (12,12%) vs. due occorrenze da parte di donne giovani (6,89%). Nel corpus Angelino soltanto le donne adulte hanno utilizzato questi tipi di risposta.

¹⁶ La deflessione riduttiva è un tipo di rifiuto del complimento talmente blando che la sua pertinenza alla macro-categoria della non accettazione può essere discussa: Frescura (1996), infatti, aveva incluso questa tipologia di risposta, che nel suo corpus era la più frequente in assoluto (46,99%), tra le strategie di accettazione limitata.

stati elicitati nello stesso contesto, cioè durante una giornata di shopping in centri commerciali della provincia di Alessandria.

Anche nel corpus Boidi le donne adulte accettano in modo diretto un po' meno delle giovani, e usano più micro-categorie di risposta, ma è interessante notare come una complimentatrice più adulta abbia influenzato la scelta delle risposte. La prima osservazione è legata alla percentuale un po' più bassa di Accettazioni dirette rispetto al corpus Drera (61,25% vs. 78,75%), percentuale del tutto paragonabile al 62,9% di Accettazioni Dirette del corpus Aina, in risposta a complimenti elicitati per strada, un contesto che poteva indurre diffidenza).

Le donne giovani accettano facilmente soprattutto complimenti posti da altre donne della loro età (90%), quindi pari per genere e per status. Le sole quattro risposte (su 40) di questo gruppo di informanti che non sono accettazioni dirette sono accettazioni limitate, per cui, nel caso di complimenti tra donne giovani e sconosciute al centro commerciale, non c'è stato neanche un caso di non accettazione o di non riconoscimento del complimento.

Le giovani donne che hanno ricevuto un complimento da una donna più adulta presentano invece un grado un po' inferiore di accettazioni dirette (67,5%) e usano più tipi di risposte, comprese la Accettazione semplice e la Accettazione non-verbale. La differenza più evidente è però nella presenza di 4 Non-accettazioni (10%) e 6 Non riconoscimenti (15%) categorie totalmente assenti nelle risposte ai complimenti tra donne giovani.

Ciò vuol dire che le ragazze vivono con meno naturalezza i complimenti ricevuti da una donna più grande, e usano più cautela nelle dinamiche di cortesia.

Anche le donne sopra i 30 anni si rivelano sensibili all'età della complimentatrice e, forse sorprendentemente, mostrano anche loro un po' più di cautela e diffidenza nei confronti dei complimenti fatti dalla ricercatrice loro coetanea: lo dimostra il maggior numero di deflessioni (15% delle risposte ai complimenti della ricercatrice quarantenne vs. 5% delle risposte ai complimenti della ricercatrice giovane) e la percentuale decisamente più significativa di Non-accettazioni (15% vs. 7,5%) e di Non riconoscimenti dei complimenti (12,5% vs. 5%).

Le donne adulte sono dunque più attente alle dinamiche di cortesia con un'altra donna di pari età, mentre tendono ad accettare con più naturalezza i complimenti di donne più giovani di loro, che evidentemente considerano di status inferiore.

7. *L'attributo dei complimenti*

Un'ultima variabile da esplorare è quella relativa all'attributo dei complimenti. Tutti i corpora analizzati contengono complimenti su due tipi di attributo: le cose possedute (c.p.) e i possessi transitori (p. tr.), cioè i complimenti su caratteristiche del fisico che, come si è detto, dipendono dal gusto e dall'impegno di chi le possiede (taglio e colore dei capelli, manicure ecc.).

Affrontiamo ora un'analisi comparativa della distribuzione tra le diverse micro-categorie per i due attributi nei quattro sub-corpora (tab. 4):

Tabella 4 - *Distribuzione delle CRs tra le 4 macro-categorie per attributi del complimento nei quattro sub-corpora*

%	<i>Accettazione Diretta</i>		<i>Accettazione Limitata</i>		<i>Non Accettazione</i>	
	<i>Tr</i>	<i>Cp</i>	<i>Tr</i>	<i>Cp</i>	<i>Tr</i>	<i>Cp</i>
D	80	70	8,75	6,25	1,25	5
B	65	57,5	6,25	3,75	10	15
A	64	62,16	32	29,72	4	27,02
E	55,17	35,29	24,13	44,11	20,68	20,58

La tab. 4 ci mostra come in tutti i sub-corpora i complimenti sui possessi transitori presentano una frequenza più alta di accettazioni dirette e di accettazioni limitate, mentre i complimenti sulle cose possedute tenderebbero a collimare maggiormente con le non accettazioni. Ciò dimostra che le donne complimentate hanno ritenuto complessivamente meno pericoloso accettare un complimento sulla cura del proprio aspetto fisico che non, poniamo, su un indumento o una borsetta.

Nel caso dei complimenti posti da un uomo, il giovane venditore al mercato, la tendenza si accentua ulteriormente, facendo ancora aumentare il numero delle accettazioni dirette dei complimenti ai possessi transitori rispetto ai complimenti sulle cose possedute, a tutto discapito del numero di accettazioni limitate.

Se osserviamo lo stesso dato scorporato per fasce di età, notiamo come questa tendenza ad accettare di più i complimenti sui possessi transitori sia molto più evidente nelle donne giovani¹⁷ (tab. 5):

Tabella 5 - *Accettabilità per età e attributi del complimento nei quattro sub-corpora*

%	<i>Accettazione Diretta</i>				<i>Non Accettazione</i>			
	DG		DA		DG		DA	
	<i>Cp</i>	<i>Tr</i>	<i>Cp</i>	<i>Tr</i>	<i>Cp</i>	<i>Tr</i>	<i>Cp</i>	<i>Tr</i>
D	85	95	70	65	0	0	10	5
B	60	75	55	55	15	5	15	15
A	73,33	64,28	54,54	63,63	0	0	4,54	9,09
E	30	69,23	37,5	43,75	20	7,69	20,83	31,25

Per comprendere questi dati bisogna tenere presente che i complimenti riflettono i valori sociali, e quindi, nella nostra cultura, la bellezza per le donne e le abilità per gli uomini (Parisi - Wogan, 2006: 21). I complimenti, dunque, riflettono e consolidano i modelli delle comunità di pratica (Eckert - McConnell-Ginet, 2003), e pertanto le donne ricevono più spesso complimenti sulla loro bellezza (cfr. Furkó - Dudás, 2012: 143), comprese le donne di alto status sociale, che si sentono ripetere conti-

¹⁷ Anche se dai dati in tab. 5 emerge che le donne giovani nel corpus Aina sembrerebbero accettare più facilmente i complimenti sulle cose possedute rispetto a quelli sui possessi transitori, si fa presente che in numeri assoluti le accettazioni dirette a complimenti sulle cose possedute sono appena due in più rispetto alle accettazioni dirette a complimenti sulle cose possedute.

nuamente complimenti sulla loro avvenenza e sulla loro capacità di essere buone madri (Alfonzetti, 2013a: 571), mentre gli uomini ricevono più complimenti sulle abilità. Le donne sono dunque abituate ai complimenti sul fisico, e li accettano con più naturalezza anche rispetto a complimenti in apparenza più innocui, che sembrerebbero mettere meno in pericolo la Massima di Modestia, come i complimenti sugli oggetti posseduti.

8. Conclusioni

In questo lavoro è stato analizzato un corpus di 343 complimenti (tratti dal corpus Co.Cor di Castagneto - Ravetto) a donne sconosciute. Il corpus consiste in quattro sub-corpora elicitati in contesti diversi, in cui l'occorrenza di un complimento può essere considerata più attesa o più straniante; infatti, mentre la condizione di non conoscersi è un dato polare (o si conosce qualcuno, oppure non si è mai stati presentati e non ci si è mai rivolti la parola), la sensazione di estraneità e di relativo straniamento nella scelta del contesto e nella gestione dell'atto linguistico può essere più o meno accentuata. La risposta al primo quesito di ricerca che si è posto questo lavoro è che un contesto rilassato e la condizione di non conoscersi fanno sì che i complimenti siano accettati più frequentemente, mentre la possibilità di tornare a incontrarsi riduce la quantità di accettazioni e la forza delle stesse accettazioni (§ 4). Per quanto riguarda il secondo quesito di ricerca, relativo al peso del fattore età delle interagenti, il lavoro ha mostrato come il grado di accettazione delle risposte ai complimenti si innalzi nelle risposte ai complimenti delle donne giovani, con meno di 30 anni (§ 6), soprattutto se i complimenti vengono fatti da una ricercatrice giovane (§ 6.1). Per quanto riguarda il terzo quesito di ricerca, su quanto attributi diversi del complimento possano influenzare il tipo di risposta, questo lavoro ha dimostrato che tra i complimenti posti a donne da parte di altre donne, i complimenti sull'aspetto fisico sono più facilmente accettabili rispetto ai complimenti sui possessi (§ 7).

Questo lavoro è inoltre suscettibile di possibili espansioni future sia secondo una direttiva diastatica, indagando ad esempio anche il tipo di risposte in complimenti tra uomini che non si conoscono, sia in direttiva diatopica, analizzando come funzionano questo tipo di interazioni in aree diverse dal Piemonte Orientale.

Bibliografia

- AINA A. (2013), "Mi scusi... Sa che ha degli occhi bellissimi?" *La pragmatica del complimento rivolto ad estranei*, tesi di laurea magistrale non pubblicata, Università del Piemonte Orientale, Vercelli.
- ALFONZETTI G. (2009), *I complimenti nella conversazione*, Editori Riuniti, Roma.
- ALFONZETTI G. (2013a), Compliments, in BUBLITZ W. - JUCKER A.H. - SCHNEIDER K.P. (eds), *Handbooks of Pragmatics*, vol. 2, De Gruyter, Berlin: 555-586.

- ALFONZETTI G. (2013b), Compliment and compliment responses in Italian, in RATA G. (ed.), *Linguistic studies of human language*, Athens Institute for Education and Research, Athens: 275-288.
- ANGELINO E. (2014), *Come cambia la risposta ai complimenti: un mutamento pragmatico in atto*, tesi di laurea triennale non pubblicata, Università del Piemonte Orientale, Vercelli.
- BETTONI C. (2006), *Usare un'altra lingua*, Laterza, Roma-Bari.
- BOIDI R. (2015), *Rispondere ai complimenti con il carrello pieno: la politeness tra donne, al supermercato*, tesi di laurea triennale non pubblicata, Università del Piemonte Orientale, Vercelli.
- BOLTON S. (1994), Influence of gender on compliment exchange in American English, in *Education Resources Information Centre* 1: 46.
- BROWN P. - LEVINSON S.C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CASTAGNETO M. (2016), Le risposte ai complimenti in Italia: questioni di gender, in *Atti del Sodalizio Glottologico Milanese VIII-IX n.s. (2013-2014)*, Edizioni dell'Orso, Alessandria: 169-179.
- CASTAGNETO M. - DI FILIPPO M. (2017), L'atto linguistico del complimento: analisi di quattro talk show in russo, in DI FILIPPO M. - ESVAN F. (eds), *Studi di linguistica slava. Volume dedicato a Lucyna Gebert*, Il Torcoliere, Napoli: 35-74.
- CASTAGNETO M. - PATRUCCO A.M. (in stampa), I complimenti nella televisione italiana: variazioni diastratiche e diafasiche, in DE MEO A. (ed.), *Atti del Convegno Internazionale "La comunicazione Parlata 2016", Napoli, 13-15 giugno 2016*, Collana "La Comunicazione Parlata", vol. I, Aracne, Ariccia (Roma).
- CASTAGNETO M. - RAVETTO M. (2015), The variability of compliment responses: Italian and German data, in GESUATO S. - BIANCHI F. - CHENG W. (eds), *Teaching, learning and investigating pragmatics: principles, methods and practices*, Cambridge University Press, Cambridge: 387-413.
- CASTAGNETO M. - SIDRASCHI D. (2018), Strategie di risposta ai complimenti sull'aspetto fisico in italiano, in GILLE J. - NORÉN C. (eds.) *Self and Other in Dialogue. Romance Studies on Discourse and Interaction*, Peter Lang, Berlin: 59-90
- CHEN R. (1993), Responding to compliments. A contrastive study of politeness strategies between American English and Chinese speakers, in *Journal of Pragmatics* 20: 49-75.
- DAVIS B. (2008), Ah, excuse me... I like your shirt: an examination of compliment responses across gender by Australians, in *Pragmatic and Intercultural Communication* 1(2): 76-87.
- DRERA S. (2018), *Le risposte ai complimenti tra donne in Piemonte Orientale*, tesi di laurea triennale non pubblicata, Università del Piemonte Orientale, Vercelli.
- ECKERT P. - MCCONNELL-GINET S. (2003), *Language and gender*, Cambridge University Press, Cambridge.
- FARGHAL M. - AL KHATIB M. A. (2001), Jordanian college students' responses to compliments. A pilot study, in *Journal of Pragmatics* 33: 1485-1502. [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(01\)00006-6](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(01)00006-6)
- FRESCURA M. (1996), The conflictual behavior of Italian speaker in responding to compliments, in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 28: 89-110.

- FURKÓ B.P. - DUDÁS E. (2012), Gender differences in complimenting strategies with special reference to the compliment response patterns of Hungarian, in *Argumentum* 8: 136-157.
- GOLATO A. (2003), Studying compliment responses: a comparison of DCT and recordings of naturally occurring talk, in *Applied Linguistics* 24: 90-121.
- GOLATO A. (2005), *Compliments and compliment responses: grammatical structure and sequential organization*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- HERBERT R.K. (1989), The ethnography of English compliments and compliment responses: a contrastive sketch, in OLEKSY W. (ed.), *Contrastive pragmatics*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 3-35.
- HERBERT R.K. (1990), Sex-based differences in compliment behavior, in *Language in Society* 19(2): 201-224.
- HERBERT R.K. (1998), Sex-based differences in compliment behavior, in CHESHIRE J. - TRUDGILL P. (eds) *The Sociolinguistic Reader, vol. 2: Gender and Discourse*, Arnold, London: 53-75.
- HOLMES J. (1986), Compliment and compliment responses in New Zealand English, in *Anthropological Linguistics* 28(4): 485-508.
- HOLMES J. (1988), Paying compliments: a sex-preferential politeness strategy, in *Journal of Pragmatics* 12: 445-465.
- HOLMES J. - BROWN D.F. (1987), Teachers and students learning about compliments, in *TESOL Quarterly* 21: 523-546.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1987), La description des échanges en analyse conversationnelle: l'exemple du compliment, in *DRLAV - Revue de Linguistique* 36/37: 1-53.
- LABOV W. (1990), The intersection of sex and social class in the course of linguistic change, in *Language Variation and Change* 2: 205-254.
- LABOV W. (1994), *Principles of linguistic change I: internal factors*, Blackwell, Oxford.
- LEECH G.N. (1983), *Principles of pragmatics*, Longman, London.
- LORENZO-DUS N. (2001), Compliment responses among British and Spanish university students. A contrastive study, in *Journal of Pragmatics* 33: 107-127. [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00127-7](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00127-7)
- MELUZZI C. - CASTAGNETO M. (2018), I complimenti su facebook, in GILLE J. - NORÉN C. (eds.) *Self and Other in Dialogue. Romance Studies on Discourse and Interaction*, Peter Lang, Berlin: 131-158.
- NEWTON D. - BURGOON J. (1990), The use and consequences of verbal influence strategies during interpersonal disagreement, in *Human Communication Research* 2: 277-291.
- PARISI CH. - WOGAN P. (2006), Compliment topics and gender, in *Women and Language* 29(2): 21-28.
- POMERANTZ A. (1978), Compliment responses. Notes on the co-operation of multiple constraints, in SCHENKIN J. (ed.), *Studies in the organization of conversational interaction*, Academic Press, New York: 79-112.
- RAVETTO M. (2012a), Le risposte al complimento in italiano e in tedesco. Analisi di corpora di parlato, in *SILTA* XLI, 1/nuova serie: 85-122.

RAVETTO M. (2012b), Compliment responses in Italian and German, in *International Journal of Innovative Interdisciplinary Research* 2: 77-100.

RAVETTO M. (2013), Das Komplimentieren in deutsch-italienischen Kontaktsituationen, in HANS-BIANCHI B. - MIGLIO C. - PIRAZZINI D. - VOGT I. (eds), *Fremdes wahrnehmen, aufnehmen, annehmen*, Bonner romanistische Arbeiten, Peter Lang: 247-260.

SAITO H. - BEECKEN M. (1997), An Approach to instruction of pragmatic aspects: implications of pragmatic transfer by American learners of Japanese, in *The Modern Language Journal* 81(3): 363-377.

SCHNEIDER K.P. - BARRON A. (2008), Where pragmatics and dialectology meet: Introducing variational pragmatics, in SCHNEIDER K.P. - BARRON A. (eds.), *Variational Pragmatics: A focus on regional varieties in pluricentric languages*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 1-32.

SEARLE J.S. (1976), *Atti linguistici. Saggio di filosofia del linguaggio*, Boringhieri, Torino.

SIFIANOU M. (2001), 'Oh! How appropriate!' Compliments and politeness, in BAYRAKTAROĞLU A. - SIFIANOU M. (eds) *Linguistic politeness across boundaries: the case of Greek and Turkish*, Benjamins, Amsterdam/Philadelphia: 391-430.

SIDRASCHI D. (2014), Pragmatics and ethnolinguistics of compliment: compliment responses in Novara and Grottaglie, in *Lingue e Linguaggi* 11: 225-39.

SIDRASCHI D. (2016), Sintassi dialogica del complimento, in ANDORNO C. - GRASSI R. (eds), *Le dinamiche dell'interazione*, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 29-44.

TRAN G.Q. (2007), Compliment response continuum hypothesis, in *The International Journal of Language Society and Culture* 21. <http://www.educ.utas.edu.au/users/tle/JOURNAL/issues/2007/21-1.pdf>

WOLFSON N., 1983, "An empirical based analysis of compliments in American English", in WOLFSON N. - JUDD E. (eds), *Sociolinguistics and language acquisition*, Newbury House, Rowley (MA): 82-95.

FRANCESCA PAGLIARA¹

La codifica pragmalinguistica dell'atto di richiesta nelle e-mail degli studenti universitari italiani

Abstract

The present study analyzes the pragma-linguistic coding of requests in e-mails sent by Italian university students to their teachers. The study is based on a corpus of 315 emails from which 246 e-mails containing requests were selected. The study aims to investigate which are the main strategies for formulating requests, which perspectives are used and how requests are modified both internally and externally. Despite the asymmetric and formal relationship between the interlocutors, the data that have been collected show that direct strategies are used more frequently than indirect ones. For mitigating the request in order to prevent possible conflicts due to the directive nature of requests, Italian students appear to prefer external modifiers to internal modifiers, such as lexical or morphosyntactic modifiers.

1. Introduzione

Il presente studio ha l'obiettivo di analizzare il modo in cui le richieste vengono codificate pragmalinguisticamente nelle e-mail inviate da studenti italiani di laurea triennale ai professori universitari. La focalizzazione sulle richieste deriva dall'analisi della composizione di un campione di e-mail spontanee, in cui le richieste sono l'atto comunicativo nettamente maggioritario. Nel presente contributo, verrà pertanto trattata la rilevanza dell'e-mail in ambito accademico in quanto mezzo di comunicazione, tipologia testuale e soprattutto compito comunicativo che gli studenti devono saper compiere adeguatamente per interagire con i docenti (§ 2.1). L'indagine si basa sullo spoglio di un campione di 315 e-mail da cui emerge che l'atto comunicativo preponderante nella comunicazione con il docente è la richiesta; per questo lo studio si concentra sulle e-mail di richiesta, analizzate da una prospettiva pragmatica all'interno del quadro teorico degli studi sugli atti di parola condotti in ambito cross-culturale (§§ 2.2-2.3). Alle domande e alle ipotesi di ricerca (§ 3.1) relative al campione raccolto (§ 3.2), si risponde tramite l'analisi testuale delle e-mail, la quale si basa su una tassonomia di atti linguistici costituenti l'e-mail stessa (§ 3.3). Infine, si illustrano i risultati ottenuti (§ 4), da cui si traggono considerazioni conclusive (§ 5) sulle strategie e sulle prospettive di richiesta e sui meccanismi di mitigazione della richiesta stessa.

¹ Università degli studi La Sapienza.

2. Inquadramento dello studio

2.1. La scrittura di e-mail da parte di studenti universitari

Gli studi sulle e-mail inviate da studenti universitari a professori sono in costante crescita, soprattutto perché l'e-mail ha sostituito in diverse funzioni il colloquio e per questo sta diventando un importante mezzo di interazione tra docente e studente. Sia studi internazionali sia studi italiani osservano, tuttavia, che l'e-mail è un particolare tipo di testo digitale non ancora caratterizzato da regole di scrittura standardizzate, ma in cui convivono tratti della lingua parlata e della lingua scritta, di formalità e informalità (Pistolesi, 2004; Chen, 2006; Moretti, 2011; Prada, 2016). Tra le forme di *Computer Mediated Communication* (CMC), l'e-mail viene classificata come variante più vicina allo scritto prototipico, in quanto è una comunicazione che avviene asincronicamente, con tempi di pianificazione a discrezione del mittente e senza limitazioni di lunghezza (Herring, 2001). Tuttavia, con i recenti sviluppi delle nuove tecnologie *smart*, che hanno reso la posta elettronica un tipo di comunicazione più sincronica che asincrona, si è registrato un avvicinamento alle varietà informali, caratterizzato, nella pratica scrittoria, da scarso ricorso a formule di apertura e allocutivi, scarsa attenzione alla cura stilistica e grafica del testo, errori materiali, semplificazione della sintassi (Fiorentino, 2004; Pistolesi, 2004), scelte lessicali inadeguate, fluttuante rispetto dei vincoli di registro, scarsa pianificazione e controllo superficiale del testo (Baracco, 2002; Bertocchi, 1999; Schwarze, 2003; Tofoni, 1988). Nonostante l'avvicinamento alle varietà informali, l'e-mail continua a mantenere dei tratti di formalità e di adesione al modello della epistolografia cartacea, quali lessico tendenzialmente controllato e il mantenimento di formule di apertura e chiusura convenzionali (Gains, 1999), che mancano nelle varietà genuinamente informali di CMC.

Nella scrittura di e-mail formali inviate a un docente universitario, pertanto, gli studenti devono prestare molta attenzione alle norme pragmatiche proprie della tipologia testuale e a quelle sociolinguistiche proprie dell'interazione nell'ambiente accademico. Questo può risultare ostico qualora non si abbia familiarità con questo tipo di scrittura formale a carattere funzionale.

Che agli studenti universitari italiani sia scarsamente noto un modello per l'e-mail formale è stato messo in luce da Andorno (2014) e da Pagliara (2018b). Lo studio di Andorno mette in evidenza che gli studenti universitari non hanno un modello testuale di riferimento per l'e-mail formale, se non la lettera commerciale e che “non mancano segni di incompetenza e fenomeni oscillatorii nella capacità di gestione del registro formale” (Andorno, 2014: 18). In Pagliara (2018b), attraverso uno studio sull'analisi dei bisogni, viene confermato che gli studenti universitari hanno solo un modello atteso di e-mail formale, i cui aspetti compositivi ritenuti più peculiari e salienti sono gli stilemi formulari, l'impiego di strategie di cortesia e l'uso di un registro formale; inoltre, emerge che i principali bisogni comunicativi sono di natura pragmatica e sociolinguistica: risulta infatti che gli studenti abbiano necessità di sviluppare e saper attuare strategie di cortesia nel codificare gli atti linguistici in situazioni formali e asimmetriche, in cui sono coinvolti meccanismi di minaccia per la faccia. Questo è un nuovo dato che va a integrare il quadro descrittivo, poco prima sintetizzato e ben noto in letteratura, degli aspetti linguistici

che caratterizzano le e-mail degli studenti italiani. Nell'ambito della linguistica applicata, seguendo l'orientamento al *saper fare* con la lingua, appare infatti importante porre attenzione alla descrizione anche del livello pragmatico della comunicazione scritta degli studenti e indagare la scrittura delle e-mail dalla prospettiva dello studente. In tal senso, nel presente studio, la scrittura di e-mail è oggetto di studio non tanto in quanto specifica tipologia testuale di cui descrivere le specificità linguistiche nei vari livelli di analisi, bensì come uno dei compiti comunicativi (task) necessari allo studente universitario nelle interazioni con il docente. Poiché l'e-mail accademica non ha una sua codificazione specifica², sembra opportuno capire di che cosa possano avere bisogno gli studenti universitari, sia parlanti nativi (PN) sia parlanti non nativi (PNN), per avere padronanza di questo tipo di comunicazione scritta formale. Nel presente studio, tuttavia, vengono presentati i soli dati relativi all'italiano L1 (la cui analisi è propedeutica ad uno studio comparativo con i PNN attualmente in corso d'opera; cfr. Pagliara, 2018a). Nello specifico, l'analisi delle e-mail qui condotta si focalizza sulle e-mail che hanno lo scopo di veicolare come atto comunicativo principale una richiesta, tenendo presente che “knowing how to make a request (both oral and written) politely and appropriately to people of different social ranks is crucial in effective communication, and the academic context is a real community that facilitates the practice” (Lee, 2004: 70).

In una richiesta, in quanto atto direttivo (Searle, 1978: 182), gli effetti perlocutivi sono a favore del richiedente e questo implica che ci sia una diversa distribuzione dei costi tra costui e l'interlocutore. Per questo la richiesta si colloca tra gli atti intrinsecamente minacciosi per la faccia ed è suscettibile alle variazioni di distanza sociale, potere tra richiedente e destinatario e grado di imposizione della richiesta stessa (Brown - Levinson, 1987). Data la natura impositiva della richiesta, la ricerca nel campo della pragmatica cross-culturale ha dimostrato che nelle varie lingue sono presenti differenti formulazioni pragmlinguistiche che veicolano in maniera più o meno diretta l'atto illocutorio della richiesta. A seguito di tali evidenze, diversi studi si sono dedicati alla creazione di classificazioni in cui le varie strategie di richiesta sono ordinate in base al loro grado di direttezza (Achiba, 2003; Alcón-Soler *et al.*, 2008; Barron, 2003; Blum-Kulka *et al.*, 1989; Sifianou, 1999; Trosborg, 1995). L'italiano risulta ancora poco studiato da questa prospettiva di analisi (si vedano gli studi di Nuzzo, 2007 e Marocchini e Rapetti, 2018, sulle richieste negli apprendenti di italiano L2/LS nel parlato) e non lo risulta affatto sul versante del canale scritto e della varietà formale. Lo scopo ultimo del presente lavoro è dunque descrivere i fenomeni pragmatici rilevati nel campione raccolto, in termini di scelte e di strategie messe in atto dal parlante nativo.

2.2. L'analisi delle richieste nella tradizione degli studi di pragmatica cross-culturale

A partire dai primi studi di pragmatica cross-culturale condotti negli anni '80 (Blum-Kulka - Olshtain, 1986; Blum-Kulka *et al.*, 1989; House - Kasper, 1987),

² Pistolesi (2004: 170) osserva in proposito: “la libertà nell'uso dell'e-mail dipende anche dal fatto che non è stata oggetto di una rigida codificazione, ma si è sviluppata in modo autonomo e un po' anarchico. La *netiquette* infatti è generica e lascia ampio spazio alle interpretazioni personali e collettive degli utenti”.

si è assistito a un numero crescente di studi comparativi sull'esecuzione in diverse lingue dell'atto linguistico della richiesta, sia in relazione allo scritto sia in relazione al parlato. Tali studi si concentrano soprattutto sul confronto tra l'uso nativo e l'uso non nativo delle scelte strategiche del parlante o scrivente per formulare la richiesta. In particolare, è stata data molta attenzione all'analisi del livello di direttezza delle richieste (Alcón-Soler, 2002; Alcón-Soler, 2013; Hassall, 2003; Hendriks, 2008; House - Kasper, 1987; Nuzzo, 2007; Otcu - Zeyrek, 2008; Pan Ping, 2012; Woodfield, 2008; Woodfield - Economidou-Kogetsidis, 2010) e ai meccanismi interni ed esterni di mitigazione della forza illocutoria della richiesta (Alcón-Soler, 2013; Economidou-Kogetsidis, 2008; 2009; Faerch - Kasper, 1989; Hassall, 2001; Nuzzo, 2007; Vilar-Beltrán, 2008; Pan Ping, 2012). Per quanto riguarda le scelte strategiche, è stato dimostrato che le strategie dirette sono utilizzate maggiormente da apprendenti di lingue seconde con bassi livelli di competenza (Ellis, 1992; Kasper - Rose, 2002; Trosborg, 1995); le strategie convenzionali indirette sono state identificate come le strategie più frequenti sia nei PN sia nei PNN (Hassall, 2001; Hendriks, 2008; Trosborg, 1995). Infine, l'altro dato macroscopico che emerge da questi studi è che gli studenti PN tendono a usare modificatori linguistici lessicali e sintattici più vari per trasmettere cortesia nelle loro e-mail rispetto agli studenti PNN, che usano invece una minor gamma di modificatori interni (Woodfield - Economidou-Kogetsidis, 2010), a vantaggio di modificatori esterni. Questo fenomeno, detto della "verbosità", è stato notato già a partire dai primi studi degli anni '80 (Blum-Kulka - Olshtain, 1986; Faerch & Kasper, 1989; House - Kasper, 1987) e confermato da tutti quelli successivi (Félix-Brasdefer, 2007; Félix-Brasdefer, 2012; Biesenbach-Lucas, 2007; Economidou-Kogetsidis, 2008; 2009; Pan Ping, 2012; Woodfield 2008b).

2.3. Gli studi sulle richieste nelle e-mail accademiche

Per quanto concerne specificamente lo studio della codifica pragmlinguistica delle richieste nelle e-mail di studenti universitari, tra le prime indagini condotte si ricorda lo studio di Bardovi-Harlig e Hartford (1996) che, confrontando le e-mail di studenti universitari PN e PNN di inglese, rilevano che i secondi usano meno mitigatori dei PN.

Chang e Hsu (1998) osservano che, mentre PN di inglese utilizzano maggiormente strategie convenzionali indirette, PNN sinofoni impiegano strategie più dirette, come l'espressione di volontà, e, globalmente, meno modificatori, risultando così meno educati.

Biesenbach-Lucas (2007), invece, mostra che entrambi i gruppi di PN e PNN di inglese tendono a impiegare preferenzialmente strategie dirette piuttosto che quelle convenzionalmente indirette, con uno scarto rispetto agli studi precedenti. Lo studio conferma invece il dato che i PN facciano maggior uso di modificatori interni, scegliendo di mitigare in tal modo la richiesta e risultando così più appropriati degli studenti PNN.

Sempre in relazione all'inglese, lo studio di Pan Ping (2012) rileva che sia i PN sia i PNN di origine cinese impiegano prevalentemente strategie convenzionalmente indirette, malgrado i PNN risultino più deboli nell'uso di mitigatori interni. Alcón-Soler (2013) mostra che i PNN prediligono l'uso di strategie di richiesta dirette con una ridotta presenza di modificatori interni rispetto ai PN.

In generale quindi, i risultati riportati negli studi sulle richieste nella comunicazione via e-mail tra studenti e professori universitari concordano nel rilevare che i PN tendano a utilizzare maggiormente strategie convenzionalmente indirette e un maggior numero di modificatori interni, e ancora che, laddove negli studi più recenti si sia registrata una tendenza al maggior uso di strategie dirette anche da parte dei PN, la mitigazione della forza illocutoria avvenga di preferenza e in maggior frequenza attraverso modificatori morfosintattici e lessicali. I PNN, al contrario, utilizzano in maggior misura strategie dirette o, seppure mostrino un uso di strategie convenzionalmente indirette comparabile in frequenza a quello dei madrelingua, i meccanismi di modificazione interna sono meno presenti o meno vari. Tali dati sono interpretati come segnale di una ridotta consapevolezza pragmatica (Biesenbach-Lucas, 2007) e di una ridotta conoscenza pragmalinguistica della lingua seconda da parte dei PNN (Alcón-Soler, 2013), e infine, in termini di percezione del grado di imposizione delle richieste stesse e del rapporto di potere tra studente e docente (Alcón-Soler, 2013).

3. *Obiettivi e strumenti*

3.1. Domande e ipotesi di ricerca

Le domande di ricerca (DR) che guidano il presente studio al fine di osservare come viene codificato pragmalinguisticamente l'atto di richiesta dagli studenti universitari italiani nelle e-mail inviate ai docenti sono le seguenti:

1. Quali sono le strategie e le prospettive di richiesta maggiormente impiegate nell'atto testa?
2. Attraverso quali modificatori interni vengono mitigate le richieste? In che percentuali?
3. Quanti e quali modificatori esterni vengono impiegati nelle richieste?
4. Mediamente quanti modificatori interni e quanti modificatori esterni occorrono insieme a un atto testa?

L'ipotesi di partenza è che, visto il contesto formale e la distanza sociale tra lo studente e il professore, nelle e-mail degli studenti italiani risultino maggioritarie le strategie indirette³, modificate sia internamente sia esternamente. Infatti, in letteratura è stato ampiamente osservato che la cortesia è attribuita a strategie indirette

³ "If students can, in principle, be expected to have the ability and means to write status-congruent email messages to faculty, one can also expect that such messages might be characterized by features that reflect greater formality, what might be termed e-politeness in the email medium. More specifical-

(Brown - Levinson, 1987) e alla presenza di dispositivi linguistici che attenuano l'impatto della forza della richiesta, come i modificatori sintattici e lessicali (Blum-Kulka *et al.*, 1989). Per questo e per i risultati messi in luce sui PN di lingue diverse dall'italiano dai vari studi cross-culturali (cfr. § 2.3), ci si aspetta anche che nel campione i modificatori interni risultino maggiormente frequenti di quelli esterni. Infine, per quanto riguarda la prospettiva di richiesta, si ipotizza che quella orientata sul destinatario sia minoritaria, perché evitandola si tutela la faccia negativa di quest'ultimo, come evidenziato in Blum-Kulka *et al.* (1989).

3.2. Il campione

Per gli scopi di questo studio, è stato raccolto un campione di 315 e-mail spontanee inviate tra il 2015 e il 2017 da studenti di laurea triennali PN nativi di italiano a professori universitari. Come accennato nei §§ 1 e 2.2, le richieste costituiscono l'atto comunicativo maggioritario all'interno del campione, con una copertura del 76,3%, per un totale di 246 e-mail di richiesta e con un numero complessivo di atti di richiesta pari a 306, per la presenza di atti multipli (cfr. § 2.2). Le e-mail che costituiscono il campione sono state fornite da docenti di facoltà umanistiche dell'Università di Roma Tre, la Cattolica di Milano, l'Orientale di Napoli e l'UNINT-Roma. Ogni e-mail è stata resa anonima nel rispetto delle normative della privacy, rimuovendo qualsiasi riferimento a date, luoghi e persone. Il metodo di reperimento e collazione dei dati ha avuto lo svantaggio di non poter creare una banca dati che comprendesse informazioni anagrafiche sistematiche e organizzate riguardo agli informanti; d'altra parte però, ha permesso di raccogliere materiale spontaneo e di evitare le artificiosità, messe in evidenza in letteratura a proposito di attività di elicitazione ad hoc, quale il *discourse completion task* (Félix-Brasdefer, 2010; Glato, 2003; Hartford - Bardovi-Harlig, 1996; Kasper - Dahl, 1991; Kasper - Roever, 2005; Rose, 1994; Sasaki, 1998; Woodfield, 2008).

3.3. La tassonomia e l'analisi delle richieste nel presente studio

Per l'analisi pragmlinguistica delle richieste è stata creata una tassonomia che si ispira principalmente agli studi di Blum-Kulka *et al.* (1989), Trosborg (1995), Alcón-Soler (2008), modificata, tuttavia, sulla base di ciò che è stato effettivamente riscontrato nel campione in modo tale che rifletta le abitudini linguistiche osservate (cfr. tab. 1-4 in Appendice). La codifica pragmatica dei testi è stata fatta attraverso un programma di notazione testuale, che ha permesso anche l'elaborazione quantitativa dei dati.

Sulla base dello stato dell'arte descritto in §§ 2.2-2.3, per analizzare le richieste, nel presente studio si assume la nozione di atto comunicativo, inteso come un'unità di analisi costituita da più atti linguistici (Ferrara, 1985; Nuzzo, 2007; Olshtain - Cohen, 1983), i quali, pur avendo forze illocutive diverse, sono utilizzati in com-

ly, students' email requests of faculty might exhibit indirectness rather than directness, as well as lexical and syntactic strategies to mitigate requestive force" (Biesenbach-Lucas, 2007: 60).

binazione per veicolare uno scopo comunicativo principale. Un atto comunicativo è composto da un nucleo che veicola la principale forza illocutoria e da elementi accessori che mitigano o rinforzano quest'ultima. Il nucleo dell'atto comunicativo è detto atto testa (*head act*) ed è individuabile perché da solo trasmette la forza illocutoria principale. Ogni atto comunicativo può avere più atti testa, che in tal caso vengono codificati come atti testa multipli (*multiple heads*, cfr. Blum-Kulka *et al.*, 1989: 276). Ogni atto testa è realizzato da una sola strategia; con il termine strategia si intende la codifica sintattico-semanticamente della richiesta. Le varie strategie di realizzazione della richiesta (tab. 1 in Appendice) vengono classificate in base al loro grado di direttezza⁴ in richieste dirette (es. 1), indirette convenzionali (es. 2) e indirette non convenzionali (es. 3):

- (1) Se sa qualcosa del prof. X, *me lo faccia sapere*
- (2) *Potrebbe dirmi il voto dell'esame?*
- (3) Le scrivo perché *ho perso la pw per accedere al sito dove ha caricato i file per l'esercitazione*⁵

Le strategie dirette (es. 1) in italiano sono linguisticamente caratterizzate dalla presenza di verbi performativi (*chiedere, domandare, richiedere* ecc.), forme imperative o modali che esprimono obbligatorietà, tutte espressioni che rendono esplicito lo scopo illocutorio di richiesta.

Nelle strategie indirette convenzionali (es. 2) il richiedente utilizza espressioni di abilità, volontà, permesso o suggerimento per rendere esplicito il suo scopo illocutivo, manifestando di non presupporre come certa la cooperazione da parte dell'interlocutore. Le strategie convenzionalmente indirette spesso includono verbi modali (come *potere, sapere*) e tendono a stabilizzarsi come *routine: può / potrebbe / saprebbe dirmi l'ora?; puoi passarmi il sale?*

Le strategie indirette (es. 3), infine, sono espressioni opache utilizzate quando il richiedente sceglie di non manifestare esplicitamente la sua intenzione comunicativa, lasciandola alle inferenze dell'interlocutore.

L'atto testa, inoltre, può variare anche in base alla prospettiva, ovvero al punto di vista di formulazione della richiesta (tab. 2 in Appendice), il quale influisce direttamente sul grado di cortesia percepita dal destinatario (Blum-Kulka *et al.*, 1989). La richiesta può essere formulata dalla prospettiva del destinatario (es. 4), del richiedente (es. 5), in forma impersonale (es. 6) o inclusiva (es. 7):

- (4) *Potrebbe dirmi il voto dell'esame?*
- (5) *Volevo chiederle il voto dell'esame*

⁴ La classificazione delle richieste in base al loro grado di direttezza è invalsa negli studi di pragmatica cross-culturale dallo studio di Blum-Kulka (1991) che dimostra che nessuna comunità di parlanti manca di strategie di codifica delle richieste che possono collocarsi su una scala di direttezza / indirettezza.

⁵ Qui manca la richiesta esplicita: il mittente vuole ottenere una nuova password? Una proroga per scaricare i file dell'esercitazione? La conoscenza comune delle circostanze permette al docente di inferire l'una o l'altra ipotesi.

- (6) Volevo sapere se è ancora possibile iscriversi al tirocinio che partirà la settimana prossima
- (7) Possiamo vederci domani?

Infine, l'atto testa può essere modificato da elementi morfosintattici e lessicali, detti modificatori interni, aventi la funzione di mitigare la natura impositiva della richiesta (tab. 3 in Appendice).

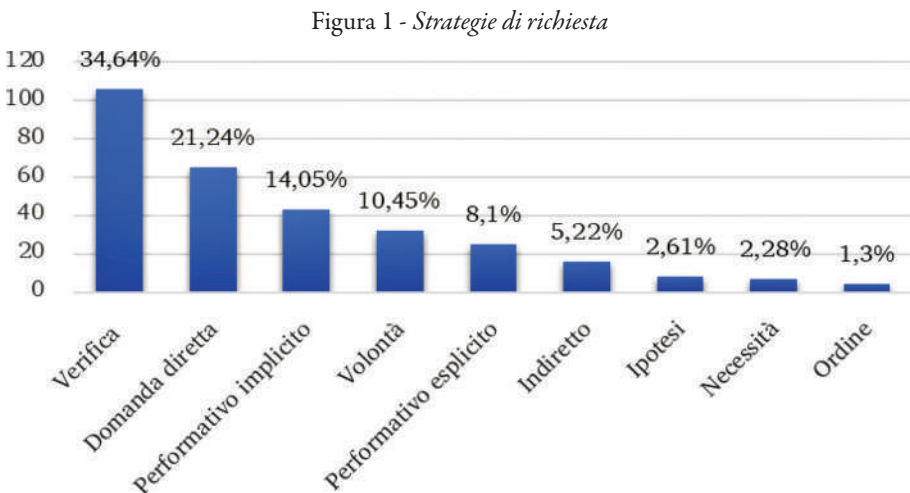
Oltre al nucleo, si trovano anche degli atti di supporto ad esso, detti modificatori esterni (Sifianou, 1999), i quali non sono né necessari né sufficienti alla trasmissione della forza illocutoria principale, ma hanno la funzione di preparare e /o sostenere la comunicazione di tale forza (tab. 4 in Appendice). Uno scrivente, per esempio, può decidere di sostenere la propria richiesta legittimandola attraverso una motivazione (es. 8) oppure diminuendo le possibilità di rifiuto da parte del destinatario con un rabinatore (es. 9):

- (8) *Questo semestre non posso frequentare le sue lezioni per problemi relativi all'orario*: mi chiedevo quindi se il corso venisse erogato anche nel 2° semestre
- (9) *So che è scomodo leggere a video*, ma volevo chiederle se potevo inviarle il secondo capitolo per e-mail

Nel presente lavoro, ogni e-mail è, pertanto, considerata un atto comunicativo di richiesta, in cui viene identificato l'atto testa, analizzato in base alla strategia, alla prospettiva di richiesta e ai modificatori interni ed esterni impiegati dallo scrivente.

4. Risultati

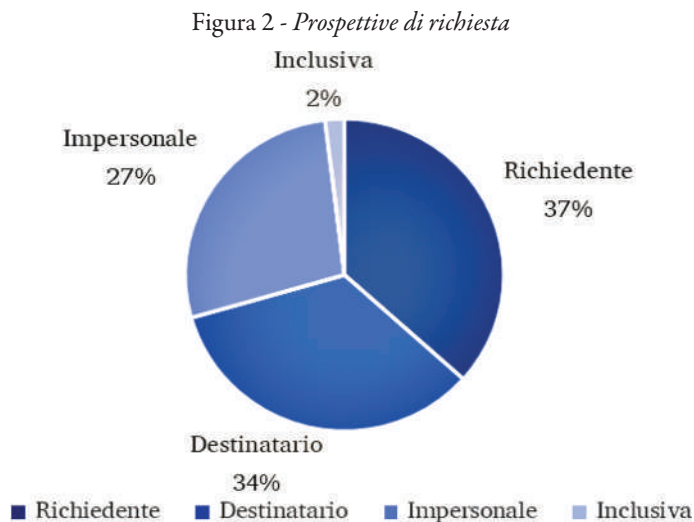
La fig. 1 mostra quali sono le strategie di richiesta maggiormente impiegate nell'atto testa e in associazione a quale prospettiva di richiesta occorrono (DR1).



La strategia maggiormente impiegata è la verifica delle precondizioni, probabilmente in quanto, grazie alla sua convenzionalità, massimizza la possibilità di esprimere l'intenzione comunicativa di fare una richiesta in maniera chiara e al contempo cortese (es. 10). Sebbene la strategia maggioritaria faccia parte degli atti convenzionalmente indiretti, le successive quattro strategie sono tutte di tipo diretto (ess. 11-14):

- (10) Le volevo chiedere se potesse rinviarmi il file in un altro formato (verifica delle precondizioni)
- (11) Non esiste un corso da 12 CFU di Didattica? (domanda diretta)
- (12) Le volevo chiedere le indicazioni e le modalità per svolgere di nuovo il lavoro (performativo implicito)
- (13) Vorrei convalidarlo come tirocinio al più presto (affermazione di volontà)
- (14) Le chiedo di confermarmi i libri di testo (performativo esplicito)

Nella fig. 2, è invece possibile vedere nel dettaglio le prospettive di richiesta impiegate sul totale dei 306 atti testa individuati nel campione delle e-mail.



Dal grafico si osserva che in ordine di frequenza risultano maggioritari gli atti testa formulati dal punto di vista del richiedente, del destinatario, impersonale e infine inclusivo. La frequenza minore si riscontra per la prospettiva inclusiva, perché pragmaticamente rimuoverebbe dalla codificazione linguistica le informazioni relative alla distanza sociale e al rapporto di potere, proprie della relazione asimmetrica tra docente e discente.

Posto che l'atto testa della richiesta è codificato prevalentemente attraverso strategie dirette, dai dati risulta che la cortesia linguistica trova articolazione piuttosto nei meccanismi di modificazione della richiesta. Sul totale degli atti testa, sono stati individuati 631 modificatori interni così distribuiti: 433 modificatori morfosintattici e 198 modificatori lessicali. Le fig. 3 e 4 mostrano

attraverso quali modificatori interni vengono mitigati gli atti testa di richiesta e in quali percentuali occorrono singolarmente (DR2).

Figura 3 - *Modificatori morfosintattici sul totale degli atti testa di richiesta*

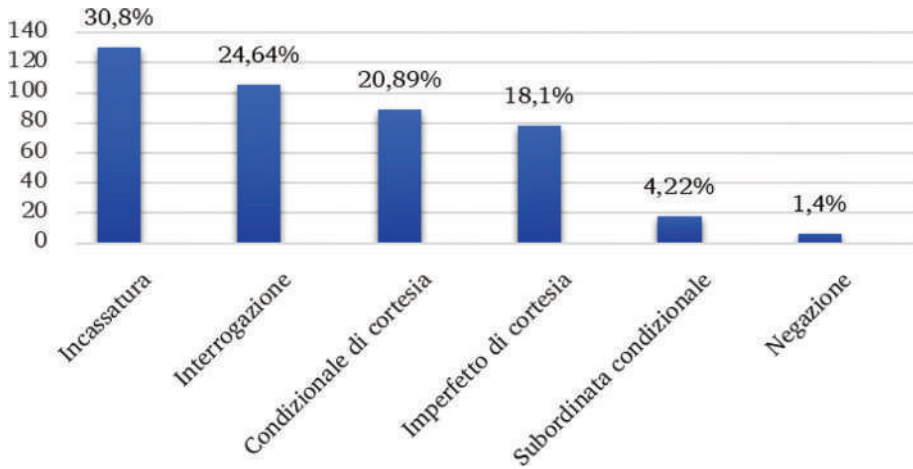
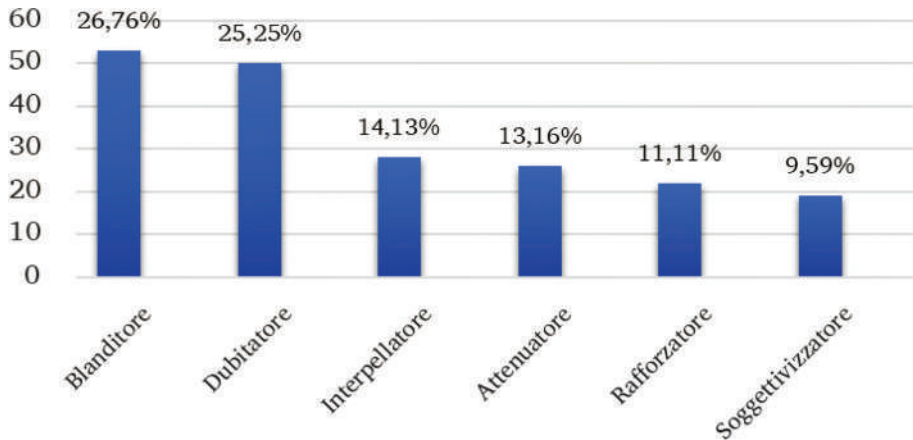


Figura 4 - *Modificatori lessicali sul totale degli atti testa di richiesta*



I modificatori interni impiegati sono prevalentemente morfosintattici: l'incassatura è infatti il modificatore più frequente. Seguono la frase interrogativa (es. 16), il condizionale (es. 16) e l'imperfetto di cortesia (es. 15). Sebbene in percentuale minore, la forza illocutiva della richiesta è mitigata anche da modificatori lessicali, in particolare da blanditori, utilizzati dal richiedente per modulare l'impatto della richiesta sul destinatario e ridurre la possibilità di rifiuto (es. 17); seguono i dubbitori, impiegati per esprimere incertezza sulla possibilità di veder realizzata l'azione richiesta (es. 18).

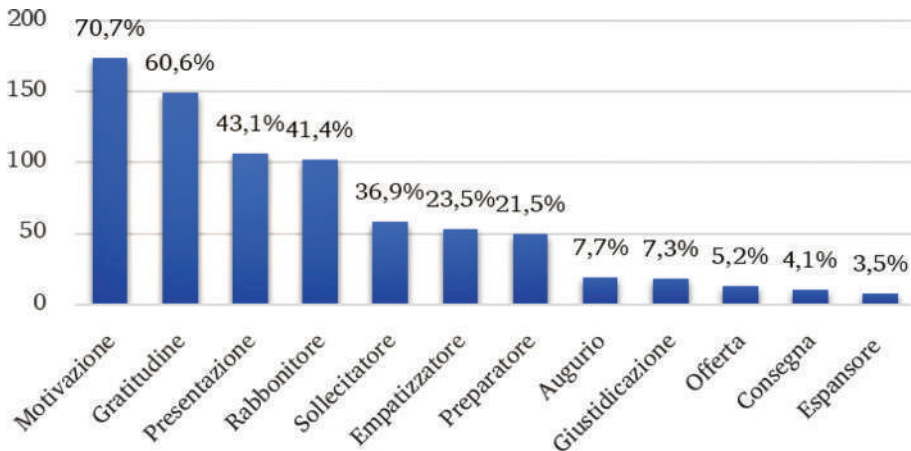
(15) *Volevo sapere se fosse possibile sostenere l'esonero*

(16) *Potrei venire a ricevimento per parlarne?*

- (17) Mi potrebbe *gentilmente* confermare il programma?
 (18) Volevo *possibilmente* sapere cosa del mio elaborato è stato svolto in maniera non idonea

Oltre ai modificatori interni, sono stati analizzati anche i modificatori esterni per osservare quanti e quali di questi vengono impiegati nelle richieste (DR3). Nella fig. 5 si può vedere la distribuzione dei modificatori esterni individuati nel totale delle e-mail di richiesta, in base al quale sono calcolate le percentuali qui riportate nel grafico:

Figura 5 - Modificatori esterni sul totale delle e-mail di richiesta



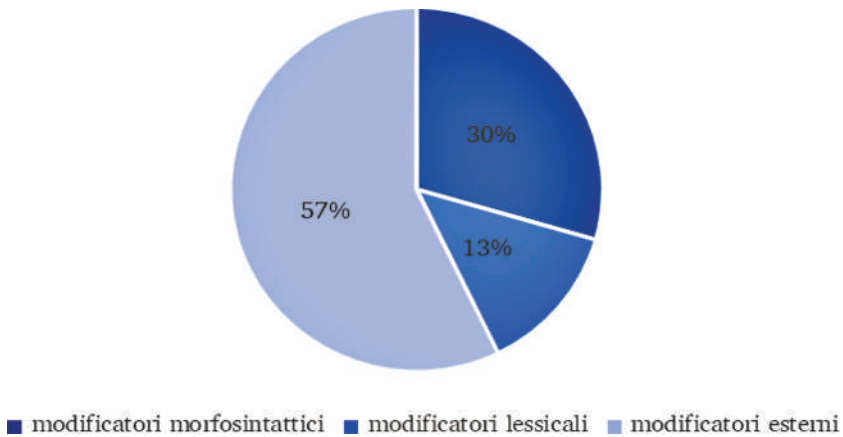
Nel campione è stato identificato un totale di 851 modificatori esterni, con una media di circa 3 modificatori per atto testa. La richiesta è infatti molto spesso accompagnata da una frase che introduce il motivo per cui essa viene fatta (motivazione), al fine di legittimare la richiesta stessa, mitigandone la natura impositiva. Segue l'atto per esprimere gratitudine nei confronti delle risorse che il destinatario mette in campo nello scambio comunicativo stesso, non solo sul piano perlocutivo (p.es., si ringrazia per la disponibilità a leggere la richiesta, non solo a soddisfarla). Questo atto di supporto si presta a essere letto non solo come una mossa a tutela della faccia positiva degli interlocutori, ma anche funzionale a rimarcare nello scambio la gerarchia tra richiedente e destinatario. Bisogna invece considerare peculiare della comunicazione via e-mail la frequenza con cui compare l'atto di presentarsi al professore: nella comunicazione non faccia a faccia è infatti necessario rendere possibile al proprio destinatario identificare con chi sta comunicando, necessità che permane anche oltre le e-mail di primo contatto. Di media frequenza sono anche gli atti che sottolineano la consapevolezza della natura impositiva della richiesta (rabbonitore) e che invocano un atteggiamento collaborativo da parte del richiedente (es. 19):

(19)

Scusi il disturbo di domenica sera	Le scrivo solo per dirle che ho avuto modo di leggere i documenti relativi alla DCT sui rifiuti	Vorrei sapere quando possiamo incontrarci per procedere per la tesi	La ringrazio
<i>Rabbonitore</i>	<i>Motivazione</i>	<i>Atto testa</i>	<i>Ringraziamento</i>

Infine, si è calcolato quanti modificatori interni e quanti modificatori esterni mediamente occorrono insieme all'atto testa (DR4). In termini di numeri assoluti nel campione sono state individuate, come precedentemente visto, 631 unità di modificatori interni e 851 unità di modificatori esterni. Quindi, mediamente per ogni atto testa vengono impiegate 2,03 unità di modificazione interna: nel dettaglio, 0,63 unità lessicali e 1,39 unità morfosintattiche. Inoltre, ogni atto testa è modificato in media da 2,7 modificatori esterni (fig. 6).

Figura 6 - Distribuzione dei modificatori interni ed esterni sul totale degli atti di richiesta



5. Conclusioni

Rispetto alle domande di ricerca (§ 3.2), lo studio ha permesso di ottenere risultati importanti. Per quanto riguarda la DR1 (Quali sono le strategie e le prospettive di richiesta maggiormente impiegate nell'atto testa?), dall'analisi dei dati emerge che la strategia più frequente è la verifica delle precondizioni. Questa strategia, definita anche come "mitigazione formulare" in Caffi (2001), è caratterizzata da dualità pragmatica: la richiesta, oltre ad avere lo scopo di ottenere l'informazione, esprime anche il dubbio che l'interlocutore non sia effettivamente in grado di soddisfarla. Grazie a questa dualità pragmatica, la verifica delle precondizioni, dunque, ottimizza la ricerca di equilibrio tra chiarezza e cortesia. Tuttavia, l'ipotesi di partenza è solo parzialmente confermata: infatti, sebbene la strategia più frequente sia di tipo indiretto, per frequenza complessiva prevalgono le strategie di tipo diretto (fig. 1). Questo dato potrebbe essere interpretato come una tendenza nella prassi scrittoria

degli studenti universitari italiani a prediligere pragmaticamente brevità e chiarezza nell'atto testa. Tra le strategie dirette, assume particolare rilevanza l'alta percentuale della domanda diretta che, se da una parte permette di codificare linguisticamente in maniera chiara la richiesta, dall'altra può essere letta come tratto di informalità: secondo Brusco *et. al.* (2014), le domande dirette fanno infatti parte di quegli indicatori di informalità che per scarsa capacità di gestione del registro penetrano nei testi formali. L'alta frequenza d'uso rilevata nel campione rientrerebbe, dunque, nei fenomeni di oscillazioni della tenuta del registro formale. Sposando l'assunto che "nessuno è nativo delle varietà formali" (Moretti, 2011: 61), tale fenomeno viene qui interpretato al pari di una manifestazione di interlingua, cioè di *transfert* di strutture dell'italiano colloquiale della socializzazione primaria, l'unica varietà di cui si è veramente nativi (Berruto, 2003; Hulstijn, 2015), nell'italiano scritto formale, che nel PN è presente come varietà secondaria di apprendimento.

Per quanto riguarda i dati relativi alla prospettiva di richiesta, si conferma l'ipotesi di una maggioranza di richieste fatte dalla prospettiva del richiedente, come mossa pragmatica per ridurre la natura impositiva della richiesta, deflettendo il focus della richiesta dal destinatario. Tuttavia, l'uso pressoché paritario della prospettiva orientata sul destinatario, se da una parte minaccia maggiormente la faccia negativa di quest'ultimo, dall'altra si può ipotizzare che abbia la funzione di codificarne linguisticamente la maggior posizione di potere, segnalando chi detiene il ruolo decisionale rispetto all'azione richiesta. Interessante è anche la percentuale della prospettiva impersonale, che, da un punto di vista pragmatico, serve a tutelare entrambe le facce, e, da un punto di vista stilistico, richiama le e-mail commerciali. Questo dato conferma l'opinione di Andorno (2014), secondo cui, in mancanza di un modello testuale di riferimento per l'e-mail formale accademica, sia quella commerciale a farne le veci. Espressioni come "*faccio riferimento a Lei per chiedere la possibilità di riconoscere la mia professione quale tirocinio accademico*" richiamano, infatti, il linguaggio epistolare dell'ambito tecnico-commerciale. La prospettiva impersonale, dunque, è possibile che sia utilizzata per incrementare la formalità del testo e per veicolare cortesia attraverso la maggiore formalità, rimarcando la distanza sociale tra mittente e destinatario. Malgrado i fenomeni di contaminazione del parlato nella scrittura delle e-mail precedentemente visti (cfr. § 2.1.), questo dato indica che gli studenti universitari tentano di rendere pragmalinguisticamente la consapevolezza della distanza sociale fra scrivente e ricevente.

I risultati relativi alla DR2 (Attraverso quali modificatori interni vengono mitigate le richieste? In che percentuali occorrono?) dimostrano che, dato l'uso di strategie dirette, gli studenti cercano di bilanciarne la direttezza attraverso l'impiego di modificatori interni, soprattutto morfosintattici: l'impatto delle strategie dirette viene così mitigato prevalentemente attraverso l'incassatura, il condizionale e l'imperfetto di cortesia. L'ipotesi di ricerca secondo cui gli atti testa avrebbero presentato vari e diversi meccanismi di modificazione è pertanto confermata. Tuttavia, il minor uso di elementi lessicali per mitigare la forza illocutoria della richiesta potrebbe essere ricondotto alla volontà di preservare brevità e chiarezza, o a una

scarsa padronanza lessicale, soprattutto laddove diafasicamente sia necessario aver padronanza della gestione del registro. Tra i modificatori morfosintattici, invece, spicca l'alta frequenza dell'incassatura che, nella sua funzione di mitigatore, può essere interpretato come fenomeno di iconicità della cortesia linguistica in base al principio di quantità⁶: attraverso l'aggiunta di materiale linguistico, infatti, il PN riproduce iconicamente la distanza sociale tra lui e il destinatario, non imponendosi con espressioni tipiche delle strategie dirette di richiesta (ad es. forme imperative).

Per quanto riguarda la DR3 (Quanti e quali modificatori esterni vengono impiegati nelle richieste?), i risultati mostrano che la motivazione è il modificatore esterno prevalente. Questo dato trova conferma in numerosi altri studi di pragmatica interculturale sulle richieste, in cui emerge che esso è l'atto di supporto alla richiesta più frequente non solo in inglese, ma anche in altre lingue (Blum-Kulka - Olshtain, 1986; Faerch - Kasper, 1989; Félix-Brasdefer, 2007; Hassall, 2001; Woodfield - Economidou-Kogetsidis, 2010).

Infine, la DR4 (Mediamente quanti modificatori interni e quanti modificatori esterni occorrono insieme ad un atto testa?) ha permesso di verificare che l'uso di modificatori interni è minoritario rispetto a quello dei modificatori esterni nelle scelte dello scrivente, a differenza di quanto emerge nello studio di Pan Ping (2012) relativo alla lingua inglese sui PN. In questo studio si analizzano le e-mail di richiesta inviate da studenti a docenti e viene rilevato che i PN tendono a modificare la forza illocutoria della richiesta attraverso i modificatori interni piuttosto che attraverso quelli esterni. Sono invece i PNN che, avendo meno padronanza dei costrutti morfosintattici e minore competenza lessicale, tendono a formulare l'atto testa con poche modificazioni interne, lasciando ai modificatori esterni la funzione di mitigare la richiesta. In tal maniera infatti, sia l'atto testa sia gli atti ad esso di supporto possono essere costruiti separatamente con frasi sintattiche semplici, senza ricorrere a costrutti morfosintattici complessi o all'uso specifico o idiomatico dei termini lessicali. L'uso maggioritario dei modificatori esterni rispetto a quelli interni è stato definito come una strategia di compensazione dei PNN (Edmondson - House, 1991; Safont-Jordà, 2007). L'ipotesi di partenza secondo cui i PN concentrino i meccanismi di mitigazione all'interno dell'atto testa non trova quindi pienamente conferma. Il presente studio dimostra infatti che anche i PN tendono a costruire l'atto comunicativo della richiesta privilegiando strategie di modificazione esterna piuttosto che di modificazione interna. Il dato può interpretarsi come segnale positivo della consapevolezza pragmatica degli studenti italiani di mettere in atto strategie di cortesia per mitigare la natura impositiva della richiesta. Il fatto che, però, la modificazione della richiesta avvenga sul piano testuale attraverso atti di supporto alla richiesta piuttosto che su quello lessicale e morfosintattico attraverso costituenti linguistici con cui codificare l'atto di richiesta, potrebbe essere interpretato come indice di una sorta di strategia di evitamento dovuta all'insicurezza di fare scelte lessicali inappropriate e di utilizzare costrutti morfologici complessi.

⁶ Il principio di quantità è una delle manifestazioni dell'iconicità verbale insieme ai principi di sequenzialità, simbolicità e distanza (Haiman, 1985).

La mitigazione, pertanto, non venendo realizzata lessicalmente e morfosintatticamente viene compensata pragmaticamente attraverso la giustapposizione di atti di supporto alla richiesta.

I dati rilevati sono stati qui riportati con la funzione di descrivere, pur nei limiti delle caratteristiche del campione analizzato, che cosa fa il parlante nativo quando scrive un'e-mail formale a un professore universitario. In futuro verranno messi a confronto con quelli dei PNN, rispetto ai quali le e-mail dei nativi saranno considerate come una sorta di modello per osservare se e in che cosa le scelte pragmalinguistiche siano analoghe oppure divergenti. Infine, interpretare i dati qui presentati non solo alla luce di uno schema dicotomico di competenza/incompetenza, ma come dinamiche di acquisizione *in fieri* di varietà dell'italiano rispetto a cui il PN ha meno familiarità e meno esposizione, suggerisce che una didattica centrata sugli aspetti pragmatici della scrittura formale in L1 si mostri necessaria (Della Putta - Pugliese, 2017; Pagliara, 2018b).

Bibliografia

- ACHIBA M. (2003), *Learning to request in a second language. A study of child interlanguage pragmatics*, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- ALCÓN-SOLER E. (2002), Practice opportunities and pragmatic change in a second language context: the case of requests, in *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 3, 123-138.
- ALCÓN-SOLER E., (ed.), (2008), *Learning how to request in an instructed language learning context*, Linguistic Insights, Vol. 68, Peter Lang, Bern: 127-142.
- ALCÓN-SOLER E. (2013), Mitigating e-mail requests in teenagers' first and second language academic cyber-consultation, in *Multilingua*, 32, 779-799.
- ANDORNO C. (2014), Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali, in CERRUTI M. - CORINO E. - ONESTI C. (a cura di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Edizioni Dell'Orso, Alessandria: 1-20.
- BARACCO A. (2002), La comunicazione mediata dal computer, in BAZZANELLA C. (a cura di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Guerini Studio, Milano.
- BARDOVI-HARLIG K. - Hartford B.S. (1996), 'At your earliest convenience': written student requests to faculty, in BOUTON L.F. (ed.), *Pragmatics and language learning*, University of Illinois, Urbana-Champaign, Division of English as an International Language: 55-69.
- BARRON A., (2003), *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- BERRUTO G. (2003), Sul parlante nativo (di italiano), in RADATZ H. - SCHLOSSER R., *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Niemeyer, Tübingen.
- BERTOCCHI D. (1999), L'e-mail si scrive o si parla?, *Italiano & Oltre*, 14: 70-75.
- BIESENBACH-LUCAS S. (2007), Students writing emails to faculty: an examination of e-politeness among native and non-native speaker of English, in *Language Learning & Technology* 11(2): 59-81.

- BLUM-KULKA S. (1991), Interlanguage pragmatics: the case of requests, in PHILIPSEN R. - KELLERMAN E. - SELINKER L. - SHARWOOD-SMITH M. - SWAIN M (eds), *Foreign language pedagogy: a commemorative volume for Claus Faerch*, Multilingual Matters, Philadelphia: 255-272.
- BLUM-KULKA S. - HOUSE J. - KASPER G. (1989), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*, Ablex, Norwood, New Jersey.
- BLUM-KULKA S. - OLSHTAIN E. (1986), "Too many words: length of utterance and pragmatic failure", *Studies in Second Language Acquisition* 8: 165-179.
- BROWN P. - LEVINSON S. (1987), Universals in language usage: politeness phenomena, in GOODY E. (ed.), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BRUSCO S. - LUCISANO P. - SALERNI A. - SPOSETTI P. (2014), Le scritture degli studenti laureati: un'analisi delle prove di accesso alla laurea magistrale, in COLOMBO A. - PALLOTTI G. (a cura di), *L'italiano per capire*, Aracne Editrice, Roma: 147-165.
- CAFFI C. (2001), La mitigazione: un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici, LIT, Münster.
- CHANG Y. - HSU Y. (1998), Requests on e-mail: a cross-cultural comparison, in *RELC Journal*, 29: 121-151.
- CHEN C.E. (2006), The development of e-mail literacy: from writing to peers to writing to authority figures, in *Language Learning & Technology* 10(2): 35-55.
- DELLA PUTTA P. - PUGLIESE, R. (2017), Il mio ragazzo è italiano, B1! Sulle competenze di scrittura degli studenti universitari, in *Lend* 4: 83-110.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS M. (2008), Internal and external mitigation in interlanguage request production: the case of Greek learners of English, in *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture* 4(1): 111-138.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS M. (2009), Interlanguage request modification: the use of lexical/phrasal downgraders and mitigating supportive moves, in *Multilingua* 28(1): 79-112.
- EDMONDSON W. - HOUSE J. (1991), Do learners talk too much? The waffle phenomenon in Interlanguage pragmatics, in PHILLIPSON R. - KELLERMAN L. - SELINKER M. - SHARWOOD SMITH M. - SWAIN M. (eds), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, Multilingual Matters, Clevedon, England: 273-286.
- ELLIS R. (1992), "Learning to communicate in the classroom. A study of two language learners' requests, in *Studies in Second Language Acquisition* 14: 1-23.
- FAERCH C. - KASPER G. (1989), Internal and external modification in interlanguage request realisation, in BLUM-KULKA S. - HOUSE J. - KASPER G. (eds), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*, Ablex, Norwood, New Jersey: 221-247.
- FÉLIX-BRASDEFER J.C. (2007), Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: a cross-sectional study of learner requests, in *Intercultural Pragmatics* 4(2): 253-286.
- FÉLIX-BRASDEFER J.C. (2010), Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports, in MARTÍNEZ-FLOR A. - USÓ-JUAN E. (eds), *Speech act performance: theoretical, empirical and methodological issues*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia: 41-56.
- FERRARA A. (1985), Pragmatics, in VAN DIJK T. (ed.), *Handbook of discourse analysis*, Academic Press 2, London: 137-157.

- FIorentino G. (2004), Scrittura elettronica: il caso della posta elettronica, in ORLETTI F. (a cura di), *Scrittura e nuovi media*, Carocci, Roma: 69-112.
- GAINS J. (1999), Electronic mail. A new style of communication or just a new medium? An investigation into the text features of e-mail, in *English for Specific Purposes* 18(1): 81-101.
- GLATO A. (2003), Studying compliment responses: a comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk, in *Applied Linguistics* 24(1): 90-121.
- HAIMAN J. (1985), *Iconicity in syntax*, John Benjamins, Amsterdam- Philadelphia.
- HARTFORD B.S. - BARDOVI-HARLIG, K. (1996), "At your earliest convenience": a study of written student requests to faculty, in *Pragmatics and Language Learning* 7: 55-69.
- HASSALL T. (2001), Modifying requests in a second language, in *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 39: 259-283.
- HASSALL T. (2003), Requests by Australian learners of Indonesian, in *Journal of Pragmatics* 35: 1903-1928.
- HENDRIKS B. (2008), Dutch English requests: a study of request performance by Dutch learners of English, in PUETZ M. - NEFF-VAN AERTSELAER J. (eds), *Contrastive pragmatics: interlanguage and cross-cultural perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin: 335-354.
- HERRING, S. C. (2001), Computer-mediated discourse, in SCHIFFRIN D. - TANNEN D. - HAMILTON H.E. (eds), *The handbook of discourse analysis*, Blackwell Publishers, Oxford, UK: 612-634.
- HOUSE J. - KASPER, G., (1987), Interlanguage pragmatics: requesting in a foreign language, in LORSCHER W. - RAINER SCHULZE, (eds), *Perspectives on Language in Performance* 2, Gunter Narr, Tübingen: 1250-1288.
- HULSTIJN J. (2015), *Language proficiency in native and non-native speakers. Theory and research*, John Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- KASPER G. - DAHL M. (1991), Research methods in interlanguage pragmatics, *Studies in Second Language Acquisition* 13(2): 215-247.
- KASPER G. - ROEVER C. (2005), Pragmatics in second language learning, in HINKEL E. (ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah/New Jersey: 317-334.
- KASPER G. - ROSE K. (2002), *Pragmatic development in a second language*, Blackwell Publishing, Oxford.
- LEE C. (2004), Written requests in emails sent by adult Chinese learners of English, in *Language, Culture, and Curriculum* 17(1): 58-72.
- MAROCCHINI E. - RAPETTI F. (2018), *La prospettiva pragmatica in L2*, poster presentato al XVIII Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Università degli Studi di Roma Tre, 22-24 febbraio 2018, Roma.
- MORETTI B. (2011), I fondamenti del formale, in CERRUTI M. - CORINO E. - ONESTI C. (a cura di), *Formale e informale*, Carocci, Roma: 57-67.
- NUZZO E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra Edizioni, Perugia.
- OLSHTAIN E. - COHEN A. (1983), Apology: a speech act set, in WOLFSON N. - JUDD E. (eds), *Sociolinguistics and language acquisition*, Newbury House, Rowley: 18-36.

- OTCU B. - ZEYREK D. (2008), Development of requests: a study of Turkish learners of English, in PUETZ M. - NEFF-VAN AERTSELAER J. (eds), *Contrastive pragmatics: interlanguage and cross-cultural perspectives*, Mouton de Gruyter, Berlin: 265-300.
- PAGLIARA F. (2018a), L'atto della richiesta nelle e-mail inviate dagli studenti universitari ai docenti: un confronto tra parlanti nativi e non nativi, Convegno CIS, *La scrittura per l'apprendimento dell'italiano L2*, Università degli Studi di Bergamo, 6-8 giugno 2018.
- PAGLIARA F. (2018b), L'analisi dei bisogni nel TBLT: un caso di studio sull'italiano come lingua della comunicazione accademica, in CORTÉS VELÁSQUEZ D. - NUZZO E. (a cura di), *Il task nell'insegnamento delle lingue. Percorsi tra ricerca e didattica al CLA di Roma Tre*, Roma Tre Press, Roma.
- PAN PING C. (2012), Interlanguage requests in institutional e-mail discourse, in ECONOMIDOU-KOGETSIDIS M. - WOODFIELD H. (eds), *Interlanguage request modification*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia: 119-161.
- PISTOLESI E. (2004), *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*, Esedra, Padova.
- PRADA M. (2016), Scritto e parlato. Il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica, in *Italiano Lingua Due* 8(2): 232-260.
- ROSE K.R. (1994), On the validity of discourse completion tests in non-Western contexts, in *Applied Linguistics* 15(1): 1-14.
- SAFONT-JORDÀ M.P. (2005), *Third language learners: pragmatic production and awareness*, Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- SASAKI M. (1998), Investigating EFL students' production of speech acts: a comparison of production questionnaires and role plays, in *Journal of Pragmatics* 30: 457-484.
- SCHWARZE S. (2003), La metamorfosi del genere epistolare: epistola vs e-epistola, in RAINER F. - STEIN A. (a cura di), *I nuovi media come strumenti per la ricerca linguistica*, Peter Lang, Frankfurt: 141-155.
- SEARLE J.R. (1978), Per una tassonomia degli atti illocutori, in SBISÀ M. (a cura di), *Gli atti linguistici*, Feltrinelli, Milano: 168-198.
- SIFIANOU M. (1999), *Politeness phenomena in England and Greece. A cross-cultural perspective*, Oxford University Press, Oxford.
- TOFONI G. (1988), Sistemi di posta elettronica e utenti: effetti e conseguenze nel comportamento linguistico, in GUERRIERO A.R. (a cura di), *L'educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze: 431-439.
- TROSBORG A. (1995), *Interlanguage pragmatics: requests, complaints, and apologies*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- VILAR-BELTRÁN E. (2008), The use of mitigation of role-play activities: a comparison between native and nonnative speakers of English, in ALCÓN-SOLER E. (ed.), *Learning how to request in an instructed language learning context*, Linguistic Insights, Vol. 68, Peter Lang, Bern: 127-142.
- WOODFIELD H. (2008), Problematising discourse completion tasks: voices from verbal report, *Evaluation & Research in Education* 21(1): 43-69.
- WOODFIELD H. - ECONOMIDOU-KOGETSIDIS M. (2010), "I just need more time": A study of native and non-native students requests to faculty for an extension, in *Multilingua*, 29(1): 77-118.

Appendice

Tabella 1 - *Tassonomia: strategie di richiesta*

<i>Strategie di richiesta</i>	
<i>Strategie dirette</i>	<i>Esempi</i>
Domanda diretta	Riceve mercoledì prossimo?
Ordine	Se sa qualcosa del Prof. X, me lo dica, per favore
Performativo esplicito	Le chiedo (di dirmi) il voto
Performativo implicito	Le volevo / vorrei chiedere il voto dell'esame
Affermazione di volontà	Vorrei avere una proroga per la consegna della relazione
Affermazione di necessità	Avrei bisogno del certificato di laurea prima del 15 del mese
<i>Strategie indirette convenzionali</i>	<i>Esempi</i>
Verifica delle condizioni preparatorie	1. Volevo sapere se poteva dirmi il voto dell'esame 2. Potrebbe dirmi il voto dell'esame?
Ipotesi	Se fosse possibile accettarmi come laureanda, verrei al suo colloquio
<i>Strategie indirette non convenzionali</i>	<i>Esempi</i>
Riferimento indiretto	Ho perso la pw per accedere al sito dove ha caricato i file per l'esercitazione

Tabella 2 - *Tassonomia: prospettive di richiesta*

<i>Prospettiva di richiesta</i>	
Destinatario	<i>Potrebbe dirmi il voto dell'esame?</i>
Richiedente	<i>Volevo chiederle il voto dell'esame</i>
Inclusiva	<i>Possiamo vederci domani?</i>
Impersonale	<i>Volevo sapere se è ancora possibile iscriversi al tirocinio che partirà la settimana prossima</i>

Tabella 3 - *Tassonomia: modificatori interni*

<i>Modificatori interni (morfosintattici)</i>	
Condizionale	<i><u>Vorrei</u> sapere quando è l'esame</i>
Imperfetto di cortesia	<i><u>Volevo</u> sapere quando è l'esame</i>
Interrogativa	<i><u>Riceve</u> mercoledì prossimo?</i>
Negazione	<i><u>Non</u> potrebbe dirmi la data?</i>
Incassatura	<i><u>Le volevo chiedere se era possibile</u> ancora iscriversi all'esame?</i>
Proposizioni condizionali	<i><u>Nel caso in cui non superassi l'esame</u>, che cosa dovrei fare?</i>
Disgiunzione	<i>Se ha tempo per sentirci su skype <u>o</u> se preferisce che venga al ricevimento</i>
<i>Modificatori interni lessicali</i>	
Interpellatore	<i><u>Pensa</u> possono bastare?</i>
Blanditore	<i>Mi potrebbe <u>gentilmente</u> confermare il programma?</i>
Dubitatore	<i>Non so se ha <u>magari</u> tempo per sentirci su skype.</i>
Rafforzatore	<i>Volevo chiederle <u>urgentemente</u> già da ora di poter sostenere l'esame tra i primi</i>
Soggettivizzatore	<i><u>Ho pensato</u> di scriverle per chiederle di farmi da correlatrice</i>
Attenuatore	<i>Potrebbe <u>solo</u> dirmi se si possono aggiungere righe alla tabella excel?</i>
Marche di cortesia	<i>Potrebbe, <u>per favore</u>, ricordarmi l'orario dell'esonero del giorno 11?</i>

Tabella 4 - *Tassonomia: modificatori esterni*

<i>Modificatori esterni</i>	
Presentazione	<i>Mi chiamo Rosa Tucci, matricola 1234, iscritta alla Laurea Triennale in Lingue e Mediazione culturale</i>
Ringraziamento	<i>La ringrazio anticipatamente per la disponibilità</i>
Offerta (di collaborazione)	<i>Se mercoledì è scomodo per lei, posso venire a ricevimento in qualsiasi altro giorno</i>
Motivazione	<i>Le scrivo perché ho bisogno del suo aiuto per i documenti del tirocinio (poi segue la richiesta "e quindi volevo chiederLe se posso venire a ricevimento la prossima settimana")</i>
Rabbonitore	<i>Chiedo scusa per il disturbo</i>
Empatizzatore	<i>Sono una persona abbastanza ansiosa e l'avvicinarsi della tesi ha accentuato questo mio lato</i>
Preparatore	<i>Le scrivo per avere delle informazioni riguardo l'esame</i>
Sollecitare la risposta	<i>(Rimango) in attesa di un suo gentile riscontro</i>
Giustificazione	<i>Mi scusi se non mi sono fatto più sentire, ma ho avuto problemi personali</i>
Espansione della richiesta	<i>Volevo chiederle se con 4 assenze sono considerata frequentante o non frequentante. Non ricordo quale sia il tetto massimo stabilito, per questo mi chiedevo se fossi ancora tra i frequentanti oppure no</i>

Tra consapevolezza pragmatica e intercomprensione: uno studio esplorativo sull'atto linguistico della disdetta con italiani e brasiliani

Abstract

In this exploratory study we tried to verify to which extent Italian and Brazilian students who have attended a course of Intercomprehension (IC) between Romance languages, mainly focused on vocabulary and morphosyntax, are able to assess the adequacy of different realizations of the speech act of canceling last minute in some of the target languages. Informants (24 Italians and 25 Brazilians) were administered a judgement test of pragmatic adequacy, and their responses were compared to those of native speakers. Although data have been only partially analyzed, the first results mostly show that IC learners' judgements differ from those of native speakers. This suggests that they did not develop pragmatic knowledge of the target languages through IC instruction without a specific focus on pragmatics.

1. *Introduzione*⁴

La didattica dell'intercomprensione propone un tipo di formazione linguistica nella quale si sfrutta la naturale capacità di comprendere una lingua affine e la si promuove con un modello comunicativo che ha come obiettivo lo sviluppo delle capacità cognitive e delle abilità ricettive del parlante (Bonvino *et al.*, 2011; Bonvino - Jamet, 2016). Negli studi sull'intercomprensione è stato finora riservato maggiore spazio a lessico e morfosintassi, mentre, sebbene sia citata in alcuni studi e progetti (Benucci, 2005; Doyé, 2005), la pragmatica ha ricoperto un ruolo piuttosto marginale.

È tuttavia evidente che l'idea di una comunicazione plurilingue, nella quale ciascuno possa parlare la propria lingua e comprendere quella dell'altro, presuppone la necessità di prendere in considerazione anche la dimensione pragmatica. Parlando la propria lingua si tenderà ovviamente a seguirne le consuetudini pragmatiche, con la possibilità che ciò induca a incomprensioni. Se infatti è chiaro, quando si è in contatto con altre lingue, che esse hanno lessico e grammatica diversi dalla L1, non è sempre immediata la consapevolezza che ciò implica anche differenze pragmatiche

¹ Università di San Paolo.

² California State University, Long Beach.

³ Università degli Studi Roma Tre.

⁴ Questo lavoro è stato concepito in stretta collaborazione tra gli autori. Per quanto riguarda la stesura materiale del testo, Elisabetta Santoro è responsabile delle sezioni 1, 3.3, 4 e 5; Diego Cortés Velásquez delle sezioni 2 e 3.2; Elena Nuzzo della sezione 3.1.

che devono tuttavia essere note, soprattutto perché tra parlanti di lingue e culture affini può essere maggiore il rischio di sottovalutarle e di incorrere in malintesi e incidenti nella comunicazione interculturale.

Questa riflessione assume una rilevanza ancora maggiore se si considera che l'intercomprensione non include soltanto la lettura o l'ascolto di testi in lingue apparentate, ma anche l'interazione, sia scritta che orale, ad esempio in conversazioni tra parlanti di lingue vicine che decidano di comunicare usando ciascuno la propria lingua, oppure in chat o forum plurilingui.

A partire da queste considerazioni, è stato disegnato lo studio esplorativo oggetto del presente contributo, il cui principale obiettivo è quello di verificare se e in che misura studenti italiani e brasiliani che hanno partecipato a un corso dedicato all'intercomprensione tra le lingue romanze abbiano sviluppato, parallelamente alla comprensione del lessico e della grammatica delle altre lingue, anche la capacità di interpretare adeguatamente il valore pragmatico degli atti linguistici, sebbene questo aspetto non fosse incluso in modo esplicito tra le finalità del corso. Nello specifico, l'atto su cui si focalizza l'attenzione è la disdetta dell'ultimo momento.

2. *Intercomprensione e pragmatica*

Il tentativo più importante di introdurre nei percorsi didattici basati sull'intercomprensione l'attenzione agli elementi sociopragmatici e pragmlinguistici delle lingue romanze è rappresentato dal progetto *Minerva - Costruzione di materiali dedicati alla intercomprensione tra lingue prossime in ambito romanzo* (Tost Planet, 2005; Benucci, 2005), che ha riunito un gruppo di esperti europei dal 1999 al 2003, con lo scopo di elaborare «moduli didattici della vita quotidiana e a proposito di situazioni con le quali ogni giovane europeo che soggiorni in un paese di lingua romanza viene prima o poi a confrontarsi» (Tost Planet, 2005: 35). I moduli, che avevano l'obiettivo di favorire «l'acquisizione di competenza pragmlinguistica e comunicativa di sopravvivenza», non sono mai stati pubblicati. Ciononostante, il progetto ha contribuito a stimolare il dibattito sulla necessità di attribuire maggiore peso alla dimensione pragmatica delle interazioni in intercomprensione.

Altri studi realizzati nell'ambito dell'intercomprensione ricettiva hanno preso in considerazione la comprensione di fenomeni pertinenti alla pragmatica testuale; qualche riflessione emerge per esempio nei lavori di Gómez Fernández e Uzcanga Vivar (2010) e Uzcanga Vivar (2011).

Considerazioni sulla natura dell'intercomprensione interattiva sono nate invece nell'ambito del progetto Galanet⁵. Per esempio, Araújo e Sá (2013) e Araújo e Sá e Melo-Pfeifer (2017) si concentrano sugli aspetti relativi alle dinamiche interazionali all'interno

⁵ Il progetto ha portato alla creazione di una piattaforma, non più attiva, che permetteva a parlanti di francese, italiano, spagnolo e portoghese di partecipare a sessioni di interazioni online, al fine di portare a termine progetti congiunti. Realizzato nell'ambito del programma Socrates (n. 90235-CP-1-2001-Lingua-L2), è stato il risultato della collaborazione tra centri e dipartimenti delle università Grenoble III, Lyon II, Barcelona Autònoma, Complutense de Madrid, Aveiro, Pisa, Cassino e Mons-Hainaut (cfr. Dabène, 2003).

della piattaforma omonima. Il lavoro di Melo (2008) presenta l'analisi dell'atto della richiesta in 15 sessioni plurilingui di chat sulla piattaforma con l'obiettivo di descrivere il modo in cui i partecipanti costruiscono il significato in scambi in intercomprensione. Lo studio evidenzia le strategie di negoziazione degli interlocutori nel contesto di collaborazioni plurilingui.

Più vicina alla prospettiva adottata nel presente lavoro e, a quanto ci risulta, unica nel suo genere per taglio teorico, è la ricerca di Álvarez Martínez e Devilla (2009), che presenta un'analisi delle strategie di cortesia utilizzate da spagnoli, francesi e italiani partecipanti a scambi sulla piattaforma Galanet. Gli autori si propongono di determinare il modo in cui si manifestano le differenze culturali in relazione a comportamenti linguistici degli interlocutori, basandosi sul modello di Brown e Levinson (1987). Lo studio fa emergere alcuni tratti specifici nel comportamento dei parlanti, tra cui, per esempio, il fatto che l'uso delle formule di chiusura da parte degli italiani sembra meno routinizzato rispetto a quello di francesi e spagnoli.

Nella ricerca sull'apprendimento e l'insegnamento delle lingue seconde, la pragmatica ha invece guadagnato un'attenzione crescente a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso. In particolare, la nozione di atto linguistico, introdotta originariamente nell'ambito della filosofia del linguaggio e poi elaborata anche dalla linguistica teorica, e i fenomeni riconducibili all'area d'interesse della *linguistic politeness* hanno fornito il quadro di riferimento per studi di carattere empirico che prendono in esame le produzioni – soprattutto orali – di parlanti non nativi di diverse lingue. Oggetto di attenzione nei lavori che si inseriscono in questo filone sono sia le differenze di realizzazione rispetto ai parlanti nativi sia le modalità di sviluppo della capacità di produrre determinati atti linguistici, tanto nei contesti di acquisizione spontanea quanto in quelli di apprendimento guidato (per una rassegna di questi lavori, si veda Nuzzo - Gauci, 2012).

Uno dei punti su cui concordano questi studi è che gli aspetti pragmatici della L2 vengono difficilmente notati e acquisiti in assenza di insegnamento, forse perché il rapporto tra le funzioni pragmatiche e i fattori contestuali cui sono connesse spesso non risulta sufficientemente saliente per gli apprendenti, e quindi rischia di non essere notato neppure dopo un'esposizione prolungata all'input (cfr. Rose, 2005). Ci si potrebbe dunque chiedere se anche nel contesto della comunicazione in intercomprensione si presentino difficoltà analoghe, o se invece lo sviluppo delle strategie metacognitive che consentono ai parlanti di muoversi, almeno a livello ricettivo, in un repertorio plurilingue aiuti a sviluppare anche una consapevolezza metapragmatica sufficiente per la corretta interpretazione della variazione d'uso in relazione al contesto, e quindi un certo grado di competenza pragmatica ricettiva (Mariani, 2015: 121).

3. *Lo studio*

Partendo dalle riflessioni appena esposte, le domande di ricerca per il presente lavoro sono le seguenti:

1. In che misura parlanti nativi di italiano e di portoghese brasiliano, che abbiano seguito percorsi didattici di intercomprensione (IC) tra le lingue romanze, sono in grado

di utilizzare le competenze acquisite per valutare l'adeguatezza pragmatica di diverse realizzazioni della disdetta in lingue romanze diverse dalla propria L1?

2. Quali convergenze e divergenze emergono dal confronto tra i soggetti analizzati e i parlanti nativi delle lingue prese in esame?

Sulla base di quanto detto poco sopra a proposito della difficoltà di notare aspetti pragmatici della L2 in assenza di insegnamento mirato, possiamo ipotizzare che le valutazioni dei parlanti non nativi differiscano da quelle dei parlanti nativi, tranne nei casi in cui il non nativo possa godere dei vantaggi di un transfer positivo anche sul piano pragmatico.

Per rispondere alle domande di ricerca, due gruppi sperimentali (italiani e brasiliani partecipanti a percorsi didattici di IC) sono stati confrontati con parlanti nativi delle lingue oggetto dei percorsi di IC (cioè francese, italiano, portoghese e spagnolo; si veda sotto, § 3.2, per una descrizione dettagliata dei partecipanti e delle loro caratteristiche) sulla base di giudizi di appropriatezza attribuiti a disdette dell'ultimo momento, utilizzate come esempio di atto linguistico che potesse consentire di mettere alla prova i partecipanti. I giudizi sono stati elicitati per mezzo di un questionario creato a partire dal corpus DISDIR, che verrà brevemente presentato nel prossimo paragrafo.

3.1. Il questionario per la raccolta dei dati

Il progetto DISDIR (DIsdette e altre Strategie DI Rifiuto) (Cortés Velásquez - Nuzzo, 2017; Cortés Velásquez, 2017; Cortés Velásquez - Nuzzo, 2018) è una ricerca di pragmatica transculturale dedicata all'atto linguistico del rifiuto formulato in risposta a un invito e nasce con l'intento di comparare l'italiano con altre lingue e culture nella percezione di come sia opportuno compiere questo atto linguistico in diversi contesti situazionali. Le lingue finora prese in considerazione per il confronto sono lo spagnolo colombiano, il francese, l'inglese britannico e americano e il tedesco. Il rifiuto contraddice le aspettative dell'interlocutore, e pertanto tende a includere strategie di tutela della faccia utili «to accommodate the noncompliant nature of the act» (Gass - Houck, 1999: 2). Tra le possibili strategie di tutela della faccia per mitigare il rifiuto a un invito si può includere anche l'opzione di non compiere l'atto (Brown - Levinson, 1987: 69), o di rimandarne il compimento a un momento successivo, mediante una disdetta. Per questo motivo nel progetto DISDIR si considerano parallelamente rifiuti e disdette.

Ispirandosi in parte agli studi empirici basati sulla Teoria degli atti linguistici (cfr. Blum-Kulka *et al.*, 1989; Trosborg, 1995; Achiba, 2003; Barron, 2003; Nuzzo, 2007), l'analisi delle disdette del corpus DISDIR, raccolte mediante *Discourse Completion Task* (DCT), suddivide ogni atto in unità illocutive minime denominate sotto-atti. I sotto-atti rinvenuti nel *corpus* sono stati etichettati in base al loro specifico valore illocutivo, nella consapevolezza che nel loro insieme concorrono a veicolare la forza illocutiva principale dell'atto comunicativo di disdetta (si rimanda alla già citata bibliografia sul progetto per la descrizione delle categorie di analisi).

Partendo dalle risposte ottenute nel progetto DISDIR da parlanti nativi di spagnolo colombiano, francese e italiano, per il presente studio sono stati creati cinque questionari online (fig. 1) – uno per ciascuno dei due gruppi sperimentali e uno per ognuno dei tre

gruppi di parlanti nativi (cfr. § 3.2 per la descrizione dei gruppi) – nei quali si chiedeva di valutare sulla base di una scala Likert l’adeguatezza di cinque disdette (tab. 1). Oltre a valutare l’appropriatezza dell’enunciato, gli informanti dovevano indicare la motivazione che li aveva portati alla scelta del punteggio. Nei questionari destinati ai due gruppi sperimentali si offriva inoltre la possibilità di segnalare eventuali difficoltà di comprensione e, alla fine, si stimolava la riflessione metapragmatica chiedendo di confrontare le lingue tra loro e poi con la propria L1.

Figura 1 - Schermata con le istruzioni e la prima delle cinque disdette da valutare (questionario in spagnolo colombiano per apprendenti italiani)

Immagina che qualche giorno fa hai invitato un amico colombiano per una cena stasera, e lui ha accettato. All’ultimo momento ti scrive un messaggio per disdire l’appuntamento. Qui sotto trovi cinque possibili versioni di questo messaggio. Quanto le consideri appropriate?

Attribuisci a ciascun messaggio un punteggio da 1 a 5, se non capisci il messaggio seleziona 0.
 0 = non capisco
 1 = inaccettabile
 2 = inappropriato
 3 = accettabile
 4 = abbastanza appropriato
 5 = appropriato

2. a) **Se me presentó un inconveniente y no puedo ir. ***

Mark only one oval.

0	1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. **Spiega perché hai attribuito questo punteggio ***

4. **Nel valutare l’appropriatezza del messaggio hai avuto qualche difficoltà a comprendere qualche parola o espressione? Se sì, quale/i?**

Tabella 1 - *Disdette sottoposte al giudizio degli informanti*

<i>Spagnolo colombiano</i>	<i>Francese</i>	<i>Italiano</i>
1) Se me presentó un inconveniente y no puedo ir.	1) Désolée mais j'ai un empêchement de dernière minute et je ne peux pas venir ce soir. Merci pour ton aimable invitation et à bientôt.	1) Non posso venire ho avuto un problema.
2) Tengo inconvenientes.	2) Je suis vraiment désolée mais je ne peux venir ce soir. J'aime pas annuler à la dernière minute mais là je n'ai vraiment pas le choix. Je t'offres le café demain midi pour me faire pardonner?	2) Mi dispiace moltissimo, stasera non potrò venire a cena, programiamo per un'altra volta?
3) Qué pena. Surgió algo de último momento y no puedo comer contigo esta noche.	3) Toutes mes excuses, j'ai un im-prévu.	3) Non mi sento bene.
4) Disculpa, se me presentó un imprevisto y, realmente no me es posible asistir; realmente quería verte esta noche, pero me es imposible, espero no te molestes; será en otra ocasión.	4) Je suis fatigué et demain je travaille.	4) Ho avuto un imprevisto e non riesco a venire mi spiace tantissimo. Posso farmi perdonare invitandoti al ristorante sabato?
5) Lo siento no alcanzo a llegar.	5) Désolé j'ai un empêchement il faut que j'annule.	5) Perdonami, ma sono indietro con il lavoro da fare per domani.

Le cinque disdette sono state scelte con l'intento di esemplificare realizzazioni il più possibile diverse tra loro all'interno di ogni lingua. La diversità risiede soprattutto nella quantità e nella distribuzione dei sotto-atti che le compongono. Per esempio, nella disdetta 4 in spagnolo, l'autore ha inserito delle scuse, una giustificazione, ha espresso rammarico per l'assenza e attenzione per il disturbo arrecato, e ha proposto un'alternativa, seppur vaga. Invece, l'autore della 5 si è limitato a scusarsi e a comunicare la sua impossibilità a partecipare. Analoghe differenze caratterizzano le cinque disdette selezionate per il francese e per l'italiano. Le disdette selezionate sono state poi inserite in ordine aleatorio nei questionari.

3.2. I partecipanti

I due gruppi sperimentali (24 italiani e 25 brasiliani) hanno partecipato a corsi di intercomprensione tra le lingue romanze. In Italia il corso è stato realizzato presso il Centro Linguistico d'Ateneo (CLA) dell'Università degli Studi Roma Tre, mentre in Brasile si trattava di una disciplina per studenti di Lettere dell'Università di San Paolo. In entrambi i casi la dimensione pragmatica delle lingue utilizzate non è stata esplicitamente inserita tra gli obiettivi del corso.

Il corso *Laboratorio EuRom5* del CLA dell'Università Roma Tre è stato erogato in modalità blended con 24 ore in presenza, tenute dallo stesso insegnante, e quattro moduli su piattaforma Moodle che non prevedevano attività di produzione scritta né orale nelle lingue romanze selezionate. Durante le prime sei sessioni (12 ore) è stato adoperato il manuale *EuRom5* (Bonvino *et al.*, 2011), composto da articoli di giornale

(20 per ciascuna lingua) di lunghezza variabile su temi di attualità, mentre nelle ore successive sono stati proposti task basati sulla lettura in diverse lingue romanze e sulla rielaborazione in italiano di articoli riguardanti temi analoghi a quelli del manuale. I moduli online prevedevano attività di lettura e di ascolto di notizie in diverse lingue, anche tramite un collegamento al sito web di EuRom5 (www.eurom5.com).

Il corso dell'Università di San Paolo, con una durata di 30 ore in presenza e attività online, è stato suddiviso in tre moduli, ciascuno dei quali con un docente e una lingua diversi (il primo in spagnolo, il secondo in italiano e il terzo in francese) (Albuquerque-Costa *et al.*, 2017). L'obiettivo generale della disciplina è quello di "insegnare a comprendere" lingue apparentate ed è per questo che nel primo modulo sono state esplicitate le strategie di comprensione a partire da testi scritti, audio e video. Nel secondo modulo si è data priorità ad attività di lettura a partire da articoli di giornale (è stato usato, unendolo a altro materiale, il manuale EuRom5) che hanno favorito anche il confronto tra le diverse lingue e l'identificazione di analogie e differenze soprattutto a livello lessicale e morfosintattico. Nella terza parte del corso, si sono proposte riflessioni sull'interazione plurilingue sia orale che, soprattutto, scritta, con l'utilizzo di chat e forum online.

Gli apprendenti brasiliani hanno valutato gli enunciati nelle tre lingue selezionate (francese, spagnolo colombiano e italiano); agli apprendenti italiani, invece, in mancanza di un *corpus* in portoghese, sono stati sottoposti enunciati solo in francese e spagnolo colombiano. I dati ottenuti sono stati confrontati con quelli di parlanti nativi delle tre lingue incluse nello studio (23 di spagnolo colombiano, 25 di francese e 89 di italiano).

3.3. Strumenti per l'analisi dei dati

Per il trattamento statistico dei dati è stato utilizzato il modello generale lineare (*General Linear Model* - GLM), calcolato con il software SPSS (v. 21, 2017), che include simultaneamente più variabili e test e ci ha consentito di analizzare i dati al fine di osservare convergenze e divergenze fra i gruppi nella valutazione delle variabili dipendenti, nel nostro caso i cinque enunciati giudicati nelle tre diverse lingue prese in esame che, come già detto, sono il francese, l'italiano e lo spagnolo colombiano.

Come si è anticipato, i cinque gruppi di informanti sono stati messi a confronto a due a due in questo modo: gli apprendenti brasiliani (BRA_IC) con i parlanti nativi di francese (FRA), spagnolo colombiano (SPA_col) e italiano (ITA); gli apprendenti italiani (ITA_IC), invece, solo con i parlanti nativi di francese (FRA) e di spagnolo colombiano (SPA_col).

Il modello GLM ha permesso di calcolare e comparare, tramite il test MANOVA, la media della valutazione attribuita da ciascun gruppo agli enunciati. Procedendo poi al confronto tra medie e deviazioni standard si è avuta la misura della variabilità tra i gruppi e, applicando il 95% di intervallo di confidenza, si sono confermate le differenze riscontrate. La soglia della significatività è stata fissata a $p < 0,05$ (Alpha = 5%).

I dati quantitativi emersi dall'analisi statistica sono stati interpretati anche alla luce delle osservazioni fornite dagli informanti dei diversi gruppi per motivare i pun-

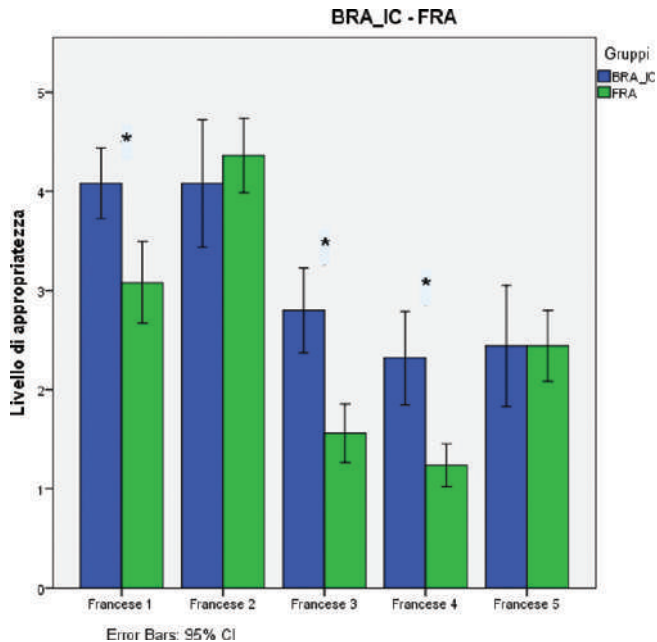
teggi. In questo stadio iniziale dello studio, sono stati utilizzati solo marginalmente i commenti metapragmatici richiesti agli apprendenti alla fine del formulario, che prevediamo di esaminare in maniera più approfondita in una fase successiva.

4. Le valutazioni di apprendenti e parlanti nativi: i risultati dello studio

I risultati ottenuti dal questionario sono stati inizialmente osservati tenendo conto esclusivamente del livello di appropriatezza pragmatica attribuito dagli informanti a ciascuna delle cinque disdette. Ricordiamo che la scala Likert utilizzata consentiva di scegliere un punteggio da 1 a 5 e che solo per gli apprendenti è stata prevista anche la possibilità di indicare con uno 0 che l'enunciato non era stato compreso.

Cominciamo da grafici e tabelle che si riferiscono al confronto del grado di appropriatezza attribuito alle disdette da parte degli apprendenti brasiliani che hanno seguito un corso di intercomprensione (BRA_IC) e dei parlanti nativi delle tre lingue selezionate per l'esperimento (francese - FRA, spagnolo colombiano - SPA_col e italiano - ITA). Gli istogrammi riportano le medie dei gruppi; il segmento verticale su ognuna delle barre indica l'errore standard, ovvero, la variabilità all'interno di ogni gruppo, e l'asterisco evidenzia quando le differenze sono risultate statisticamente significative ($p < 0,05$). Nelle tabelle che seguono sono stati riportati i valori di medie, intervalli di confidenza e p per ognuno degli enunciati valutati.

Figura 2 - Grafici sul confronto tra apprendenti brasiliani (BRA_IC) e parlanti di nativi di francese (FRA), spagnolo colombiano (SPA_col) e italiano (ITA)



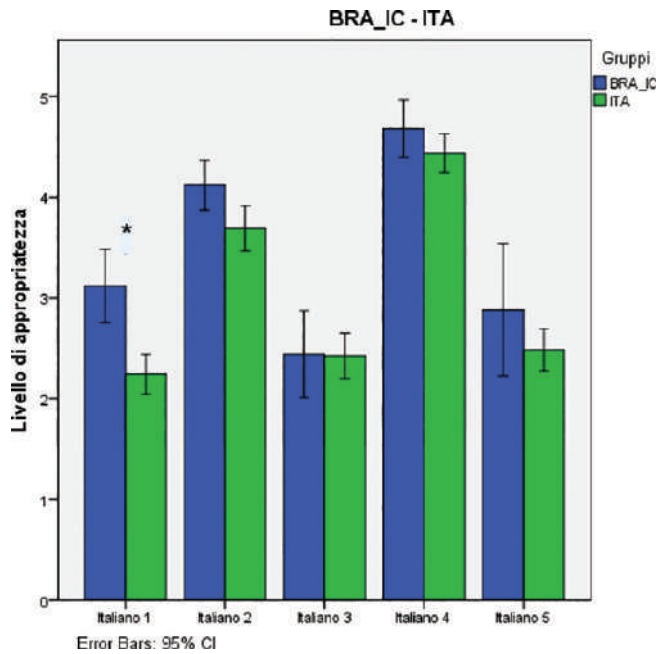
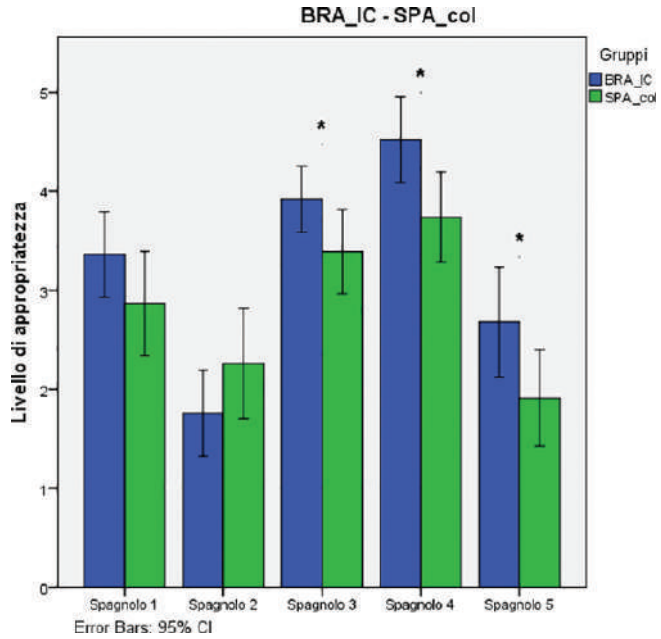


Tabella 2 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti brasiliani/francesi)*

	BRA_IC		FRA				
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>			
Francese 1	4,08	3,705	4,455	3,08	2,705	3,455	p=0,000
Francese 2	4,08	3,569	4,591	4,36	3,849	4,871	p=0,440
Francese 3	2,80	2,441	3,159	1,56	1,201	1,919	p=0,0001
Francese 4	2,32	1,962	2,678	1,24	0,882	1,598	p=0,0001
Francese 5	2,44	1,953	2,927	2,44	1,953	2,927	p=1,000

Tabella 3 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti brasiliani/colombiani)*

	BRA_IC		SPA_col				
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>			
Spagnolo 1	3,36	2,907	3,813	2,870	2,397	3,342	p= 0,139
Spagnolo 2	1,76	1,289	2,231	2,261	1,770	2,752	p= 0,145
Spagnolo 3	3,920	3,557	4,283	3,391	3,013	3,769	p= 0,048
Spagnolo 4	4,520	4,097	4,943	3,739	3,299	4,180	p= 0,013
Spagnolo 5	2,680	2,179	3,181	1,913	1,391	2,435	p= 0,038

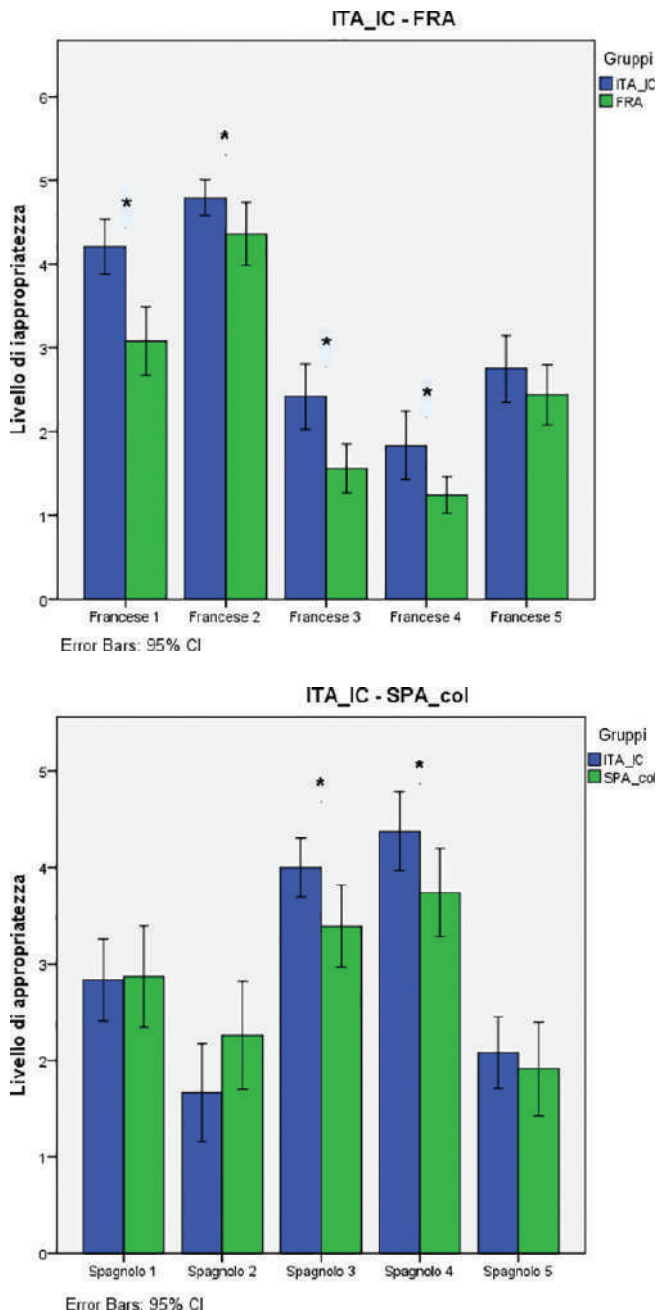
Tabella 4 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti brasiliani/italiani)*

	BRA_IC		ITA				
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>			
Italiano 1	3,120	2,756	3,484	2,236	2,043	2,429	p= 0,0001
Italiano 2	4,120	3,739	4,501	3,697	3,495	3,898	p= 0,054
Italiano 3	2,440	2,013	2,867	2,449	2,223	2,676	p= 0,969
Italiano 4	4,680	4,338	5,022	4,449	4,268	4,631	p= 0,241
Italiano 5	2,880	2,426	3,334	2,483	2,243	2,724	p= 0,129

Come evidenziano i dati riportati (fig. 2 e tab. 2), nelle valutazioni attribuite alle disdette in francese dai due gruppi (BRA_IC - FRA) si osservano differenze statisticamente significative in tre dei cinque enunciati analizzati: il primo (Francese 1, $p=0,000$), in cui il punteggio medio del gruppo BRA_IC è di 1 punto superiore rispetto al gruppo FRA; il terzo (Francese 3, $p=0,0001$), con uno scarto di 1,24; il quarto (Francese 4, $p=0,0001$), con 1,08 punti di scarto. In tutti i casi è il gruppo BRA_IC ad attribuire un punteggio superiore rispetto ai parlanti nativi.

Anche nel confronto tra BRA_IC e SPA_col (fig. 2 e tab. 3) emergono differenze statisticamente significative in tre delle cinque valutazioni e si ripete la stessa tendenza già rilevata nel confronto con i parlanti nativi di francese, ovvero che il gruppo di apprendenti attribuisce in media punteggi più elevati. Le disdette per le quali si riscontra questo risultato sono la terza (Spagnolo 3, $p=0,048$) in cui la valutazione del gruppo BRA_IC supera quella di SPA_col dello 0,53; la quarta (Spagnolo 4, $p=0,013$) con lo 0,79 in più; e la quinta (Spagnolo 5, $p=0,038$) con un punteggio medio di 0,77 punti più elevato.

Figura 3 - Grafici sul confronto tra apprendenti italiani (ITA_IC) e parlanti di nativi di francese (FRA) e spagnolo colombiano (SPA_col)



Nel confronto tra BRA_IC e ITA (fig. 2 e tab. 4) la differenza può essere considerata statisticamente significativa in solo uno dei cinque enunciati sottoposti al giudizio degli informanti (Italiano 1, $p=0,0001$). Anche in questo caso è il gruppo

BRA_IC ad attribuire un punteggio superiore rispetto al gruppo dei parlanti nativi (0,89 in più). È interessante osservare che la somiglianza tra i due gruppi emerge non solo nel punteggio attribuito, ma anche nel tipo di giustificazione fornita dagli informanti. Entrambi i gruppi mostrano, infatti, una tendenza a preferire e valutare molto positivamente le offerte di risarcimento per la disdetta (la proposta di vedersi un'altra volta o l'invito a cena per un giorno definito).

Passiamo ora ai grafici della fig. 3 e alle tabb. 5 e 6, in cui sono riportati i dati del gruppo di apprendenti italiani (ITA_IC) messi a confronto con quelli dei parlanti nativi di francese (FRA) e di spagnolo colombiano (SPA_col).

Tabella 5 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti italiani/francesi)*

	ITA_IC		FRA				
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>			
Francese 1	4,208	3,840	4,577	3,080	2,719	3,441	p=0,0001
Francese 2	4,792	4,488	5,095	4,360	4,062	4,658	p=0,047
Francese 3	2,417	2,078	2,755	1,560	1,228	1,892	p=0,001
Francese 4	1,833	1,517	2,150	1,240	0,930	1,550	p=0,010
Francese 5	2,750	2,378	3,122	2,440	2,075	2,805	p=0,238

Tabella 6 - *Media e intervallo di confidenza (apprendenti italiani/spagnoli colombiani)*

	ITA_IC		SPA_col				
	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>	<i>Media</i>	<i>Interv. conf.</i>			
Spagnolo 1	3,120	2,756	3,484	2,236	2,043	2,429	p=0,912
Spagnolo 2	4,120	3,739	4,501	3,697	3,495	3,898	p=0,109
Spagnolo 3	2,440	2,013	2,867	2,449	2,223	2,676	p=0,020
Spagnolo 4	4,680	4,338	5,022	4,449	4,268	4,631	p=0,037
Spagnolo 5	2,880	2,426	3,334	2,483	2,243	2,724	p=0,565

Nel confronto tra apprendenti italiani (ITA_IC) e francesi (FRA) (fig. 3 e tab. 5) è stata constatata la presenza di differenze statisticamente significative in quattro dei cinque casi presi in esame (Francese 1, p=0,0001; Francese 2, p=0,047; Francese 3, p=0,001; Francese 4, p=0,010). Come per il gruppo precedente, sono gli apprendenti ad attribuire un punteggio più alto, rivelandosi così meno "rigidi" rispetto ai parlanti nativi: la media è 1,12 punti superiore nel primo caso, 0,43 nel secondo, 0,85 nel terzo e 0,59 nel quarto. In particolare, leggendo come vengono giustificati i punteggi attribuiti dai due gruppi, si osserva che i francesi sono molto meno accondiscendenti degli italiani nei confronti di disdette dell'ultimo minuto ritenute troppo brevi e che non citano esplicitamente un'offerta di risarcimento. Inoltre, analizzando le risposte degli italiani alla domanda finale del questionario, in particolare quando confrontano la propria lingua e il francese, si percepisce in alcuni casi una differenza da attribuirsi al grado di formalità della disdetta.

I risultati delle valutazioni dei gruppi di apprendenti italiani (ITA_IC) e colombiani (SPA_col) (fig. 3 e tab. 6) mostrano una differenza statisticamente significativa in soli due casi. Si tratta della terza e della quarta disdetta (Spagnolo 3, $p=0,020$ e Spagnolo 4, $p=0,037$). In entrambi i casi il gruppo ITA_IC ha attribuito un punteggio superiore rispetto ai colombiani (0,61 nel primo caso e 0,64 nel secondo). Queste similitudini vengono in alcuni casi menzionate esplicitamente, anche dove non espressamente richiesto.

5. *Discussione e considerazioni conclusive*

Con il presente studio ci siamo proposti di verificare, in maniera esplorativa, se e in che misura un percorso di intercomprensione (IC) potesse sviluppare la consapevolezza metapragmatica degli apprendenti, pur non includendo questo aspetto tra le sue finalità esplicite. Ci siamo chiesti, in particolare, se parlanti nativi di italiano e di portoghese brasiliano, dopo aver seguito percorsi didattici di IC, sarebbero stati in grado di utilizzare le competenze acquisite per interpretare adeguatamente il valore pragmatico di uno specifico atto linguistico – misurato in termini di appropriatezza – in lingue romanze diverse dalla propria L1. L'analisi di quanto emerso dalla sperimentazione realizzata sull'atto linguistico della disdetta dell'ultimo minuto, testato sulla base di cinque enunciati per ogni lingua tratti dal corpus DISDIR, non ci permette di rispondere in maniera definitiva. Di fatto, entrambi i gruppi sperimentali, quando confrontati con gruppi di parlanti nativi delle lingue esaminate, hanno fatto registrare risultati sempre diversi, di modo che non sembra possibile stabilire relazioni immediate tra la partecipazione a un corso di IC e la valutazione del grado di appropriatezza delle disdette.

Dall'analisi del gruppo BRA_IC è emerso che sono presenti differenze statistiche significative in misure diverse: sono 3 nel confronto con i francesi, 3 con i colombiani, ma solo 1 con gli italiani. Per il gruppo ITA_IC sono invece state osservate differenze significative in ben 4 casi nella comparazione con i francesi, mentre soltanto in 2 con i colombiani.

L'ipotesi è dunque che il punteggio attribuito dai gruppi sperimentali non sia tanto dovuto alla consapevolezza pragmatica acquisita durante il corso di IC, che non sembra aver alterato significativamente le percezioni degli apprendenti, ma semmai a una maggiore o minore vicinanza tra le norme pragmatiche delle due lingue messe a confronto e dunque a una sorta di transfer che tende a causare convergenze nel caso di maggiore somiglianza e divergenze quando le lingue e le culture confrontate seguono consuetudini pragmatiche più distanti tra loro.

I commenti che giustificano l'attribuzione del punteggio tendono a confermare che si parte perlopiù dal proprio contesto linguistico e culturale per esprimere un giudizio sull'appropriatezza della disdetta, rivelando poca capacità di effettiva riflessione sulle differenze pragmatiche tra le lingue e le culture prese in esame.

Guardando i dati nell'insieme è interessante constatare che si delinea una tendenza generale nei gruppi sperimentali ad attribuire alle disdette punteggi superiori

rispetto ai parlanti nativi. Sebbene non ci siano indizi chiari in grado di aiutarci a interpretare tale tendenza, è possibile avanzare alcune ipotesi. In primo luogo, si può supporre che le valutazioni meno severe derivino proprio dal fatto che si sta esprimendo un giudizio su una lingua diversa dalla propria, cosa che può implicare il sentirsi meno autorizzati a giudicare in modo rigoroso. Inoltre, i partecipanti allo studio conoscono le lingue che stanno valutando solo in modo ricettivo e limitato, e quindi la difficoltà di esprimere un giudizio può essere ancora maggiore rispetto a quanto accade a un “normale” apprendente di una L2. I dati possono quindi suggerire una propensione generale a essere più tolleranti nei confronti della diversità culturale, qui osservata a partire dalla variazione delle norme pragmatiche, quando ci si trova in conversazioni plurilingui.

Lo studio ci ha consentito di iniziare a esaminare il rapporto tra pragmatica e intercomprensione e, in particolare, la possibilità di sviluppare una competenza pragmatica ricettiva, ovvero la capacità di riconoscere e interpretare adeguatamente atti linguistici espressi in una lingua che non necessariamente parliamo, ma che siamo in grado di comprendere. È evidente che, a partire da questo primo tentativo, sono numerose le prospettive di approfondimento e di verifica dei risultati ottenuti. Si potrebbe, tra le altre cose:

- coinvolgere un maggior numero di informanti, sia per i parlanti nativi che per i gruppi sperimentali, eventualmente includendo almeno un altro atto linguistico;
- effettuare un’analisi della correlazione tra il grado di appropriatezza attribuito, il motivo indicato e il modo in cui gli apprendenti descrivono le diverse lingue nella parte finale del formulario;
- osservare l’effetto sul giudizio degli apprendenti del tipo di messaggio valutato, in particolare prendendo in esame il numero e il tipo di elementi che compongono l’atto linguistico, considerati come indicatori della complessità dell’atto stesso e della sua adeguatezza o meno rispetto al contesto in cui viene realizzato;
- verificare in maniera sistematica il ruolo del transfer pragmatico dalle L1 dei partecipanti;
- prendere in esame anche la valutazione delle lingue selezionate da parte di parlanti di italiano e portoghese brasiliano che non abbiano partecipato a percorsi di intercomprensione.

La constatazione dello scarso effetto che i percorsi di IC sembrano aver avuto sugli informanti del presente studio porta anche a ipotizzare l’utilità di creare e introdurre strumenti didattici che possano integrare la componente pragmatica nei corsi di intercomprensione, in particolare per quanto riguarda l’interazione. Elaborare e testare questi strumenti in uno studio pianificato a questo fine potrebbe fornire dati utili sulla fattibilità e sugli effetti dell’istruzione mirata anche in contesti specifici come questo.

Ringraziamenti

Ringraziamo Luiz R.J. Carrer per la consulenza e per il trattamento statistico dei dati utilizzati per il presente studio.

Bibliografia

- ACHIBA M. (2003), *Learning to request in a second language. A study of child interlanguage pragmatics*, Multilingual Matters LTD, Clevedon.
- ALBUQUERQUE-COSTA H. - MAYRINK M. - SANTORO E. (2017), A intercomprensão em línguas românicas na formação do professor de línguas estrangeiras: a experiência da USP, in *Revista Letras Raras* 6: 82-95.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ S. - DEVILLA L. (2009), Les stratégies de politesse dans le chats plurilingues, in ARAÚJO E SÁ M. H. - HIDALGO DOWNING R. - MELO-PFEIFER S. - SÉRÉ A. - CRISTINA VELA DELFA (eds), *A Intercomprensão em Línguas Românicas*, Impressão e Artes Gráficas, Aveiro: 177-196.
- ARAÚJO E SÁ H. (2013), A intercomprensão em didática de línguas: modulações em torno de uma abordagem interacional, in *Linguarum Arena* 4: 79-106.
- ARAÚJO E SÁ H. - MELO-PFEIFER S. (2017), A dimensão afetiva na interação plurilingue: Dinâmicas de negociação de imagens e estereótipos na interação romanófono em chat, in *Revista Portuguesa de Educação* 3(2): 111-131.
- BARRON A. (2003), *Acquisition in interlanguage pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, Benjamins, Amsterdam-Philadelphia.
- BENUCCI A. (2005), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, UTET, Torino.
- BLUM-KULKA S. - HOUSE J. - KASPER G. (1989), *Cross-cultural pragmatics: requests and apologies*, Ablex, Norwood.
- BONVINO E. - JAMET M.C. (2016) (a cura di), *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*, Edizioni Ca' Foscari – Digital Publishing, Venezia.
- BONVINO E. - CADDÉO S. - VILAGINÉS SERRA E. - PIPPA S. (2011), *EuRom5. Ler e compreender 5 línguas românicas – Leer y entender 5 lenguas románicas – Llegir i entendre 5 llengües romàniques – Leggere e capire 5 lingue romanze – Lire et comprendre 5 langues romanes*, Milano, Hoepli.
- BROWN P. - LEVINSON S.C. (1987), *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- CORTÉS VELÁSQUEZ D. (2017), Cancelar una cita como estrategia de rechazo postergado: resultados e implicaciones didácticas de un estudio transcultural, in *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages* 4(2): 115-134. <http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.7>
- CORTÉS VELÁSQUEZ D. - NUZZO E. (2017), Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi, in *Italiano LinguaDue* 9(1). <https://doi.org/10.13130/2037-3597/8761>
- CORTÉS VELÁSQUEZ D. - NUZZO E. (2018), Un'indagine sulla consapevolezza metapragmatica di parlanti plurilingui, in DE MEO A. - RASULO M. (a cura di), *Usare le lingue*

seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento, Studi AItLA 7, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Milano: 17-36.

DABÈNE L. (2003), De Galatée à Galanet: un itinéraire de recherche, in *Lidil* 28: 23-29.

DOYÉ P. (2005), *Intercomprehension. Guide for the development of language education policies in Europe: from linguistic diversity to plurilingual education. Reference study*, Consiglio d'Europa, Strasburgo.

GASS S. - HOUCK N. (1999), *Interlanguage refusals: a cross-cultural study of Japanese English*, Mouton de Gruyter, New York.

GÓMEZ FERNÁNDEZ A. - UZCANGA VIVAR I. (2010). Eurom.com.text: etiquetado semántico, in *Synergies Espagne* 3: 171-186.

MARIANI L. (2015), Tra lingua e cultura: la competenza pragmatica interculturale, in *Italiano LinguaDue* 7(1): 111-130. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/5014>

MELO S. (2008), The act of requesting and the mutual construction of intercomprehension in plurilingual interactions: a study of chat conversations in Romance languages, in CAPUCHO F. - ALVES A. - DEGACHE CH. - TOST M. (orgs), *Diálogos em Intercompreensão*, Universidade Católica Editora, Lisboa: 481-493.

NUZZO E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Guerra, Perugia.

NUZZO E. - GAUCI P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*, Carocci, Roma.

ROSE K.R. (2005), On the effect of instruction in second language pragmatics, in *System* 33: 385-399.

TOST PLANET M. (2005), I progetti europei d'intercomprensione tra parlanti di lingue romanze, in BENUCCI A. (ed.), *Le lingue romanze. Una guida per l'intercomprensione*, UTET, Torino.

TROSBORG A. (1995), *Interlanguage pragmatics: requests, complaints and apologies*, De Gruyter, Berlin - New York.

UZCANGA VIVAR I. (2011), Intercomprensión y competencia intercultural: de Eurom-4 a Eurom.Com.Text, in ÁLVAREZ D. - CHARDENT P. - TOST PLANET M. (eds), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes*, Agence Universitaire de la Francophonie, Paris.

STEFANIA FERRARI¹ - ROBERTA ZANINI²

La pragmatica alla scuola primaria: tra ricerca e insegnamento. Un'osservazione longitudinale delle ricadute didattiche di una sperimentazione educativa³

Abstract

The present paper describes a longitudinal study conducted as part of the educational research action plan *Oggi facciamo pragmatica* aiming at introducing pragmatics in the language education curriculum in primary school. Data were collected in one classroom in grade 3 and grade 4, in two teaching modules focusing on requests in spoken interaction. The study was set up in order to investigate requesting by 8-9 years old children in oral production, children's ability to reflect on language use, and the effects over time of the two teaching modules. Results confirm the importance of teaching pragmatics already at primary school. Through explicit pragmatic instruction children have the opportunity to improve their linguistic skills while refining their meta-pragmatic ability to reflect on language, thus promoting the connection between theory and language use.

1. *Introduzione*

In queste pagine si presentano i risultati di un'indagine longitudinale basata su una sperimentazione educativa biennale rivolta a bambini di 8-9 anni e dedicata all'atto comunicativo del richiedere. L'intervento pedagogico da cui sono tratti i dati è stato realizzato negli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017 all'interno del Progetto di formazione e ricerca-azione *Oggi facciamo pragmatica*⁴ rivolto alle scuole primarie

¹ Università degli Studi del Piemonte Orientale.

² Istituto Comprensivo 5 Modena.

³ Questo lavoro nasce da una progettazione condivisa dalle autrici, mentre la stesura materiale del testo è da attribuirsi a Stefania Ferrari.

⁴ Il Progetto nasce da un'idea di Stefania Ferrari e rientra nel lavoro scientifico realizzato dall'autrice grazie a un assegno di ricerca finanziato dall'Università degli Studi di Verona e dedicato al tema dell'insegnamento e della valutazione delle competenze pragmatiche. 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, Greta Zanoni (Università di Bologna) come ricercatrice e Roberta Zanini (Istituto Comprensivo 5 Modena) tra i docenti in formazione. Il Progetto è stato realizzato grazie al patrocinio del Multicentro Educativo Modena M.E.MO. che lo ha inserito tra le proposte formative per gli anni scolastici 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018. Per una presentazione della struttura dei percorsi didattici si rimanda a Ferrari (2016); per la consultazione di una selezione dei materiali proposti nelle sperimentazioni si rimanda a www.glottonaute.it/materiali/oggi-facciamo-pragmatica/.

del Comune di Modena. In particolare una delle classi del Progetto ha partecipato, per due anni scolastici consecutivi, in terza e quarta elementare, a due percorsi sperimentali della durata di circa 8 ore ciascuno relativi all'atto linguistico del richiedere nell'interazione orale.

Lo studio intende rilevare le modalità di realizzazione di una richiesta e le capacità di riflettere sui propri usi linguistici, oltre che osservare se e in quale misura interventi didattici specifici hanno ricadute rispetto alla qualità delle produzioni e delle riflessioni meta-pragmatiche anche alla scuola primaria. Nello specifico, attraverso l'analisi quantitativa e qualitativa delle interazioni stimulate con i percorsi didattici si è cercato di osservare se gli alunni, al termine dei due interventi educativi, fossero in grado di gestire le richieste in modo più efficace e appropriato rispetto al contesto e di riflettere con maggior raffinatezza sul rapporto tra forme linguistiche, uso ed effetto comunicativo.

Nei prossimi paragrafi, dopo aver considerato l'importanza di dare spazio alla pragmatica nell'ora di educazione linguistica a scuola (§ 2), si introducono la sperimentazione educativa, lo studio longitudinale sull'atto del richiedere (§ 3) e le ricadute dell'intervento pedagogico (§ 4). Si conclude con alcune riflessioni finali (§ 5).

2. *Pragmatica a scuola*

Con la scuola primaria i bambini non solo apprendono la strumentalità del leggere e dello scrivere, ma iniziano anche a essere accompagnati nella riflessione esplicita sul codice linguistico. Nelle *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012: 30-31) l'insegnamento della grammatica è presentato come attività che stimola la naturale predisposizione dei bambini per l'analisi linguistica. Tra i traguardi infatti si ritrovano sia la capacità di riflettere sui testi propri e altrui per cogliere regolarità morfosintattiche e caratteristiche del lessico, sia l'abilità di riconoscere come le diverse scelte linguistiche sono correlate alla variabilità situazionale. Sebbene le *Indicazioni* non facciano riferimento esplicito al termine pragmatica, di fatto spingono il docente a dare spazio al naturale dialogo tra grammatica e pragmatica. Parole chiave come *uso vivo e reale, attenzione al contesto e ai destinatari e riflessione* dovrebbero portare i docenti ad andare oltre le più tradizionali attività di analisi logica e del periodo, per far spazio in classe a forme di educazione linguistica in cui l'apprendimento della lingua va di pari passo con lo sviluppo delle capacità d'uso.

Tuttavia a scuola la riflessione linguistica non è ad oggi ancora pienamente esercitata così come intesa e descritta nelle *Indicazioni*. 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, senza dare il dovuto spazio alla pragmatica. Nell'ambito dell'italiano L1 gli interventi didattici sono ancora fortemente orientati verso attività di etichettatura di elementi linguistici – analisi grammaticale, logica o del periodo (Lo Duca, 2003; Miglietta - Sobrero, 2011; Pallotti, 2009) –, mentre nel caso dell'Italiano L2 si preferiscono batterie di esercizi strutturati mirati a favorire un uso controllato e accurato delle regole morfosintattiche, per esempio

flettere il verbo, inserire l'articolo o il pronome corretto. Per quanto riguarda il canale comunicativo, nel caso dell'italiano L1 l'attenzione è rivolta in particolare alla lingua scritta, con le abilità del parlato di rado contemplate nell'insegnamento in aula (Leone - Mezzi, 2011), mentre per l'italiano L2, nonostante la dimensione orale sia oggetto di riflessione, si tende comunque a impiegare materiali stereotipati, raramente autentici rispetto alle caratteristiche del parlato dialogico e interazionale (Martínez-Flor, 2008; Nuzzo, 2016). Ne consegue che, anche per assenza di stimoli provenienti dai materiali in uso, difficilmente il docente accompagna gli allievi, in maniera consapevole e sistematica, nell'esplorazione della dimensione pragmatica del linguaggio.

Alle difficoltà legate alla mancanza di materiali di riferimento, si va ad aggiungere la complessità intrinseca del costruito pragmatica: poiché esso è complesso, variabile e strettamente dipendente dal contesto, l'identificazione delle norme di realizzazione di un determinato atto linguistico è tutt'altro che scontata. Di conseguenza, se può essere relativamente semplice per un docente spiegare, ad esempio, la coniugazione dei verbi all'indicativo, ben più complesso è istruire i propri alunni sulle modalità per fare una richiesta o, nel caso di inapproprietezze pragmatiche nella produzione, fornire un'unica soluzione corretta (Nuzzo, 2011; Ferrari *et al.*, 2016). Accompagnare gli allievi nell'uso adeguato della lingua in diversi contesti situazionali è un compito delicato e richiede attenzioni metodologiche specifiche (Nuzzo - Gauci, 2012). L'esercizio delle competenze d'uso implica infatti analisi approfondite delle funzioni comunicative oggetto dell'intervento educativo. Così come sottolineato da Bettoni (2006), quando l'obiettivo è fare pragmatica è essenziale partire dai dati offerti dalla ricerca piuttosto che basarsi esclusivamente sull'intuizione dell'insegnante o dell'autore dell'eventuale materiale didattico. L'insegnamento della pragmatica stimola dunque l'interazione tra ricerca acquisizionale e pratica didattica, con la prima che guida la preparazione di materiali efficaci e la seconda che, a partire dalla sperimentazione con gli allievi, offre dati alla ricerca e stimola ulteriori indagini.

Con l'intento di offrire un contributo concreto alla diffusione di buone pratiche nell'educazione linguistica è stato ideato a partire dall'anno scolastico 2015-2016 il Progetto *Oggi facciamo pragmatica*, un percorso di formazione e ricerca-azione rivolto ai docenti della scuola primaria. L'obiettivo principale era fornire agli insegnanti di educazione linguistica gli strumenti necessari per realizzare interventi educativi dedicati allo sviluppo delle competenze pragmatiche nell'interazione orale e contemporaneamente offrire alla ricerca dati per ampliare le conoscenze circa le modalità di realizzazione di alcuni atti comunicativi nel parlato dei bambini. Ricercatore e insegnanti hanno dunque lavorato insieme, condividendo conoscenze teoriche e strumenti pratici, progettando attività didattiche, co-conducendo lezioni, analizzando le produzioni dei bambini e concordando modalità di intervento didattico, favorendo di fatto il costante dialogo tra ricerca teorica e applicazione pratica (Ferrari, 2016; Ferrari - Zanoni, 2017; Ferrari - Zanoni, in stampa). Il Progetto ha generato una varietà di percorsi relativi a diversi atti comunicativi – dal richiedere

all'invitare, dalla gestione verbale del conflitto a dare ordini e indicazioni, includendo riflessioni sull'uso del 'Tu' e del 'Lei', sulle strategie per modulare un atto linguistico o realizzarlo nell'interazione. Nei prossimi paragrafi si illustra lo studio longitudinale condotto a partire dalla sperimentazione educativa dedicata all'atto del richiedere.

3. *Lo studio*

3.1. La sperimentazione educativa

Negli anni scolastici 2015/2016 e 2016/2017, quando sono stati raccolti i dati per questo studio, una delle sperimentazioni educative del Progetto *Oggi facciamo pragmatica* è stata dedicata all'atto comunicativo del richiedere e all'esplorazione delle strategie a disposizione dei parlanti per fare una richiesta: variazione del modo di formularne il nucleo, combinazione di diversi sotto-atti, uso di atti di supporto, attenzione alla prospettiva di realizzazione e infine modulazione della forza illocutiva mediante l'impiego di modificatori.

Più in dettaglio, il Percorso 1 realizzato nell'anno scolastico 2015/2016 – *Che cos'è una richiesta* – ha avuto come focus pragmatico l'identificazione dell'atto di richiesta, il confronto tra diverse modalità di realizzare una richiesta e l'analisi della funzione di specifiche formulazioni linguistiche, con particolare attenzione alle diverse strategie per realizzare il nucleo dell'atto e l'uso di atti di supporto in relazione al contesto. Il Percorso 2 realizzato nell'anno scolastico 2016/2017 – *Modificare la forza illocutoria di una richiesta* – ha avuto come focus l'analisi di diverse strategie per modulare la forza illocutoria di una richiesta in relazione al contesto, l'identificazione di strategie linguistiche capaci di rendere più elaborata la formulazione dell'atto comunicativo, l'uso di atti di supporto e l'analisi del rapporto forma-funzione di una scelta linguistica, con particolare riferimento alle richieste "impegnative"⁵. È bene sottolineare come in entrambi i percorsi didattici gli studenti siano stati attentamente accompagnati nell'osservazione del rapporto tra contesto comunicativo e scelte linguistiche oltre che nell'individuazione dei fattori contestuali che rendono una richiesta più o meno appropriata. Le attività didattiche hanno ampiamente problematizzato lo stretto legame tra contesto e formulazione linguistica. In relazione ai bisogni di apprendimento degli allievi entrambi gli interventi hanno dedicato particolare attenzione alle richieste "impegnative" e all'importanza, per ottenere ciò di cui vi è bisogno, dell'uso degli strumenti a disposizione del parlante per elaborare maggiormente la formulazione linguistica.

Nel complesso ciascun intervento didattico ha avuto una durata complessiva di circa 8 ore, distribuite su 4 lezioni, secondo una struttura articolata in 4 fasi: *Osservare, Utilizzare, Riflettere e Fare esperienza*. La fase 1 – *Osservare* – aveva lo scopo di presentare agli alunni l'atto comunicativo o la strategia *target*, oltre a offrire

⁵ Per consultare le tracce dei percorsi didattici e delle singole attività <http://www.glottonaute.it/wp-content/uploads/2016/10/richiedere-percorsi.pdf>.

occasione al docente di valutare che cosa gli allievi sapevano già fare rispetto agli obiettivi dell'intervento; la fase 2 – *Utilizzare* – metteva gli studenti nella condizione di usare la lingua in specifici contesti comunicativi stimolati a partire da *role play* mirati a elicitarne l'atto oggetto dell'intervento didattico; la fase 3 – *Riflettere* – era il momento della riflessione linguistica, condotta attraverso attività di analisi e di pratica per il reimpiego delle strutture *target*; infine, la fase 4 – *Fare esperienza* – era dedicata all'osservazione della lingua in contesti d'uso reali, permettendo così un collegamento tra esercitazione in aula e vita reale.

Nell'elaborazione dei percorsi didattici, insegnante e ricercatore hanno lavorato fianco a fianco. Innanzitutto la progettazione delle attività si è basata su un'attenta osservazione dei bisogni linguistici degli apprendenti, anche a partire dall'analisi di produzioni stimolate con *role play* di simulazione della situazione comunicativa obiettivo. Secondariamente le attività sono state strutturate così da coinvolgere in uno stesso percorso studenti di diversi livelli di competenza, lasciando spazio alla differenziazione delle attività solo dove necessario e promuovendo di conseguenza l'inclusione scolastica. Inoltre, le tecniche impiegate hanno richiesto la partecipazione attiva degli allievi. Le attività di tipo induttivo hanno preso il via dalla produzione linguistica dei bambini, favorendo prima l'osservazione degli effetti delle scelte linguistiche sulla comunicazione e solo successivamente richiedendo una riflessione esplicita sulla lingua, così da promuovere contemporaneamente competenze linguistico-comunicative e consapevolezza meta-pragmatica. In altre parole, i percorsi didattici hanno esercitato la capacità d'uso in stretta relazione con l'abilità a riflettere sulla lingua, permettendo a pragmatica e grammatica di dialogare tra loro. Infine, l'attenzione alla lingua parlata e alla comunicazione quotidiana ha permesso di ridare spazio a scuola a dimensioni poco esercitate della lingua.

3.2. I partecipanti e la raccolta dei dati

I dati di questo studio si riferiscono alle produzioni degli alunni di una classe di una scuola primaria del Comune di Modena coinvolta per due anni scolastici consecutivi, in terza e in quarta, nella ricerca-azione. Tale classe è composta di 25 bambini, 9 maschi e 16 femmine, 10 multilingui, tra cui 5 nati in Italia e 5 inseriti nel sistema scolastico fin dalla scuola dell'infanzia. Due i tipi di produzioni selezionate: *role play* che stimolano la produzione di atti di richiesta e interazioni allievi-docente contenenti *riflessioni meta-pragmatiche*. In entrambi i casi, i dati sono tratti dalle videoregistrazioni degli interventi didattici. Poiché non è scontato in questa fascia d'età stimolare produzioni linguistiche *ad hoc* si è ritenuto efficace utilizzare *role play* realizzati in classe nell'ambito della ricerca-azione, evitando una raccolta dati specifica al di fuori delle lezioni. Seppure questa scelta non abbia permesso un controllo rispetto alla quantità delle produzioni per ciascuna rilevazione, portando anche a una dispersione di dati dovuta all'assenza di alcuni allievi, ha comunque garantito una buona validità ecologica delle produzioni. Nel complesso sono stati selezionati e trascritti 92 *role play*, suddivisi nelle quattro rilevazioni: Tempo 1 (T1; Febbraio 2016) con 20 *role play* elicitati prima della realizzazione dell'intervento educativo,

Tempo 2 (T2; Marzo 2016) con 48 *role play* prodotti una settimana dopo la conclusione dell'intervento educativo, Tempo 3 (T3; Febbraio 2017) con 11 *role play* stimolati a distanza di 12 mesi da T1, dopo la prima lezione del secondo intervento educativo e Tempo 4 (T4; Aprile 2017) con 13 *role play* registrati un mese dopo la conclusione del secondo intervento educativo. La variazione rispetto al numero di *role play* per ciascuna rilevazione è legata alla disponibilità della classe e alla presenza degli allievi nei giorni dedicati al Progetto. Ai dati dei *role play* si vanno ad aggiungere le sequenze di interazione docente-alunni contenenti *commenti meta-pragmatici* stimolate durante le attività dedicate specificamente all'analisi linguistica e grammaticale estrapolate dalle videoregistrazioni delle lezioni.

3.3. L'analisi

Quattro sono le principali domande di ricerca che hanno guidato l'analisi dei dati:

1. Come realizzano l'atto comunicativo di richiesta i bambini di terza elementare?
2. Che effetti possono avere nel tempo sulla qualità delle produzioni interventi didattici mirati?
3. Che tipo di riflessioni meta-pragmatiche è possibile fare in questa fascia d'età?
4. Che miglioramenti si possono osservare nel tempo rispetto alle capacità dei bambini di analizzare fatti linguistici?

Per rispondere a tali domande di ricerca si è proceduto con l'analisi quantitativa dei *role play* e con un'analisi qualitativa delle sequenze di *riflessioni meta-pragmatiche*.

Rispetto all'analisi quantitativa, per descrivere le modalità di gestione dell'atto comunicativo si è fatto riferimento alla tassonomia di analisi di Nuzzo (2007), già impiegata in un precedente studio basato sul Progetto (Ferrari - Zanoni, 2017). Tale indagine aveva messo in luce come i bambini di 8-10 anni impiegano già tutta la gamma di possibili modi a disposizione del parlante per realizzare una richiesta, con una distribuzione analoga a quella registrata per i nativi adulti da Nuzzo (2007), ma non sono ancora in grado di modulare con sufficiente competenza la forza illocutoria in relazione al contesto. Dal punto di vista della formulazione dell'atto, devono ancora imparare combinare diversi sotto-atti e a impiegare una maggior quantità e varietà di modificatori, mentre dal punto di vista interazionale devono ancora apprendere a gestire una più fluida negoziazione della richiesta con l'interlocutore, sia attraverso l'uso di atti di supporto che tramite una più efficace distribuzione dell'atto comunicativo su diversi turni interazionali. Alla luce di questi risultati, ai fini del presente studio, sono stati conteggiati: il numero di interazioni in cui l'atto comunicativo viene realizzato combinando almeno due sotto-atti, il numero di interazioni in cui l'atto viene accompagnato da atti di supporto e infine il numero di richieste realizzate con almeno un modificatore. Rispetto all'uso di modificatori, sono state rilevate invece l'incidenza di modificatori per richiesta e la distribuzione per tipo.

Per quel che riguarda l'analisi qualitativa, si sono esaminate le sequenze di interazione docente-alunni relative alle attività di riflessione linguistica, così da rilevare non solo il tipo di riflessioni meta-pragmatiche che è possibile stimolare in questa fascia di età, ma soprattutto la loro evoluzione longitudinale in relazione ai progressi nella realizzazione degli atti di richiesta.

4. I risultati

Si illustrano ora in dettaglio i risultati ottenuti. Dapprima si presenta attraverso l'analisi quantitativa come gestiscono a T1 i bambini le richieste e come evolvono nel tempo con gli interventi educativi le loro produzioni; successivamente si osserva attraverso l'analisi qualitativa che tipo di riflessioni è possibile fare in terza e quarta elementare e come la capacità dei bambini di osservare e analizzare le proprie produzioni può variare grazie a interventi mirati.

4.1. L'atto comunicativo del richiedere

L'analisi dell'atto comunicativo del richiedere si è concentrata su due macro aspetti, la formulazione della struttura complessiva dell'atto comunicativo e l'uso di modificatori. Poiché i *role play* proponevano situazioni contestuali impegnative, in cui il parlante per risultare efficace doveva modulare la propria formulazione linguistica, nella lettura dei dati una maggiore elaborazione della richiesta viene letta come un progresso.

Nell'analisi della struttura dell'atto, come già anticipato sopra, si è fatto riferimento a tre misure ritenute significative per tracciare il punto di partenza e i progressi nel tempo: numero di atti realizzati combinando almeno due sotto-atti, numero di interazioni in cui la richiesta viene accompagnata da atti di supporto e infine numero di atti realizzati impiegando almeno un modificatore. La tab. 1 riporta i risultati di questa prima analisi.

Tabella 1 - *Struttura dell'atto comunicativo*

	<i>Struttura dell'atto comunicativo</i>			
	<i>T1</i> <i>Febbraio 2016</i>	<i>T2</i> <i>Marzo 2016</i>	<i>T3</i> <i>Febbraio 2017</i>	<i>T4</i> <i>Aprile 2017</i>
Combinazione di atti	1 su 20 (5%)	17 su 48 (35%)	4 su 11 (36%)	6 su 13 (46%)
Presenza atti di supporto	5 su 20 (25%)	20 su 48 (42%)	9 su 11 (82%)	13 su 13 (100%)
Richieste con modificatori	4 su 20 (20%)	25 su 48 (52%)	9 su 11 (82%)	11 su 13 (85%)

Vediamo in dettaglio cosa fanno già fare a T1 gli allievi e come evolvono nel tempo, con gli interventi educativi, le loro produzioni. A T1 i dati confermano il quadro già

rilevato in Ferrari - Zanoni (2017), con le richieste introdotte in modo semplice e diretto, nella maggior parte dei casi senza essere accompagnate – anche se richiesto dal contesto – da atti di supporto o modulate con modificatori. Longitudinalmente i bambini migliorano rispetto a tutti e tre i parametri considerati, con un sostanziale progresso dopo il primo intervento didattico in terza tra T1 e T2 e un incremento ulteriore in quarta con il secondo percorso a T3 e a T4. Vediamo come le tendenze riscontrate si riflettono nelle produzioni di un allievo.

- (1) T1: in quella squadra posso stare con la mia amica?
 T2: Paola posso avere un pezzo della tua merenda che la mia non mi piace?
 T3: scusa mi potresti dare un po' del tuo tortiglione napoletano io ho dimenticato di nuovo la merenda a casa
 T4: Matte ti spiacerebbe per piacere per l'ultima volta mi puoi prestare la colla

A T1 il bambino realizza la richiesta in modo diretto ed esplicito con un sotto-atto di Verifica ('posso'). Dopo il primo intervento didattico, a T2 è già evidente un discreto progresso, il nucleo della richiesta è introdotto da un atto di supporto di Appello ('Paola'), è formulato combinando due sotto-atti, Verifica ('posso avere un pezzo della tua merenda') e Giustificazione ('che la mia non mi piace') e mitigato con l'impiego del modificatore lessicale 'un pezzo'. Analogamente in T3 la richiesta è introdotta da un Appello ('scusa'), è di nuovo realizzata con la combinazione di due sotto-atti, il primo di Conferma ('mi potresti dare un po' del tuo tortiglione napoletano'), il secondo di Giustificazione ('io ho dimenticato di nuovo la merenda a casa') e caratterizzata dall'uso di una maggior varietà di modificatori, con il condizionale 'mi potresti', l'Attenuatore 'un po'' e il Rafforzatore 'di nuovo'. In T4 si conferma quanto registrato per T3, con un'ulteriore espansione rispetto all'uso di atti di supporto e alla combinazione di diversi modificatori. È interessante osservare come in T4 l'allievo arrivi ad accumulare diverse strategie di modulazione, in modo anche sovrabbondante. L'esplorazione linguistica esercitata nei percorsi porta il bambino a giocare con le possibilità della lingua.

Vediamo ora come l'analisi quantitativa sull'uso dei modificatori conferma le tendenze sopra evidenziate. La tab. 2 riporta due tipi di dati: l'incidenza dei modificatori per richiesta e la varietà di tipi di modificatori impiegati. A T1 i bambini modulano raramente la forza illocutoria delle loro richieste e quando lo fanno impiegano esclusivamente il condizionale o un attenuatore lessicale. A seguito degli interventi didattici invece non solo modificano maggiormente le loro richieste, ma utilizzano anche una più ampia varietà di strategie per elaborare l'atto. I progressi più evidenti si registrano tra T1 e T2, dove i bambini non solo usano più modificatori, ma ampliano anche la gamma di forme. Dopo un'ulteriore espansione nell'incidenza di modificatori tra T2 e T3, a T4 si osserva un'apparente lieve riduzione. A T4 infatti i bambini integrano un ampio uso dei modificatori con le altre strategie a disposizione del parlante, aumentando sia l'impiego di atti di supporto che la combinazione di diversi sotto-atti.

Tabella 2 - *I modificatori: numero e tipo*

	<i>I modificatori</i>			
	<i>T1</i> <i>Febbraio 2016</i>	<i>T2</i> <i>Marzo 2016</i>	<i>T3</i> <i>Febbraio 2017</i>	<i>T4</i> <i>Aprile 2017</i>
Modificatori/richieste	0,20	0,56	1,55	1,34
Morfosintattici	condizionale (2)	condizionale (12)	condizionale (6)	condizionale (5)
Lessicali	qualche (1) solo per questa volta (1)	un pezzo (2) un po' (4) un pezzettino (2) metà (1) molto (1)	un pezzo (1) proprio (1) un po' (3) di nuovo (1)	un pezzo (1) un po' (2) in più (1) oggi (1) per l'ultima volta (2)
Discorsivi		per favore (5)	per favore (4) insomma (1)	per favore (6)

L'analisi quantitativa mostra come nel tempo i bambini progrediscono nella capacità di variare la realizzazione delle loro richieste integrando le diverse strategie a disposizione del parlante – combinazione di diversi modi, mitigazione e uso di atti di supporto. Questo dato evidenzia come interventi anche relativamente brevi di focus pragmatico possono avere ricadute sulla qualità d'uso della lingua da parte dei bambini.

4.2. Le riflessioni meta-pragmatiche

I progressi registrati nell'analisi dei *role play* si riflettono anche nelle sequenze di interazione allievi-docente contenenti *commenti meta-pragmatici*. Vediamo alcuni esempi significativi.

Gli estratti (2) e (3) ci permettono un confronto tra attività analoghe realizzate nelle due sperimentazioni educative. Dopo la fase di lavoro dedicata ai *role play*, in entrambi i percorsi l'insegnante conclude la lezione chiedendo alla classe di provare a riformulare in tutti i modi possibili una richiesta. I due esempi riportati di seguito mostrano come dal primo al secondo percorso, dunque da T1 in terza a T3 in quarta, i bambini sono più consapevoli delle possibili variazioni nei modi di richiedere. In (2) la classe propone tre tipi di sotto-atti – Verifica, Giustificazione e Ordine –, mentre in (3), relativo al Percorso 2, la classe suggerisce una maggior varietà di modi per richiedere, con otto diverse varianti, esemplificando tutti i tipi di sotto-atti a disposizione dei parlanti. I due esempi mettono in luce un progresso nelle abilità di riconoscere le possibili variazioni nella realizzazione del nucleo di una richiesta.

(2) T1

I⁶: se io voglio [...] fare questa stessa richiesta con altre parole

B: maestra manca una sedia potrebbe portarla

B: maestra posso prendere una sedia

B: scusi posso avere una sedia

⁶ Qui e negli esempi successivi, I indica insegnante e B bambino.

B: se no per favore posso avere una sedia
 B: scusi mi dà una sedia

(3) T3

I: ci sono altri modi per fare la richiesta?
 B: sì
 B: certo
 I: proviamo a dirli
 B: mi daresti
 I: ok mi daresti... ancora...
 B: mi cambieresti il pasto
 B: cambiami il pasto
 B: ho bisogno della colla
 B: se mi presti la colla domani sarò tuo amico per sempre
 B: non vorrei la pasta alle melanzane
 B: vero che mi presti la colla
 B: non mi daresti la colla
 I: okay quindi oltre a potere ci sono tanti altri modi

Analogamente, nell'esempio (4) realizzato a T4, si può osservare come al termine del secondo percorso didattico in quarta i bambini si rendono conto dell'importanza degli atti di supporto come strategie per la preparazione del terreno della loro richiesta. Riflettendo su ciò che si è imparato, uno dei bambini riporta di aver capito che per essere più cortesi si possono aggiungere *delle frasi*, mentre poco dopo uno dei compagni esemplifica la riflessione dell'amico mettendo a confronto una richiesta più diretta e una richiesta meno diretta, introdotta da atti di supporto e formulata con un'interrogativa negativa.

(4) T4

B: io oggi ho capito che ci sono delle frasi che posso aggiungere quando chiedo per sembrare meno arrogante
 [...]
 B: ogni frase può significare sempre una cosa ma la puoi dire in modo diverso tipo potrei prestarmi la colla ma un altro modo potrebbe essere scusa posso chiederti un favore, non è che mi presteresti la colla

La maggior attenzione rispetto alle possibili variazioni linguistiche è anche strettamente connessa a una maggiore consapevolezza della relazione tra contesto, scelte linguistiche e successo nello scambio comunicativo. Al termine del primo intervento educativo a T2 in terza infatti ai bambini risulta chiaro come sia responsabilità del richiedente scegliere se impiegare tutte le strategie a sua disposizione per mitigare la forza illocutoria o decidere di essere consapevolmente diretti. Questa seconda scelta può essere la più adeguata al contesto comunicativo, così come riconosciuto nell'esempio (5) – dove i bambini stanno votando tra una selezione di esempi la formulazione più adatta –, o addirittura volutamente selezionata, anche se poco “educata”, con la consapevolezza che questo può eventualmente minare l'ottenimento di ciò che si desidera (6).

(5) T2

B: io ho scelto la quattro [esempio 4] anche se non è lunga come la tre [esempio 3] è una giustificazione piccola non lunga come la tre ehm perché va bene *tanto la bidella lo capiva non era la prima volta*

I: ah ecco

B: non ho scelto la terza [esempio 3] perché... maestra maestra alla maestra gli scattava il nervoso

I: molto interessante

B: una richiesta può essere più o meno ehm diciamo più o meno giusta ma dipende dalla persona con cui si parla

(6) T2

B: per chiedere a qualcuno qualcosa ci sono tanti modi per farlo [...] *ma se si vuole* si può essere anche maleducati in tanti modi diversi

I: interessante si può essere maleducati in tanti modi diversi, ma cosa accade se sono maleducato?

B: beh poi succede che non mi danno quello che voglio

A T3 in quarta i bambini affinano ulteriormente le loro riflessioni e cominciano a notare anche la funzione della variazione della prospettiva di realizzazione dell'atto. L'estratto (7), tratto dalla fase 3 di riflessione linguistica del Percorso 2, riporta un esempio in cui un allievo riconosce che quando si evita il riferimento esplicito all'interlocutore come agente dell'azione richiesta si producono atti meno diretti e impositivi, lasciando così aperta la possibilità per un eventuale rifiuto da parte di chi dovrebbe soddisfare la richiesta, senza minacce per la faccia dei parlanti.

(7) T3

B: *beh posso avere la colla è un po' più gentile*

I: perché

B: *beh perché mi puoi è come se tu chiedi di dartela e invece possoo* cioè

I: mh mh

B: *si che posso beh posso te lo posso chiedere però tu puoi dire di sì o dire di no*

I: e se dico puoi

B: eh un po' ti senti che lo devi fare magari

I: molto bene ce l'abbiamo fatta

Nei due percorsi le osservazioni meta-pragmatiche sono frequentemente accompagnate anche da riflessioni sulla grammatica in contesto. Nell'esempio (8) tratto dal Percorso 1 di terza, i bambini riflettono sul rapporto tra interlocutore e scelta del modo del verbo – condizionale vs indicativo –, mentre in (9), tratto dal Percorso 2 in quarta, i bambini riflettono sugli effetti della variazione della persona del verbo.

(8) T1

B: 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

B: dici mi potresti passare una sedia

[...]

B: tipo nonna per piacere mi passi la sedia

- (9) T3
 I: adesso bimbi che cos'hanno di diverso tutte queste richieste?
 [...]

 B: il tempo
 B: *il tempo la persona*
 I: può cambiare il tempo
 B: *la persona e il modo*
 [...]

 I: quali persone ci sono
 B: posso cioè *io*
 B: ci sarebbe *Lei*
 B: mi potrebbe
 B: mi potresti tu
 I: *Lei perché*
 B: è che si usa cioè ci si rivolge in modo dolce ehm gentile
 B: *è come un tu gentile*
 B: potrebbe cambia anche il modo

Le attività di riflessione come quelle esemplificate sopra permettono all'insegnante di creare un collegamento con le attività linguistiche tradizionali e riprendere da una diversa prospettiva alcune strutture rilevanti. Di fatto si stimola il riconoscimento delle forme della lingua per favorire una maggiore consapevolezza d'uso, senza il mero intento di etichettare. Il metalinguaggio introdotto infatti è funzionale al compito e lascia ai bambini, almeno nelle fasi iniziali, la possibilità di descrivere fatti di lingua con parole semplici e comuni. Col tempo e con l'affinarsi delle loro conoscenze, il docente potrà valutare quali termini tecnici è importante integrare.

L'analisi qualitativa conferma quanto già osservato con l'analisi quantitativa. Gli interventi di focus pragmatico hanno effetti diretti e duraturi anche rispetto alla capacità dei bambini di riflettere sulla lingua e descrivere forme e funzioni. I risultati ottenuti nell'osservazione longitudinale di questa classe permettono di notare come gli allievi, quando accompagnati nell'osservazione attenta della lingua, riescono facilmente a integrare nell'uso le riflessioni condivise in classe, migliorando così la qualità delle loro produzioni.

5. Conclusione

L'osservazione longitudinale di una classe della scuola primaria impegnata in terza e in quarta in due percorsi intensivi di sperimentazione educativa dedicati alle richieste ha messo in luce alcuni risultati interessanti. Nonostante il numero ridotto di partecipanti non permetta generalizzazioni, lo studio ha rilevato effetti positivi degli interventi didattici di focus pragmatico. L'analisi delle produzioni e delle riflessioni sugli usi linguistici ha mostrato come nel tempo e con il supporto di interventi specifici anche brevi i bambini progrediscono non solo nell'uso, ma anche nella capacità di osservare e analizzare la lingua parlata. Non solo diventano più consapevoli rispetto al legame tra contesto e scelte linguistiche, ma mettono in

pratica una maggior varietà di forme e sono più attenti al valore funzionale delle strutture grammaticali. Percorsi di questo tipo permettono una ripresa e un rinforzo delle strutture lessico-grammaticali tradizionalmente esercitate in aula, promuovendo anche in contesto didattico il naturale dialogo tra pragmatica e grammatica, favorendo così forme di educazione linguistica che esercitano le capacità di analisi insieme alle abilità di uso della lingua.

Bibliografia

BETTONI C. (2006), *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*, Laterza, Roma-Bari.

FERRARI S. (2016), Oggi facciamo pragmatica: un progetto di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria, *Italiano LinguaDue* 8 (2): 270-280, <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/8187>.

FERRARI S. - NUZZO E. - ZANONI G. (2016), Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA, in CERVINI C. (a cura di), *Interdisciplinarietà e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*, Quaderni del CeSLiC - Centro di Studi Linguistico-Culturali, Bologna: 5-20.

FERRARI S. - ZANONI G. (2017), Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste, *Revista de Italianistica* 35: 29-53, <https://www.revistas.usp.br/italianistica/article/view/141891>.

FERRARI S. - ZANONI G. (in stampa), Fare pragmatica per fare grammatica: un percorso sulla gestione verbale del conflitto, *ILSA/Insegno, Rivista semestrale per l'insegnamento dell'Italiano come lingua seconda/straniera*.

LEONE P. - MEZZI T. (2011), *Didattica della comunicazione orale*, Franco Angeli, Milano.

LO DUCA M.G. (2003), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Carocci, Roma.

MARTÍNEZ-FLOR A. (2008), Analysing request modification devices in films: implications for pragmatic learning in instructed foreign language contexts, in ALCÓN-SOLER E. - SAFONT-JORDÀ M.P. (eds), *Intercultural language use and language learning*, Springer, The Netherlands, Dordrecht: 245-280.

MIGLIETTA A. - SOBRERO A. (2011), Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine, in CORRÀ L. - PASCHETTO W. (a cura di), *Grammatica a scuola*, Franco Angeli, Milano: 97-112.

MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.

NUZZO E. (2007), *Imparare a fare cose con le parole*, Guerra, Perugia.

NUZZO E. (2011), L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali, in BOZZONE COSTA R., FUMAGALLI L. - VALENTINI A. (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*, Guerra, Perugia: 139-155.

NUZZO E. (2016), 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 SANTORO E. - VEDDER I., *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati, Firenze: 15-28.

NUZZO E. - GAUCI P. (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2*, Carocci, Roma.

PALLOTTI G. (2009), *Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?*, Progetto PON «Educazione Linguistica e Letteraria in un'Ottica Plurilingue», MIUR-ANSAS, <http://www.gabrielepallotti.it> (<https://bit.ly/2K6IZU0>).

Abstract

Frequently used in spoken language, discourse markers have been investigated in the last decades by a number of scholars from different theoretical perspectives. Although there is no lack of research on the functions and contexts of use of discourse markers cross-linguistically, still there are only few comparative studies on discourse markers in languages typologically distant like Romance and Sino-Tibetan languages. This article aims at filling this gap, introducing a comparative view of discourse markers in Italian and in Chinese. In particular, the paper focuses on two markers that have very similar functions in Italian and Chinese, i.e. respectively *allora* and *na*. After an overview of the features of discourses markers, the article compares functions and meanings of *allora* and *na* and provides the state of the art of the literature available on the acquisition of discourse markers.

1. *Introduzione*

Il presente contributo mira ad analizzare uno dei segnali discorsivi più frequenti in cinese, *na*, con il suo corrispondente in italiano, *allora*. L'indagine si prefigura come un'analisi preliminare ad un confronto sull'acquisizione dei segnali discorsivi in lingue tipologicamente distanti come l'italiano (lingua romanza) e il cinese (lingua sino-tibetana). Le ricerche finora condotte sull'acquisizione dei segnali discorsivi in chiave comparativa non sono numerose e, a nostra conoscenza, sono pressoché assenti sull'acquisizione del cinese da parte di parlanti italofoeni e dell'italiano da parte di parlanti sinofoni.

Inizieremo con una presentazione generale dei segnali discorsivi (§ 2); proseguiremo in (§ 3) presentando una classificazione generale dei segnali discorsivi in italiano (§ 3.1) e in cinese (§ 3.2). La sezione successiva (§ 4) è dedicata al confronto tra due segnali discorsivi, *allora* e *na*, che presentano funzioni molto simili. Il lavoro prosegue con la trattazione del tema in prospettiva acquisizionale (§ 5.1 e § 5.2) e si chiude con una riflessione sulle implicazioni pedagogiche e gli sviluppi futuri (§ 6). Lo scopo del lavoro è fornire una base teorica preparatoria, nonché un breve stato dell'arte, per la futura applicazione in ambito acquisizionale.

¹ Universiteit Gent.

² Università degli studi Roma Tre.

³ Il contributo è il risultato della stretta collaborazione tra le due autrici. In particolare Linda Badan è responsabile dei §§ 1, 2, 3.1, 5.1, Chiara Romagnoli dei §§ 3.2, 4, 5.2, 6.

2. I segnali discorsivi: termini e definizioni

I segnali discorsivi sono stati denominati e classificati in vari modi. Oltre al termine che useremo in questo contributo, *discourse markers* (marcatori o segnali discorsivi) (Jucker - Ziv, 1998), sono stati definiti anche *pragmatic markers* (marcatori pragmatici) (Brinton, 1996; Fraser, 1996), *discourse particles* (particelle discorsive) (Abraham, 1991; Kroon, 1995; Schourup, 1983), *pragmatic particles* (particelle pragmatiche) (Östman, 1981), *pragmatic expressions* (espressioni pragmatiche) (Erman, 1987), *connectives* (connettivi) (Blakemore, 1987).

Quel che è generalmente condiviso dagli studiosi dell'argomento è che i segnali discorsivi compongono una classe definibile fondamentalmente sulla base delle funzioni che i marcatori svolgono all'interno di un contesto e soggetta a molte variazioni, sia dal punto di vista funzionale che categoriale. In uno dei suoi numerosi e fondamentali lavori sui segnali discorsivi, Bazzanella (1995: 225) propone una definizione dei segnali discorsivi in italiano che a nostro avviso è valida ed estensibile a livello interlinguistico:

I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva del testo (Bazzanella, 1995: 225).

Nonostante l'eterogeneità e la difficoltà di definizione dei segnali discorsivi, i linguisti che si sono occupati di questo argomento concordano su una serie di caratteristiche generali che sembrano appartenere a tutti i segnali discorsivi in generale: (i) possono appartenere a diversi tipi di categorie grammaticali, per esempio congiunzioni, avverbi, sintagmi verbali; (ii) sono spesso marcati a livello intonativo e possono essere prosodicamente indipendenti rispetto alla frase o al contesto in cui si trovano; (iii) sono spesso (ma non sempre) in posizione iniziale di frase, così da connettere i segmenti adiacenti al contesto più ampio del discorso; (iv) non modificano né aggiungono niente al contenuto proposizionale della frase; (v) sono multifunzionali; (vi) il loro significato lessicale è difficile da definire o tradurre in parafrasi; (vii) sono per lo più usati nel linguaggio parlato piuttosto che in quello scritto, ma non sono comunque un fenomeno del parlato di per sé. La lista di tali proprietà suggerisce che i segnali discorsivi sono classificati principalmente in relazione alla loro funzione all'interno di un contesto, piuttosto che a livello morfosintattico.

3. I segnali discorsivi in italiano e in cinese

3.1. I segnali discorsivi in italiano

I segnali discorsivi in italiano sono stati oggetto di numerosi studi (oltre a Bazzanella, 1995 e i lavori successivi, si veda Andorno, 2007a; 2007b; Bonvino *et al.*, 2008; Waltereit, 2006 tra molti altri). In questo lavoro ci concentreremo principalmente sulla classificazione generale dei segnali discorsivi in italiano offerta da Bazzanella

(1994; 1995; 2006; 2015), che è generalmente riconosciuta come un lavoro cruciale e basilare per gli studi successivi svolti sull'argomento. Come menzionato sopra, i segnali discorsivi possono appartenere a categorie diverse, per esempio in italiano si hanno congiunzioni, come *ma*, avverbi, come *bene*, verbi, come *sai*, sintagmi, come *diciamo così*. Oltre alle caratteristiche generali dei segnali discorsivi illustrate nell'Introduzione, Bazzanella (1995) raggruppa i segnali discorsivi italiani in due macro-categorie: i segnali discorsivi interazionali, ossia considerati dal punto di vista del parlante e dal punto di vista dell'interlocutore, e quelli metatestuali. La differenza tra la funzione interazionale e quella metatestuale consiste soprattutto nel tipo di discorso. Gli usi interazionali, infatti, sono più frequenti nel parlato dialogico, mentre quelli metatestuali caratterizzano maggiormente lo scritto. Inoltre, Bazzanella (1994:151) nota che nella loro funzione interazionale, i segnali discorsivi sottolineano la costruzione del messaggio e lo sviluppo delle interazioni. Nella loro funzione metatestuale, invece, essi organizzano la struttura informativa del testo indicando i punti principali, le riformulazioni ed i cambiamenti dell'argomento.

Una prima funzione interattiva è quella di presa di turno, si vedano per esempio *ecco, allora, dunque, beh, boh* e *ma(h)* che servono a stabilire il contatto e a prendere la parola.

Un altro tipo di segnali discorsivi con funzione interattiva sono i riempitivi, che vengono generalmente utilizzati per mantenere la parola, per esempio *come dire* e *diciamo*. Sono spesso usati insieme a pause indicando che il parlante non riesce a trovare le parole appropriate.

I segnali discorsivi possono essere usati come richiesta d'attenzione. In questo caso, si tratta di forme imperative come *sentì, guarda* e *dimmi*. Gli elementi di questo tipo possono svolgere anche un'altra funzione, cioè quella di cambiare argomento e dunque di spostare l'attenzione da un argomento ad un altro.

Un'altra funzione è quella fatica. I marcatori che assumono tale funzione sono gli allocutivi, e i marcatori che evidenziano la conoscenza condivisa come *(come) sai*.

I segnali discorsivi vengono usati anche come modalizzatori sia con funzione attenuativa, sia con funzione rafforzativa. Per ridurre la precisione di un enunciato, per esempio, si usa *praticamente, diciamo, per così dire* e *in qualche modo*. Indicatori che rafforzano l'enunciato, invece, sono *davvero, appunto* e *proprio*.

Tra i segnali discorsivi che funzionano come meccanismi di modulazione, troviamo anche quelli che diminuiscono o aumentano il potere e l'autorità del parlante, come *secondo me, se non sbaglio, se mi consente* e *per conto mio*. Esistono inoltre modalizzatori, come *direi*, che vengono usati per evitare conflitti.

Per quanto riguarda le funzioni metatestuali, i demarcativi vengono usati dal parlante per strutturare il testo, più specificamente per segnalare l'apertura, il proseguimento e la chiusura dell'enunciato. Possono essere classificati in tre tipi: iniziatori, come *per primo* e *allora*, proseguitori, come *poi*, e finalizzatori, come *finalmente* e *dopo tutto*.

I focalizzatori sono quei segnali discorsivi che il parlante usa per sottolineare un elemento, come *proprio*, *appunto*, *dico* e *ecco* e per orientare l'elaborazione dell'informazione come *devo dire*, *ma* e *sì*.

Gli indicatori di riformulazione vengono divisi a seconda del tipo di rapporto semantico tra gli enunciati. Essi possono essere indicatori di correzione, come *voglio dire*, e di esemplificazione, come *per esempio*, o di parafrasi che servono per chiarire l'enunciato, come *cioè*.

3.2. I segnali discorsivi in cinese

Nonostante siano frequentemente impiegati nel cinese parlato, i segnali discorsivi sono stati oggetto di ricerca solo in tempi recenti e sono pressoché assenti nei materiali dedicati alla didattica di questa lingua.

Gli studi cinesi su queste unità del lessico si sono sviluppati sulla scia di quelli occidentali riflettendone in parte la varietà, che si manifesta anche nell'uso e nella resa della terminologia impiegata: in un recente contributo significativamente intitolato "Rettificazione dei nomi delle 'marche del discorso'", gli autori cercano di far luce su questo aspetto riconducendo i diversi termini impiegati in cinese a diverse definizioni: *huayu biaoji* (marca del discorso), *huayu biaojiyu* (espressione di marca del discorso), *yupian piaojiyu* (espressione di marca del testo) e *yuyong biaojiyu* (espressione di marca pragmatica) (Li - Xiang - Yang, 2015).

Una prima difficoltà nel definire i segnali discorsivi in cinese risiede nella natura eterogenea degli elementi che compongono questo gruppo, diversi per classe lessicale (da aggettivi a congiunzioni) e per complessità sintattica (da sintagmi nominali a particelle finali⁴). Inoltre, gli studi condotti si basano su corpora di dati che riflettono diverse varietà di cinese, spesso anche distanti fra loro, rendendo pertanto problematici il confronto e la possibilità di generalizzare i risultati.

Tra i primi contributi a trattare i segnali discorsivi in cinese, Miracle (1991) applica la griglia di Schiffrin (1987) per analizzare il suo corpus di dati ricavati da interazioni di vario tipo tra parlanti nativi, tutti provenienti da Taipei (Taiwan). Secondo i suoi risultati, i marcatori veicolano un significato fondamentale derivato dalla loro classe lessicale di partenza, come nel caso di *danshi*, *keshi* e *buguo* (tutti corrispondenti a 'ma') che mantengono il significato avversativo proprio del loro uso in funzione di congiunzione. Wang - Tsai (2005), basati come Miracle su dati provenienti da Taiwan, applicando la tripartizione in tre livelli (*ideational*, *textual* e *interactional*), si concentrano su un marcatore, *hao* (bene), distinguendone le tre diverse funzioni. Chen e He (2001) analizzano invece dati provenienti da un diverso contesto, quello di una scuola americana per bambini di provenienza cinese: focalizzato sul marcatore *duibudui* (lett. 'giusto o no?'), e basato sulla classificazione dei marcatori pragmatici elaborata da Fraser (1996), questo studio propone di articolare il significato di *duibudui* in base alla posizione nel turno conversazionale e

⁴ L'ambito delle particelle finali comprende elementi molto diversi tra loro per funzioni pragmatiche e caratteristiche semantiche e l'inclusione dei segnali discorsivi tra queste unità non è unanime.

individua in questa unità due diverse funzioni, di marcatore basico e di marcatore del discorso.

Tra le trattazioni più estese sull'argomento, anche Feng (2008) segue Fraser (1996) nella differenziazione tra marcatore pragmatico e marcatore del discorso: il primo termine, più generico, comprende quattro sottotipi: *basic markers*, *commentary markers*, *parallel markers* e *discourse markers*. Questi ultimi sono caratterizzati da una funzione spiccatamente connettiva. I marcatori pragmatici in cinese sono inoltre distinti in marcatori concettuali, che codificano informazione, e marcatori non concettuali, privi di tale caratteristica. Dei marcatori pragmatici concettuali Feng propone una tipologia ed elenca le caratteristiche che queste unità condividono in cinese: il loro significato è compositazionale, possono appartenere a diverse classi lessicali e svolgere diverse funzioni. Dal punto di vista posizionale, il marcatore pragmatico presenta una certa mobilità che può tuttavia influenzare l'interpretazione dell'enunciato.

Tabella 1 - *I marcatori pragmatici cinesi secondo Feng (2008)*

Marcatori concettuali				Marcatori non concettuali		
Epistemici		Valutativi		Contrastivi	Elaborativi	Inferenziali
<i>Clausali</i>	<i>Avverbiali</i>	<i>Orientati all'evento</i>	<i>Orientati all'agente</i>	<i>dan/ danshi/ ran'er/ que</i> (ma),	<i>bingqie/ zaishuo</i> (inoltre) <i>jiazhi/</i>	<i>suoyi</i> (quindi)
<i>woxiang</i> (penso),	<i>qishi</i> (in realtà), <i>dangran</i> (certamente),	<i>lingren/ rangren</i> (far sì che le persone)	Agg+ <i>deshi</i> (è che)	<i>zhishi/ buguo/ jiushi</i> (solo che)	<i>zhicizhiwai/ haiyou</i> (in aggiunta)	
<i>wocai</i> (immagino),	<i>dique</i> (in effetti),	<i>lingwo/</i>		<i>suiran/ jinguan</i> (sebbene)	<i>biru</i> (ad esempio)	
<i>wokan</i> (suppongo),	<i>kending</i> (sicuramente) o	<i>ranguo</i> (far sì che io)+				
<i>woxiangxin</i> (credo),	dubbio come	<i>deshi</i> (è che)				
<i>wobuaiyi</i> (dubito)	<i>dagai</i> (probabilmente) o					
	<i>yexu</i> (forse).					

Più orientato alla descrizione dei dati, lo studio di Liu (2009), sebbene basato su un campione limitato di parlanti, offre comunque spunti interessanti sui marcatori utilizzati da parlanti nativi, provenienti questa volta dalla Repubblica popolare. I 14 marcatori elicitati, in ordine decrescente di occorrenze, sono: *ranhou* (poi); *jiushi* (essere proprio); *nage/zhege* (quello/questo); *wo juede* (credo); *shenme* (cosa); *shenme(de)* (cosa del genere); *jiushishuo* (ovvero); *qishi* (in realtà); *haoxiang* (sembra); *dui* (sì); *na* (allora); *suoyi* (quindi); *erqie* (inoltre); *fanzheng* (comunque).

Infine, una recente pubblicazione non esclusivamente dedicata al tema (Shei, 2014), offre un nuovo spunto di riflessione su queste unità e sulla possibilità di includere nell'insieme dei marcatori del discorso quella classe eterogenea di elementi chiamati *particelle frasali finali* (*sentence-final particles*, SFP).

4. I segnali discorsivi allora e na

In questo contributo ci concentreremo sul confronto tra il segnale discorsivo *allora* e *na*.

Per quanto riguarda *allora*, studi precedenti (Bazzanella *et al.*, 2007; Bosco - Bazzanella, 2005;) ne hanno distinto tre principali nuclei semantici da cui derivano le relative funzioni (a volte sovrapponibili) come marcatore discorsivo: (i) il valore temporale, (ii) il valore consequenziale o inferenziale, (iii) il valore correlativo o enfatico.

A livello categoriale, *allora* è un avverbio o una congiunzione. Come avverbio può essere parafrasato con 'a quel tempo', 'in quel momento', oppure con 'in tal caso', 'in tale circostanza', o 'a quel punto'. Quando usato come congiunzione, invece, *allora* può avere una funzione conclusiva con il significato di 'ebbene', 'dunque', oppure può assumere un valore temporale, e quindi essere interpretato come 'allorché' e 'allorquando'.

In cinese, *na* può essere usato come pronome e come aggettivo dimostrativo equivalente a *quello* e indicante distanza dal parlante. In aggiunta a questa funzione, *na* viene anche impiegato come coesivo anaforico e come congiunzione ed è in questa funzione, corrispondente all'italiano *allora*, che ha valore di segnale discorsivo.

Pochi lavori hanno confrontato *na* con i segnali presenti in altre lingue: tra questi Guo (2008) si focalizza su *na* e l'inglese *so* ('così') tracciando aspetti in comune e differenze. In primo luogo, entrambe le marche svolgono funzione di 'marca deduttiva' (*tuidao biaoji*) segnalando che quanto segue è la conseguenza o la valutazione derivata da ciò che precede. In secondo luogo, entrambe possono essere utilizzate per richiamare l'attenzione dell'interlocutore (*tishi biaoji*) e iniziare il turno. La terza funzione è di mantenimento del turno (*yan' huan biaoji*) a causa di esitazione da parte del parlante prima dell'organizzazione del discorso che segue. La quarta funzione discussa da Guo è quella di marca di *topic* (*huati biaoji*), per iniziarlo, continuarlo o concluderlo.

Allora come segnale discorsivo può assumere diverse funzioni sia interazionali che metatestuali. Per quanto riguarda le funzioni interazionali, *allora* viene spesso impiegato come presa di turno, come meccanismo di interruzione e anche come riempitivo. Le funzioni metatestuali sono quelle di marcatore di apertura e di proseguimento.

Secondo la lettura che ne danno diversi linguisti cinesi, la marca *na* (lett. 'quello'), invece, è assimilabile ad altre composte da questo stesso deittico in posizione iniziale (*nage*, *nashenme*) e include le seguenti funzioni: inizio di *topic* (*kaiqi huati*), cambio di *topic* (*zhuanhuan huati*), continuamento del *topic* (*yanxu huati*) e riempitivo (*sisuo tianci*).

Per esempio in (1), l'uso di *allora* serve a stabilire un contatto con l'interlocutore e a prendere la parola. In (1), infatti, *Pi due* (P2) prende la parola stabilendo un contatto con *Pi uno* (P1).

- (1) P2: allora tu sei Pi uno quindi parti tu
(CLIPS⁵ Milano - mt)⁶

⁵ Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto (<http://www.clips.unina.it/it/>).

⁶ Le abbreviazioni mt, rd, PRT e CL corrispondono rispettivamente a Map Task, Trova le differenze, Particella e Classificatore.

La stessa funzione, per il cinese, è esemplificata in (2).

- (2) *Na Riben you shenme haowan de?*
 Allora Giappone esserci cosa divertente PRT
 'E cosa c'è di bello (da fare) in Giappone?'
 (Liu, 2009: 363)

In (3) *allora* viene invece impiegato come meccanismo di interruzione, mentre in (4) come riempitivo, cioè serve per tenere o prendere tempo, come indice di difficoltà di pianificazione e di riformulazione legate a problemi di carattere linguistico e/o concettuale. Nell'esempio si noti infatti l'alternanza di *allora* e pause lunghe.

- (3) <ah> okay , allora {[whispering] okay , è <#> facile}
 (CLIPS Milano-mt)
 (4) e allora# <lp> #< > e all+# <lp> e allora dovrebbe essere la prima differenza
 questa
 (CLIPS (Bari - td))

Mentre della funzione come meccanismo di interruzione non sono emersi dati in cinese, in (5) troviamo un esempio di *na* in funzione di riempitivo:

- (5) *I like to work with na ge na ge wo zhidao*
 Io piacere lavorare con quello CL quello CL io sapere
animals animals cannot complain and they are very
 animali animali non potere lamentarsi e loro sono molto (...)
 'Mi piace lavorare con, allora, allora, lo so, gli animali, gli animali non si possono
 lamentare, sono molto (...)'

In (5), ripreso da Xu (2008), il parlante si sta esercitando a ripetere un testo in inglese e fa uso ripetuto della marca *na*, completa di classificatore, per esprimere la sua esitazione e mantenere il turno in attesa che la memoria lo assista.

Le funzioni metatestuali di *allora*, invece, sono: la funzione di demarcativo di apertura (funzione strettamente connessa con quella di presa di turno) come in (6), e di proseguimento, per mantenere il turno, come in (7), in cui questa funzione si sovrappone a quella interazionale di riempitivo.

- (6) <NOISE> allora #<#> c'è la sedia del tipo e dopo c'è la# gamba della sedia
 <sp>
 (CLIPS Venezia - td)
 (7) vabbè comunque# e allora #<#> scendo fino al gatto <sp> tenendo a destra il
 frigorifero#
 (CLIPS Palermo -mt)

Anche in cinese sono presenti queste funzioni. In particolare, in (8) viene esemplificata la funzione di demarcativo di apertura.

- (8) (...) *Na ge, tingshuo yuanlai shi ni jiao guo de*
 quello CL sentir dire in realtà essere tu insegnare PRT PRT
 'Allora, ho sentito dire che in realtà eri tu che insegnavi (...)'

In (8), tratto da Dai (2016), il parlante introduce un *topic* per evitare di esplicitare da subito i motivi della sua visita e non sembrare quindi brusco. Nell'esempio appena riportato, come in altri casi, eliminando *ge* non cambia la funzione della marca del discorso perché il classificatore ha perso funzione di quantificazione.

Infine, per quanto riguarda la posizione sintattica, si noti che *allora* può occorrere in posizione iniziale di frase o in posizione mediana, o finale mentre *na* può essere usato in posizione iniziale e mediana, ma non appare mai a fine frase.

5. L'acquisizione dei segnali discorsivi

5.1. L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2

Gli studi sull'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano sono numerosi (Andorno, 2005; 2007a; 2007b; 2008; Bardel, 2003; 2004; Bazzanella - Borreguero Zuloaga, 2011; Berruto, 2001; Borreguero Zuloaga, 2009; Borreguero Zuloaga - Thörle, 2016; Ferraris, 2004; Jafrancesco, 2015; Mascherpa, 2016; Nigoević - Sučić, 2011; Waltereit, 2002; 2006, tra molti altri)⁷ e possono essere sostanzialmente essere suddivisi in due gruppi principali: (i) i lavori che indagano sui segnali discorsivi in generale, offrendo un'analisi quantitativa e qualitativa dei marcatori più frequenti, delle loro funzioni e caratteristiche sintattiche; (ii) le ricerche che si concentrano su specifici marcatori discorsivi, offrendone una descrizione dettagliata e indagandone strategie e usi in italiano L2. Spesso questi lavori offrono anche un'analisi contrastiva con il corrispondente segnale discorsivo nella lingua madre degli apprendenti.

Tutti questi studi si differenziano anche a seconda delle diverse lingue native degli apprendenti usati come informanti, e tengono conto delle possibili interferenze della lingua madre durante il processo di apprendimento nell'uso dei segnali discorsivi in italiano L2. Inoltre la maggior parte delle ricerche si basano anche sui diversi livelli di competenza dell'italiano L2 come definiti dal *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue*. In linea generale questi studi si concentrano sull'italiano parlato e si basano su corpora già esistenti o su raccolte di dati provenienti da interviste guidate o semi-guidate tra un parlante di madrelingua italiana e un apprendente, oppure sull'uso del *map task*, o *role plays*. In ciò che segue menzioneremo brevemente solo alcuni dei più recenti studi sull'apprendimento dei segnali discorsivi dell'italiano L2.

Concentrato sull'acquisizione di specifici segnali discorsivi, la recente pubblicazione edita da Borreguero Zuloaga - Thörle (2016) include diversi lavori: tra questi, Pauletto - Bardel (2016) analizzano l'uso di *be'* in posizione iniziale di frase, mostrando la stretta correlazione tra il suo uso e il livello di competenza degli apprendenti di italiano L2. Nello stesso volume, Corino (2016) si concentra invece sull'acquisizione di *ciòè*. L'indagine rivela che le differenze tipologiche tra l'italiano e la madrelingua dell'apprendente è rilevante per stabilire il grado di insicurezza nella comunicazione

⁷ Per una esaustiva ed interessante panoramica degli studi sull'apprendimento delle competenze pragmatiche in Italiano L2 si veda Nuzzo e Santoro (2017).

che porta alla necessità di riformulazione e all'uso di *cioè*. Un altro articolo che si focalizza su specifici segnali discorsivi è quello di Andorno - Rosi (2016), i quali analizzano i marcatori *si* e *no* usati come risposta in domande a polarità negativa, osservando una chiara inferenza interlinguistica della lingua L1 sull'acquisizione dei marcatori discorsivi in italiano L2.

Particolarmente interessante per il nostro lavoro si rivela lo studio di De Marco (2016), un'analisi comparativa funzionale di *allora*, *quindi* e *però* che esamina gli aspetti acustici e le funzioni nella gestione del discorso. Basandosi su parlanti di diverse L1 e con diversi livelli di competenza dell'italiano L2, De Marco mostra che le funzioni principali di questi segnali discorsivi sono più di tipo meta-discorsivo che di tipo interazionale. Inoltre lo studio rivela che più alto è il livello di competenza degli apprendenti maggiore è la frequenza d'uso di questi marcatori e maggiore è il ventaglio di funzioni in cui essi vengono utilizzati. Infine, De Marco dimostra che i parametri acustici di tali marcatori discorsivi sono rilevanti perché strettamente correlati con l'abilità dell'apprendente di organizzare il discorso.

Un altro lavoro che si concentra sull'apprendimento di *allora* è Mascherpa (2016), focalizzato sull'acquisizione di *allora*, *quindi*, *però* e *ma*, di cui analizza posizione sintattica, significato primario e funzione all'interno di un contesto comunicativo. Mascherpa rivela l'esistenza di una progressione nell'acquisizione delle funzioni dei segnali esaminati e l'intrecciarsi con il loro significato primario. In particolare, per quanto riguarda *allora*, la ricerca dimostra che il ruolo di presa di turno si sviluppa prima delle sue altre funzioni interazionali.

Un'altra ricerca significativa riguardo *allora* è quella di Bazzanella e Borreguero Zuloaga (2011), in cui si compara *allora* con il corrispettivo spagnolo *entonces*. La dettagliata analisi illustra un certo numero di differenze negli usi interazionali dei due segnali discorsivi. Tali differenze sono utili per spiegare le difficoltà di apprendimento di *allora* da parte di apprendenti ispanofoni. In particolare, l'analisi di un corpus di videoregistrazioni di apprendenti ispanofoni di italiano L2 rivela che non ci sono sostanziali differenze nell'uso di *allora* con i suoi valori temporali e consequenziali/inferenziali. Non si notano interferenze dello spagnolo nell'uso di *allora* come presa di turno (funzione che *entonces* di solito non ha), ma solo nel fatto che gli spagnoli non usano *allora* in posizione finale di frase, proprio come *entonces* in spagnolo.

5.2. L'acquisizione dei segnali discorsi in cinese L2

La consapevolezza del ruolo e della frequenza dei marcatori nella lingua parlata ha stimolato anche la ricerca sull'interlingua degli apprendenti di cinese: la padronanza d'uso di queste unità è infatti considerata parte integrante della competenza comunicativa ed è pertanto oggetto, da qualche anno, di analisi e riflessione. Liu (2006) è uno dei primi studi longitudinali sul tema basato su un apprendente coreano di cinese e un apprendente cinese di inglese. Rispetto ai dati dell'apprendente di cinese, notiamo che nelle interazioni orali prese in esame e distribuite nell'arco di due anni l'uso dei marcatori è aumentato tanto nei *tokens* (da 0 a 74) che nei *types* (7). Considerando i dati del partecipante sinofono invece man mano che la competenza in inglese aumen-

ta, l'uso dei marcatori in cinese diminuisce, passando da 14 occorrenze a 0. Degno di nota il fatto che nell'interlingua del partecipante sinofono solo due marcatori sono presenti, ovvero *nage* ('quello') e la SFP *a*, che viene già in questo studio acquisizionale analizzata come marca del discorso. I tipi presenti nell'interlingua dell'apprendente coreano sono nove e, secondo Liu, la maggiore numerosità nell'apprendente dipende anche dalla forte inferenza nella fase iniziale della lingua materna per cui l'apprendente avrebbe tradotto in cinese unità che (solo) in coreano fungono da marche del discorso (è il caso di *weishenme*, 'perché', *baishi*, 'comunque', e *shi*, 'essere').

Li (2009) ha invece sottoposto un *task* di produzione orale a 9 apprendenti e a 9 parlanti nativi per elicitarne i dati relativi all'uso dei marcatori del discorso. Il corpus raccolto mostra come non solo siano diverse le unità in termini di *types* ma, soprattutto, come esse differiscano rispetto ai *tokens*, molto più numerosi nelle produzioni dei parlanti nativi. Rispetto alla frequenza d'uso, degno di nota il dato riguardo le unità più usate, le stesse nei due campioni, ovvero *ranhou* ('poi') e *neige* ('quello').

Infine, in Kan - Hou (2013) troviamo un interessante tentativo di collegare l'uso dei marcatori al genere testuale e di impiegare i risultati tratti dal confronto quantitativo dei dati nella didattica del cinese. In primo luogo, i due corpora mostrano cifre molto diverse in relazione ai marcatori elicitati: 398 per la lingua scritta e 2682 per quella parlata, di cui solo 263 in comune, 135 impiegati solo nella lingua scritta, 2419 in quello di lingua parlata. La tab. 2 mostra le dieci unità più frequenti nei due corpora.

Tabella 2 - *I segnali discorsivi nei due corpora in ordine decrescente di frequenza*
(Kan - Hou, 2013: 35)

<i>corpus di lingua scritta</i>	<i>traduzione</i>	<i>corpus di lingua parlata</i>	<i>traduzione</i>
1 <i>ciwai</i>	inoltre	<i>dui</i>	giusto
2 <i>ju liaojie</i>	in base alle conoscenze	<i>bao</i>	bene
3 <i>qing kan baodao</i>	si veda il report	<i>baode</i>	bene
4 <i>buguo</i>	tuttavia	<i>duibudui</i>	giusto o no
5 <i>lingwai</i>	inoltre	<i>di'er</i>	in secondo luogo
6 <i>weici</i>	per questo	<i>shiba</i>	vero?
7 <i>yinci</i>	pertanto	<i>lingwai</i>	inoltre
8 <i>juxi</i>	si riporta	<i>suoyi</i>	quindi
9 <i>ju jieshao</i>	in base alla presentazione	<i>di'yi</i>	in primo luogo
10 <i>suibou</i>	in seguito	<i>duiba</i>	vero?

Oltre alle diverse occorrenze e ai diversi tipi, un'altra caratteristica che distingue l'uso dei marcatori nella lingua scritta rispetto a quella parlata è la funzione: principalmente connettiva nel primo caso, e per esplicitare l'atteggiamento del parlante nel secondo. Altro dato interessante riguarda la distribuzione: tendenzialmente in posizione centrale rispetto all'unità del discorso, anche in posizione iniziale e raramente in posizione finale. Anche su questo punto tuttavia il confronto tra scritto e parlato suggerisce delle differenze, soprattutto considerando il rapporto tipi/occorrenze: in sostanza, nel parlato l'86% dei marcatori si trova in posizione centrale e abbiamo molti tipi di marcatori in posizione iniziale ma poche occorrenze (4%), mentre ci sono solo pochi

tipi in posizione finale ma con molte occorrenze (10%). Più vario il quadro dei dati del parlato con più occorrenze (55%) ma meno tipi di marcatori in posizione iniziale, più tipi e meno occorrenze (43%) in posizione centrale e pochi tipi e non molte occorrenze in posizione finale. Le conclusioni che gli autori traggono dallo spoglio dei dati hanno ricadute immediate sulla didattica, quali: (i) partire dai marcatori più frequenti e da quelli, non molto numerosi, usati sia nello scritto che nel parlato; (ii) esercitare l'uso dei marcatori in base alle abilità ricettive e produttive e nelle diverse forme di scritto e parlato; (iii) stimolare negli apprendenti la consapevolezza rispetto al genere testuale e al contesto; (iv) sfruttare i dati dei corpora sia per la loro autenticità sia per la possibilità di ampliare il contesto e meglio comprendere i diversi usi.

Infine, i dati di un recente studio sull'acquisizione delle marche del discorso (Ji, 2016) confermano come queste siano correlate alla competenza linguistica e aumentino con l'avanzare del livello e quanto diversa è la frequenza d'uso tra madrelingua e apprendenti. In particolare, la tab. 3 mostra come, sebbene le marche più usate siano le stesse, le occorrenze effettive presentano cifre molto diverse.

Tabella 3 - *Confronto dell'uso dei segnali discorsivi (Ji, 2016)*

<i>Apprendenti</i>		<i>Madrelingua</i>	
<i>marca</i>	<i>occorrenze</i>	<i>marca</i>	<i>occorrenze</i>
<i>nage</i>	140	<i>ranhou</i>	323
<i>ranhou</i>	102	<i>jiushi</i>	124
<i>jiushi</i>	75	<i>danshi</i>	88
<i>suoyi</i>	56	<i>suoyi</i>	28
<i>danshi</i>	46	<i>erqie</i>	15
<i>zhege</i>	42	<i>name</i>	11
<i>erqie</i>	23	<i>nage</i>	10
<i>name</i>	22	<i>zhege</i>	5

Altro dato interessante emerso dall'analisi è che nei materiali didattici presi in esame, focalizzati peraltro sull'apprendimento della lingua parlata, le marche d'uso presenti si limitano a quelle formate da pronome+ verbo (*nikan*, 'guarda', *woxiang*, 'penso', *nizhidao*, 'sai'), all'interiezione e a poche altre forme che non comprendono né le congiunzioni in funzioni di marche (*ranhou*, 'poi', *danshi*, 'ma', *suoyi*, 'quindi') né le forme composte da deittico + classificatore sebbene molto presenti nelle interazioni orali raccolte dallo stesso autore e i cui dati sono riportati, in sintesi, nella tab. 3.

6. *Implicazioni pedagogiche e sviluppi futuri*

I dati mostrati nelle sezioni precedenti illustrano come nonostante il panorama delle ricerche sui segnali discorsivi sia ricco tanto in italiano quanto in cinese, non ci sono lavori comparativi tra l'acquisizione dei segnali discorsivi in cinese da parte di apprendenti italiani e viceversa.

Sebbene siano numerosi gli studi sull'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano L2, non ci sono lavori sull'apprendimento di tali segnali da parte di sinofoni. Se si guarda poi in particolare all'apprendimento di *allora*, si vedrà che tali lavori, si concentrano principalmente su popolazioni di apprendenti di madrelingua spagnola, e il cinese è del tutto assente.

Il segnale discorsivo *na*, tuttavia, può essere paragonato anche all'italiano *allora*. Dalla nostra analisi preliminare, infatti, emerge che sia *allora* che *na* hanno in comune almeno tre funzioni: presa e mantenimento di turno, introduzione di un nuovo *topic* e riempitivo. Si riscontra invece una differenza rispetto la posizione sintattica: diversamente da *allora*, *na* non occorre mai in posizione finale. Si tenga anche in considerazione il fatto che il cinese, come abbiamo illustrato sopra, si serve anche delle cosiddette particelle finali di frase, analizzate e usate anche come segnale discorsivo, di cui invece l'italiano non dispone. Tale confronto è senz'altro un promettente punto di partenza per un confronto sistematico sull'acquisizione dei segnali discorsivi in cinese da parte di apprendenti italiani e in italiano da parte di apprendenti sinofoni.

Sulla base della descrizione delle funzioni e della distribuzione dei segnali discorsivi e delle similarità riscontrate da questo confronto preliminare, ci sembra sicuramente auspicabile approfondire l'analisi contrastiva tra italiano e cinese, implementare strumenti utili all'insegnamento di queste unità e collegare sistematicamente l'uso di queste unità allo sviluppo della competenza sociopragmatica negli apprendenti.

La letteratura disponibile sull'argomento ha inoltre chiaramente evidenziato delle criticità sia a livello terminologico che classificatorio. Ci proponiamo quindi di elaborare un raffinamento della tassonomia delle diverse funzioni svolte dai segnali discorsivi applicabile a un repertorio di lingue più ampio possibile e utile anche a fini didattici.

Bibliografia

- ABRAHAM W. (1991), Discourse particles in German: how does their illocutive force come about?, in ABRAHAM W. (ed.), *Discourse particle*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia: 203-252.
- ANDORNO C. (2005), Additive and restrictive particles in Italian as a second Language. Embedding in the verbal utterance structure, in HENDRICKS H. (ed.), *The structure of learner varieties*, Mouton de Gruyter, Berlin - New York: 405-444.
- ANDORNO C. (2007a), Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi ('sì', 'no', 'così'), in CHINI M. - DESIDERI P. - FAVILLA M.E. - PALLOTTI G. (a cura di), *Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative*, Atti del VI Congresso di Studi AitLA, Napoli 9-10 febbraio 2007, Guerra, Perugia: 95-121.
- ANDORNO C. (2007b), Structurare gli enunciati e gestire l'interazione in italiano L2. L'uso dei connettivi 'anche', 'invece', 'ma', 'però', in DE CESARE A.M. - FERRARI A. (a cura di),

Lessico, grammatica, testualità tra italiano scritto e parlato, Atti del convegno di studio Acta Romanica Basiliensia 18 (17-18 febbraio 2006), Basel: 223-243.

ANDORNO C. (2008), Connettivi in italiano L2 fra struttura dell'enunciato e struttura dell'interazione, in BERNINI G. - SPREAFICO L. - VALENTINI A. (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*, Guerra, Perugia: 481-510.

ANDORNO C. - ROSI F. (2016), Confirming or asserting? Conflicting values and cross-linguistic influence in the use of 'yes'/'no' particles in L2 Italian, in BORREGUERO ZULOAGA M. - THÖRLE, B. (eds): *Discourse markers in second language acquisition / Les marqueurs discursifs dans l'acquisition d'une langue étrangère: studies on Italian and French as L2 / Études en italien et en français langues étrangères. Language, Interaction and Acquisition* 7(1): 17-43.

BARDEL C. (2003), I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2, in CROCCO C. - SAVY R. - CUTUGNO F. (a cura di), *API: Archivio del Parlato Italiano*, DVD, Napoli, CIRASS.

BARDEL C. (2004), La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi, in ALBANO LEONI F. - CUTUGNO F., PETTORINO M. - SAVY R. (a cura di), *Atti del convegno nazionale Il parlato italiano*, Napoli, 13-15 febbraio, 2003, M. D'Auria Editore Napoli, CD-ROM.

BAZZANELLA C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.

BAZZANELLA C. (1995), I segnali discorsivi, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Vol.3, Il Mulino, Bologna: 225-257.

BAZZANELLA C. (2006), Discourse markers in Italian: towards a 'compositional' meaning, in FISCHER K. (ed.), *Approaches to discourse particles*, Elsevier, Amsterdam: 449-464.

BAZZANELLA, C. (2015), Segnali discorsivi a confronto. Dati e teoria, un percorso integrato, in BORREGUERO ZULOAGA M. - GÓMEZ-JORDANA FERARY S. (eds), *Marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, Lambert-Lucas, Limoges: 37-50.

BAZZANELLA C. - BORREGUERO ZULOAGA M. (2011), 'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici, in KHACHATURYAN E. (eds), *Discourse markers in romance languages*, *Oslo Studies in Language* 3(1): 7-45.

BAZZANELLA C. - BOSCO C. - GARCEA A. - GILI FIVELA B. - MIECZNIKOWSKI J. - TINI BRUNOZZI F. (2007), Italian 'allora', French 'alors': functions, convergences and divergences, *Catalan Journal of Linguistics* 6: 9-30.

BERRUTO G. (2001), L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati: un'analisi di superficie, *Romanische Forschungen*, 113(1): 1-3.

BLAKEMORE D. (1987), *Semantic constraints on relevance*, Blackwell, Oxford.

BONVINO E. - FRASCARELLI M. - PIETRANDREA P. (2008), Semantica, sintassi e prosodia di alcune espressioni avverbiali nel parlato spontaneo, in PETTORINO M. - GIANNINI A., - VALLONE M. - SAVY R. (a cura di.), *La comunicazione parlata*, Liguori Editore, Napoli: 565-607.

BORREGUERO ZULOAGA, M. (2009), Connettivi avversativi nei testi scritti da apprendenti ispanofoni di italiano per il corpus VALICO, in CORINO E. - MARELLO C. (a cura di), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*, Guerra, Perugia: 51-69.

- BORREGUERO ZULOAGA M. - THÖRLE, B. (2016), Discourse markers in second language acquisition / Les marqueurs discursifs dans l'acquisition d'une langue étrangère: studies on Italian and French as L2 / Études en italien et en français langues étrangères, *Language, Interaction and Acquisition* 7(1).
- BOSCO C. - BAZZANELLA C. (2005), Corpus linguistics and the modal shift: pragmatic markers and the case of *allora*, in PUSCH C.D. - KABATEK J. - RAIBLE W. (eds), *Romance corpus linguistics. Corpora and historical linguistics*, Gunter Narr, Tübingen: 443-453.
- BRINTON, L.J. (1996), *Pragmatic markers in English: grammaticalization and discourse functions*, Mouton de Gruyter, Berlin.
- CHEN Y. - HE A.W. (2001), Dui bu dui as a pragmatic marker: evidence from Chinese classroom discourse, in *Journal of Pragmatics* 33: 1441-1465.
- CORINO E. (2016), Learners and reformulative discourse markers: a case study of the use of 'cioè' by students of Italian as a foreign language, in BORREGUERO ZULOAGA M. - THÖRLE, B. (eds), Discourse markers in second language acquisition / Les marqueurs discursifs dans l'acquisition d'une langue étrangère: studies on Italian and French as L2 / Études en italien et en français langues étrangères, *Language, Interaction and Acquisition* 7(1): 44-66.
- DAI R. (2016) Zuowei huayu biaoji de 'na' ji xiangguan cilian de yupian gongneng (The textual function of the discourse marker 'na' ('that') and its related word series), in *Shijiazhuang xueyuan xuebao* 18(1): 103-106.
- DE MARCO, A. (2016), The use of discourse markers in L2 Italian: a preliminary investigation of acoustic cues. *Language Interaction and Acquisition* 7(1): 67-88.
- ERMAN B. (1987), *Pragmatic expressions in English: a study of 'you know', 'you see', and 'I mean' in face-to-face conversation*, Almqvist & Wiksell, Stockholm.
- FENG G. (2008) Pragmatic markers in Chinese, in *Journal of Pragmatics* 40: 1687-1718.
- FERRARIS S. (2004), Come usano 'ma' gli apprendenti di italiano L1 e L2?, in BERNINI G. - FERRARI G. - PAVESI M. (a cura di), *Atti del III Congresso di Studi AitLA*, Perugia, 21-22 febbraio 2002, Guerra, Perugia, 73-91.
- FRASER B. (1996), Pragmatic markers, in *Pragmatics* 6(2): 167-90.
- GUO J. (2008), Yinghan huayu biaoji 'so' yu 'na' de duibi fenxi (Analisi comparativa inglese-cinese di 'so' e 'na'), in *Xiandai yuwen* 6: 94-5.
- JAFRANCESCO E. (2015), L'acquisizione dei segnali discorsivi in Italiano L2, *Italiano LinguaDue*, 1: 1-39.
- JI H. (2016), Hanyu eryu xide yupian huayu biaoji shiyong kaocha (A survey of the use of Chinese discourse markers in foreigners' second language acquisition texts), in *Hainan shifan daxue xuebao* 29(8): 114-120.
- JUCKER A.H. - ZIV Y. (1998), Discourse markers: introduction, in JUCKER A.H. - ZIV, Y. (eds), *Discourse markers. Descriptions and theory*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia: 1-12.
- KAN M. - HOU H. (2013), Huayu biaoji yuti duibi ji qi dui hanyu jiaoxue de qishi (Contrastive study of discourse markers used in different genres and its application in Chinese teaching), in *Yuyan jiaoxue yu yanjiu* 6: 32-39.
- KROON C. (1995), *Discourse particles in Latin*. A study of 'nam', 'enim', 'autem', 'vero', and 'at', Gieben, Amsterdam.

- LI X. - XIANG M. - YANG G. (2015), 'Huayu biaoji' zhengming (Rettificazione dei nomi dei 'segnali discorsivi'), in *Zhongguo waiyu* 12(5): 17-23.
- LI X. (2009), Do they tell stories differently? Discourse marker use by Chinese native speakers and nonnative speakers, in *Intercultural Communication Studies* 18(2): 150-170.
- LIU B. (2009), Chinese discourse markers in oral speech of mainland Mandarin speakers, in YUN X. (ed.), *Proceedings of the 21st North American Conference on Chinese Linguistics* Vol. 2, Bryant University Smithfield, Rhode Island: 358-374.
- LIU L. (2006), Kuawenhua jiaoji zhong huayu biaoji de xide yu wuyong (Apprendimento ed errori nelle marche del discorso nella comunicazione interculturale), in *Hanyu xuexi* 4: 50-57.
- MASCHERPA E. (2016), I segnali discorsivi 'allora', 'quindi', 'però', 'ma' in apprendenti di italiano L2. *Cuadernos de Filología Italiana* 23: 119-140.
- MIRACLE W.C. (1991), *Discourse markers in Mandarin Chinese*, Ph.D. dissertation, The Ohio State University.
- NIGOEVIĆ M. - SUČIĆ P. (2011), Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte degli apprendenti croati in *Italiano LinguaDue*: 94-114.
- NUZZO E. - SANTORO E. (2017), Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila. *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages. Special Issue* 4(2): 1-27.
- ÖSTMAN J.O. (1981), *You Know: A Discourse Functional Approach*, John Benjamins: Amsterdam.
- PAULETTO F. - BARDEL C. (2016), Pointing backward and forward: 'Be'-prefaces responsive turns in Italian L1 and L2, in BORREGUERO ZULOAGA M. - THÖRLE, B. (eds): *Discourse markers in second language acquisition / Les marqueurs discursifs dans l'acquisition d'une langue étrangère: studies on Italian and French as L2 / Études en italien et en français langues étrangères, Language, Interaction and Acquisition* 7(1): 89-116.
- SCHIFFRIN D. (1987), *Discourse markers*, Cambridge University Press, Cambridge.
- SCHOURUP L. (1983), *Common discourse particles in English conversation*, Garland, New York.
- SHEI C. (2014), *Understanding the Chinese Language*, Routledge, New York.
- WANG, Y. - TSAI P. (2005), 'Hao' in spoken Chinese discourse: relevance and coherence, in *Language Sciences* 27(2): 215-243.
- WALTEREIT R. (2002), Imperatives, interruption in conversation and the rise of discourse particles: a study of Italian 'guarda', in *Linguistics* 40: 987-1010.
- WALTEREIT R. (2006), The rise of discourse markers in Italian: a specific type of language change, in FISCHER K. (ed.) *Approaches to discourse particles*, Elsevier, Amsterdam.
- XU J. (2008), Hanyu ziran huihua zhong huayu biaoji 'na(ge)' de gongneng fenxi (Analisi delle funzioni della marca del discorso 'na(ge)' nel parlato spontaneo cinese), in *Yuyan kexue* 7(1): 49-57.

ANNARITA MAGLIACANE¹

L'utilizzo di marcatori discorsivi nella lingua seconda: uno studio longitudinale sull'utilizzo di 'you know' da parte di studenti Erasmus

Abstract

After the inception of the Erasmus programme in 1987, study abroad (SA) has become increasingly popular among university students. Many students often venture abroad with the aim of developing their skills in the second language (L2). At the pragmatic level, SA research has shown that SA experiences promote pragmatic development in the L2. However, research to date has mainly been devoted to the investigation of speech acts. Little attention has been given to the study of pragmatic markers (PMs) by language learners. Against this background, this paper investigates the PM 'you know' within an SA perspective with a view to analysing the frequency and pragmatic uses of this marker in the spoken production of 15 Italian L2 learners of English. Their use of the PM 'you know' is analysed longitudinally and is compared to a corpus of Irish English native speakers.

1. Studiare all'estero: aspettative e benefici linguistici

Trascorrere un periodo di studi all'estero come parte integrante del percorso universitario è un fenomeno molto diffuso e i dati pubblicati dalla Commissione Europea (European Commission, 2015) rivelano che il numero degli studenti che intraprendono tale tipo di esperienza è in costante crescita. Tale tendenza sembra essere favorita dalle attuali politiche europee (Teichler, 2015) che promuovono la mobilità studentesca attraverso l'elargizione di fondi e favorendo la creazione di una fitta rete di accordi internazionali tra le diverse istituzioni europee. Sul piano individuale, gli studenti spesso annoverano benefici linguistici tra le motivazioni che li inducono a studiare all'estero (Howard, 2005). Infatti, come sottolineato da Regan *et al.* (2009: 20), sembra esistere un *folk linguistic consensus*, un'idea largamente condivisa, relativamente ai benefici che l'esperienza di studio all'estero può avere a livello linguistico.

Tuttavia, tale consenso non sempre trova riscontro nella letteratura scientifica. Sebbene un periodo di studio all'estero possa favorire lo sviluppo di una serie di competenze nella lingua straniera (Kinginger, 2011: 58), per via della potenziale esposizione dello studente a una pluralità e varietà di *input*, è difficile stabilire con esattezza i benefici linguistici derivanti dall'esperienza in questione (Dewey, 2007) ed è altrettanto complesso stabilire in che misura l'apprendente riesca a sfruttare

¹ University College Cork (Coláiste na hOllscoile Corcaigh).

il potenziale che questo contesto di apprendimento può offrire. Le difficoltà sono ascrivibili all'alto livello di variabilità dei risultati degli studi condotti. Tali variazioni sono spesso da attribuire alle differenze individuali dei partecipanti, variabili contestuali che spesso influiscono sul tipo di esposizione alla lingua nonché lo specifico fenomeno linguistico preso in esame (per maggiori dettagli, consultare Serrano *et al.*, 2012).

Ad esempio, alcuni studi (Freed *et al.*, 2004; Serrano *et al.*, 2011) sembrano avvalorare l'idea che un periodo di studi all'estero possa migliorare la fluidità della lingua orale. Infatti gli studenti che hanno trascorso un periodo di studio all'estero, quando paragonati a un gruppo di studenti che hanno esclusivamente studiato la lingua nella propria terra d'origine, sembrano utilizzare la lingua straniera in modo più fluente. Nonostante questi risultati, si è constatato che l'esperienza di studio all'estero non sembra influire allo stesso modo su altre aree della competenza linguistica dell'apprendente. Per quanto riguarda la pronuncia, ad esempio, nonostante si pensi che tale aspetto possa trarre giovamento dall'esposizione alla lingua del posto, gli studi finora condotti (ad esempio Mora, 2014; Simões, 1996), dimostrano che le aspettative sono spesso disattese e non vi sono cambiamenti significativi una volta terminato il periodo all'estero. Pertanto, sebbene l'idea di possibili benefici linguistici sia largamente condivisa, la ricerca condotta finora ha mostrato che non tutte le competenze linguistiche del parlante traggono beneficio dall'esperienza all'estero o ne traggono vantaggio allo stesso modo.

Per quanto riguarda la competenza pragmatica, oggetto di indagine del presente studio, la disanima della letteratura scientifica condotta da Xiao (2015) evidenzia che la fase di studio all'estero contribuisce allo sviluppo della competenza pragmatica nella lingua seconda (L2). Tale risultato potrebbe sembrare poco sorprendente dato che, come sottolinea Romero-Trillo (2018), una buona padronanza in una lingua è possibile solo attraverso l'utilizzo della lingua in contesti comunicativi reali. Siccome l'esperienza di studio all'estero espone lo studente a una moltitudine di tali contesti comunicativi, è possibile ipotizzare che l'aspetto che principalmente può trovare giovamento da queste esperienze è proprio la competenza pragmatica. Tuttavia, gli studi condotti in tale direzione mostrano che le aspettative riguardanti lo sviluppo di tale competenza non siano sempre e del tutto attese. Ad esempio, Barron (2006) rileva che, sebbene vi siano dei cambiamenti positivi durante l'esperienza all'estero, al termine dell'esperienza gli apprendenti continuano a presentare una conoscenza dell'aspetto pragmatico della L2 peculiare alla loro condizione di parlanti non nativi di tale lingua.

Gli studi sinora condotti si sono per lo più concentrati sulla produzione degli atti linguistici (ad esempio, richieste, diniego, rifiuto di offerte) nella L2 (Xiao, 2015). Il presente studio si propone invece di analizzare la competenza pragmatica prendendo in esame come fenomeno linguistico i marcatori discorsivi. Come sottolineato da Bazzanella (2011), i marcatori discorsivi sono elementi linguistici, di natura tipicamente pragmatica, che non hanno significato proposizionale, ma servono a guidare l'interlocutore verso la comprensione dell'enunciato. In particolare,

questo studio prenderà in esame, attraverso un'analisi longitudinale, l'utilizzo del marcatore 'you know' da parte di un gruppo di studenti Erasmus durante un periodo di residenza in Irlanda di circa sei mesi. L'aspetto longitudinale dello studio si pone come obiettivo di verificare se l'opportunità di essere esposti anche a forme di apprendimento non formale possa avere conseguenze sul modo di utilizzare tale marcatore nella L2.

2. I marcatori discorsivi

I marcatori discorsivi sono forme linguistiche non dotate di significato proposizionale ma importanti nella comunicazione per il loro valore procedurale. Possono essere considerati come collanti del testo orale e assumono una serie di funzioni nella comunicazione: sottolineano la strutturazione del testo, connettono elementi del discorso, esplicitano la posizione dell'enunciato nella dimensione interpersonale o evidenziano processi cognitivi in atto. Il loro utilizzo è frequente nella lingua dei nativi (Giuliano - Russo, 2014), mentre la loro presenza è meno massiccia nella L2 (Sankoff *et al.*, 1997). Tale tendenza può essere determinata dalla loro assenza nei programmi e materiali scolastici (Liao, 2009) e può essere legata alle caratteristiche intrinseche di tali elementi linguistici. Infatti, la loro natura polifunzionale (Beeching, 2016), la scarsa salienza fonetica (Pichler, 2010), la mancanza di una vera e propria denotazione semantica (De Klerk, 2005) e la forte dipendenza contestuale (Pichler, 2010) rendono da un lato l'insegnamento di tali elementi linguistici un'impresa alquanto ardua e dall'altro il loro apprendimento piuttosto complesso. Pertanto, nonostante anni di ricerca su metodi incentrati sugli aspetti comunicativi della lingua, i segnali discorsivi sono tuttora poco presenti nei manuali scolastici (Müller, 2005), persino nella pseudo-riproduzione di dialoghi e conversazioni, spesso caratterizzati da un'assenza di frammentarietà, tipica invece della lingua orale.

Ne consegue che, quando l'apprendente acquisisce i segnali discorsivi nella L2, questo avviene per lo più attraverso il contatto diretto con i parlanti nativi (Sankoff *et al.*, 1999) e, come anche sottolineato da Liao (2009), attraverso una forma di apprendimento non formale. In un contesto di studio estero, dove presumibilmente il discente è esposto a una pluralità e varietà di *input* o, secondo una prospettiva più ampia offerta da Devlin (2013: 201), a diversi *loci of learning*, microcontesti in cui l'apprendimento ha luogo, si potrebbe supporre che a una maggiore e diversa esposizione alla lingua del posto corrisponda una maggiore e diversa produzione di marcatori di discorso nella produzione della L2. Recenti studi, condotti principalmente su immigrati (Giuliano - Russo, 2014; Migge, 2015; Nestor - Regan, 2015), hanno dimostrato una correlazione tra l'integrazione nella comunità locale e la produzione di segnali discorsivi nella L2, il cui utilizzo può fungere da parametro per stabilire il grado di esposizione alla lingua/varietà linguistica parlata dalla comunità ospitante.

Il marcatore discorsivo oggetto di indagine nel presente studio non è stato largamente studiato. Quattro studi sembrano essersi soffermati sul suo utilizzo da parte di apprendenti di lingua inglese (Buysse, 2017; House, 2009; Müller, 2005; Romero

Trillo, 2002). Romero Trillo (2002) analizza principalmente la frequenza d'uso e riscontra che i marcatori discorsivi da lui analizzati ('look', 'listen', 'you know', 'I mean', 'well', 'you see') sono usati in maniera meno frequente da parte degli apprendenti rispetto ai parlanti nativi. Analogamente, Müller (2005) rileva che la presenza di 'you know' nella produzione orale dei nativi è cinque volte più alta rispetto a quella degli apprendenti. Oltre alla frequenza, la studiosa analizza anche le funzioni pragmatiche di 'you know' e osserva che gli apprendenti tendono a usarlo in misura significativamente minore rispetto ai parlanti nativi in tutte le funzioni analizzate. Fanno eccezione funzioni che presuppongono una conoscenza condivisa (che la studiosa classifica come 'see the implication'), dove la differenza non è significativa, o l'uso di 'you know' mentre il parlante è alla ricerca di un termine più corretto (che la studiosa classifica come 'appeal for understanding'), che è più frequentemente usato dai non nativi. Va tuttavia segnalato che tali risultati potrebbero derivare dal test adottato per la raccolta dati. Infatti, i partecipanti dovevano raccontare al proprio interlocutore una parte di un film muto, che era stato visto *in toto* solo da uno dei due interlocutori. Ciò potrebbe spiegare la maggiore presenza di 'you know' in funzioni che implicano una conoscenza condivisa. Inoltre, siccome i partecipanti hanno descritto scene di un film, è possibile che abbiano fatto largo uso di 'you know' mentre erano alla ricerca del termine o del concetto più adatto per esprimere ciò che avevano visto o potrebbero aver prediletto tale funzione poiché, come anche affermato da Müller (2005: 191), potrebbero aver avuto delle difficoltà nell'esprimere in pieno quello che intendevano dire nella L2.

Simili sono le conclusioni di House (2009) riguardo a tale uso di 'you know'. In uno studio su conversazione spontanea condotto con studenti tedeschi, la ricercatrice riscontra che il marcatore è principalmente utilizzato da questi informatori come riempitivo mentre la dimensione interpersonale è poco presente. La studiosa afferma pertanto che per gli apprendenti l'uso di 'you know' è principalmente legato al bisogno di evitare silenzi imbarazzanti all'interno di una conversazione. Analogamente Buysse (2017), in uno studio su apprendenti di lingua inglese di diverse nazionalità, rileva che vi è spesso una predilezione da parte degli apprendenti per l'utilizzo di funzioni di coesione testuale. Tuttavia, lo studio evidenzia anche che la differenza tra apprendenti e nativi non è di natura qualitativa, come è invece affermato da House (2009), ma di natura quantitativa. In altre parole, così come riscontrato da Müller (2005), Buysse (2017) afferma che gli apprendenti non si discostano molto dai parlanti nativi nella tipologia di funzioni impiegate ma nella frequenza d'uso di tali funzioni, che è generalmente più bassa rispetto a quella di un parlante nativo.

3. Funzioni pragmatiche di 'you know'

Le funzioni pragmatiche prese in esame in questo studio sono un adattamento della classificazione presentata da Beeching (2016) sull'utilizzo di questo marcatore discorsivo nella varietà della lingua inglese parlata in Gran Bretagna. Essendo la

classificazione in lingua inglese, per quanto riguarda la corrispondenza delle varie funzioni in lingua italiana, è stata tenuta presente la classificazione introdotta da Bazzanella (1995).

'You know' può essere usato in lingua inglese come:

- *riempitivo*, spesso utilizzato con altri marcatori di discorso che svolgono la stessa funzione, per evitare pause e silenzi, come avviene per le occorrenze di 'you know' in (1). Il parlante sta per elencare una serie di benefici di un'esperienza lavorativa in una grande azienda, ma all'improvviso inizia a produrre una serie di parole apparentemente sconnesse ('you know between you know work') e usa 'you know' come riempitivo.

(1) [...] and it's with a big company and they are willing to pay us to work for the whole summer which means that you know between you know work gain experience all of this like what do you think?

- *indicatore di riformulazione*, ovvero un marcatore che può segnalare (i) un'esplorazione di quanto detto in precedenza, come avviene in (2), dove il parlante spiega il motivo per cui trova strano ('there's something weird') affittare la propria casa ('it's just my home'); (ii) una riformulazione in senso stretto attraverso la correzione del precedente enunciato o parte di esso. In (3) il parlante fa riferimento ad alcune persone che hanno lavorato fino a una certa età ('up until'), ma poi si rende conto che non era quello che effettivamente intendeva dire e riformula il concetto introducendolo con 'you know' ('from the age'); (iii) una parafrasi di quanto detto, spesso quando il parlante è alla ricerca del termine più preciso per esprimere un particolare concetto. Nell'esempio (4), il parlante menziona esperienze lavorative che possono costituire un valore aggiunto e utilizza 'you know' mentre è alla ricerca dei termini 'gone out on their own' per esprimere tale concetto.

(2) [...] I just it's just there's something weird about it/you know/it's just my own home/I just don't think I'd want people in it [...]

(3) I'm sort of lacking in experience/and some some other people have been working in business up until you know from the age of 16 and so [...]

(4) [...] wouldn't they want someone who's like you know like gone out on their own and got this amazing experience?

- *fatismo*, 'you know' può evidenziare la conoscenza condivisa, o presunta tale, tra i due interlocutori. Come si evince dall'esempio (5), il parlante presuppone che il proprio interlocutore sappia bene che la fine dei corsi è prossima.

(5) um well you know we finish college well uni in two weeks [...]/I was thinking why don't we do some volunteering

- *intensificatore*, 'you know' può (i) dare enfasi a un elemento della frase. Ad esempio in (6), il parlante pone l'accento sul fatto che l'affitto della casa non sia poi fonte di grosse preoccupazioni grazie all'assicurazione e evidenzia il segmento 'like you can rent your house' utilizzando 'you know'; (ii) specialmente in posizione finale, può rivelare un atteggiamento del parlante riguardo a quanto detto

in modo particolarmente marcato. Tale enunciato viene infatti presentato come una tautologia, difficilmente contraddicibile, come in (7):

(6) [...] I just think you know like you can rent your house out it's no real effort/if anything goes wrong you've got your insurance and everything is covered in it

(7) We're not all perfect, you know

- *indicatore di una transizione*, attraverso un'elaborazione di quanto detto o l'introduzione di un nuovo aspetto, come avviene in (8) in cui si introduce 'they are doing some really amazing thing':

(8) And I you know they are doing some really amazing things out there [...]

- *presa di turno*, in posizione iniziale e marcando spesso un cambio d'argomento, come avviene in (9). In tale funzione, 'you know' può essere parafrasato 'you know what?':

(9) [...] um well you know we finish college well uni in two weeks/I was thinking why don't we do some volunteering [...]²

4. *Obiettivi dello studio*

Lo studio si propone di analizzare, attraverso un'analisi longitudinale, il marcatore discorsivo 'you know' nella produzione orale di 15 apprendenti di lingua inglese durante un periodo di studi in Irlanda di circa sei mesi. In particolare, questo studio ha come obiettivo di verificare se, in seguito alla loro esperienza all'estero, i partecipanti hanno iniziato a utilizzare 'you know' in modo diverso, così come sintetizzato dalla prima domanda di ricerca (DR):

DR1: Qual è l'effetto di un periodo di studio all'estero sull'utilizzo del marcatore discorsivo 'you know'?

In secondo luogo, la frequenza e l'uso del marcatore da parte degli apprendenti sono stati confrontati con un corpus di parlanti nativi per verificare se un'esperienza di studio all'estero possa far avvicinare l'apprendente a un uso e frequenza tipici di un parlante nativo o se invece, l'utilizzo del marcatore da parte degli apprendenti ha delle caratteristiche proprie, non riscontrabili nella produzione orale dei nativi.

DR2: In che modo (frequenza, uso) gli apprendenti utilizzano tale marcatore discorsivo rispetto ai parlanti nativi?

Infine, i risultati finali sono stati analizzati alla luce del contatto che i partecipanti hanno dichiarato di aver avuto con la L2 durante un periodo di studio al fine di esaminare se tale esposizione alla lingua abbia influito sulla produzione del marcatore di discorso preso in esame, così come evidenziato dall'ultimo quesito di ricerca:

² Gli esempi sono tratti da Beeching (2016: 99-101). Negli esempi 5 e 9 la stessa occorrenza è stata codificata da Beeching (2016) come un esempio di fatismo e di presa di turno. Ciò potrebbe derivare dalla polifunzionalità dei marcatori discorsivi, ovvero essi possono ricoprire diverse funzioni pragmatiche in diversi contesti, ma a volte anche più funzioni pragmatiche all'interno dello stesso contesto.

DR3: In che modo è possibile relazionare i risultati linguistici degli apprendenti con il contatto che questi ultimi hanno avuto con i parlanti nativi e la L2 durante l'esperienza all'estero?

5. Metodologia

5.1. La raccolta dati

Lo studio è stato condotto con 15 parlanti nativi e 15 studenti italiani durante un periodo di studio Erasmus in Irlanda. Gli studenti italiani sono stati intervistati in due tempi diversi nell'arco dei sei mesi di permanenza in Irlanda in modo da poter analizzare la produzione del marcatore preso in esame nel tempo. I parlanti nativi sono stati invece intervistati una sola volta. La prima intervista con gli studenti italiani ha avuto luogo durante il loro primo mese in Irlanda (Tempo 1 – T1), mentre la seconda intervista è avvenuta verso la fine dell'esperienza all'estero (Tempo 2 – T2). Le interviste sono state organizzate sul modello dell'intervista sociolinguistica di Labov (1984), al fine di favorire la produzione di linguaggio spontaneo. Infatti, come sottolineato da Labov, lo scopo della ricerca linguistica su una comunità di parlanti è scoprire come la gente effettivamente parla quando non è sottoposta a un'osservazione sistematica, ma è solo attraverso tale tipo d'osservazione che è possibile raccogliere dati che permettono di condurre un'analisi linguistica su una comunità di parlanti (Labov, 1984: 29). Da qui la necessità di ovviare al 'paradosso dell'osservatore' (Labov, 1984: 40), ovvero limitare la distorsione dei dati causata dalla presenza dell'intervistatore e, soprattutto, dalla consapevolezza da parte dell'intervistato/a che il materiale prodotto è registrato e sarà successivamente analizzato.

Gli argomenti trattati all'interno delle interviste sono stati molteplici, informali e formali. Pur essendo le domande basate sul modello fornito da Labov (1984), al fine di consentire una maggiore e migliore comparabilità tra le interviste, l'intervistatore ha adottato il principio del *tangential shift*, ovvero più che porre domande dirette agli informatori, ha cercato di seguire i loro racconti, ponendo domande ampie e generali sugli argomenti previsti in entrambe le interviste. Partendo da domande rompighiaccio, come quelle relative alla provenienza, agli studi fatti o all'attuale residenza in Irlanda, si è passati ad argomenti che hanno dato un maggior margine di libertà di conversazione agli informatori, tra cui il rapporto con i coinquilini, la nostalgia di casa, i progetti futuri, le differenze culturali tra Italia e Irlanda e le principali paure. Nel corso della conversazione, inoltre, sono state poste domande su argomenti emotivamente coinvolgenti per gli informatori. Tale scelta, come evidenziato dallo stesso Labov (1984), è stata fatta con l'obiettivo di ovviare al paradosso dell'osservatore, poiché quando vengono toccati argomenti di questo tipo, il parlante è meno concentrato sull'accuratezza grammaticale e la forma linguistica.

Ogni intervista ha avuto una durata media di circa 45 minuti e all'interno di ogni intervista ciascun informatore ha prodotto in media circa 5190 parole. I dati orali sono stati trascritti *verbatim*, seguendo le convenzioni proposte da Strassel

et al. (2003). Le occorrenze sono poi state estratte attraverso *AntConc* (Anthony, 2014), uno strumento per l'estrazione di dati linguistici comunemente usato nella linguistica dei *corpora*, e le funzioni pragmatiche di ogni occorrenza sono state codificate sulla base del contesto linguistico.

5.2. Il campione

Il campione era costituito principalmente da informatori di sesso femminile. Per quanto riguarda gli studenti italiani, tra i 15 informatori vi erano cinque partecipanti di sesso maschile e 10 studentesse. Il gruppo di parlanti nativi era maggiormente bilanciato in relazione al genere, in quanto vi erano sette individui di sesso maschile e otto di sesso femminile. Come precedentemente detto, gli apprendenti erano studenti di madrelingua italiana che stavano trascorrendo un periodo di studio Erasmus in Irlanda. Tuttavia, siccome la partecipazione allo studio era del tutto volontaria, la tipologia degli studi universitari era piuttosto variegata. Cinque degli studenti intervistati erano iscritti a un corso di laurea in lingue e letterature straniere, che prevedeva lo studio della lingua inglese e di un'altra lingua moderna. Per il resto dei partecipanti, invece, la lingua inglese non era una delle principali materie di studio, anche se il loro piano di studi prevedeva almeno un esame in lingua inglese. Il gruppo di parlanti nativi era costituito principalmente da studenti irlandesi iscritti alla facoltà di lingue straniere ($n=7$). Inoltre, dato il loro presumibile contatto con apprendenti di lingua inglese, il gruppo comprendeva altresì giovani laureati che stavano frequentando un corso di abilitazione all'insegnamento della lingua inglese ($n=4$) e giovani insegnanti di lingua inglese ($n=4$). Anche in tal caso, gli informatori erano irlandesi e avevano un'età media simile a quella degli studenti italiani.

Per quanto riguarda il livello di inglese degli apprendenti, gli informatori italiani avevano al loro arrivo in Irlanda un livello B2 secondo il Quadro Comune di Riferimento Europeo (QCER) per la conoscenza delle lingue (Council of Europe, 2001). Tale livello, in assenza di altre certificazioni, è stato facilmente determinabile dal fatto che tutti gli studenti intervistati frequentavano dei corsi di lingua inglese presso l'università dove lo studio è stato condotto. I suddetti corsi sono organizzati sulla base del QCER e, in assenza di certificazione attestante il livello linguistico all'arrivo, i partecipanti sostengono un test che prevede una parte grammaticale, una produzione scritta e un breve colloquio, in base al cui esito gli studenti sono ammessi ai corsi.

La partecipazione alla ricerca è stata del tutto volontaria e gli informatori non erano consapevoli dello specifico fenomeno linguistico preso in esame, al fine di non inficiare la produzione dei dati raccolti. Per tale motivo, la ricerca è stata rivolta alla produzione del marcatore 'you know' e non ha potuto affrontare questioni relative alla percezione dell'utilizzo del marcatore da parte dei partecipanti o degli eventuali stigmi associati al suo uso. La modalità di raccolta dati è stata simile sia con gli apprendenti sia con i parlanti nativi, al fine di favorire la comparabilità dei dati raccolti. Le interviste sono state condotte dallo stesso intervistatore e hanno avuto durata e struttura simili.

6. *Analisi*

L'analisi del marcatore 'you know' è stata condotta tenendo presente la frequenza di tale marcatore in relazione al numero di parole prodotto da ciascun parlante nel corso della conversazione (§ 5.1) e i tre usi pragmatici più frequenti di questo segnale discorsivo (§ 5.2). L'analisi è stata di natura longitudinale e comparatistica per consentire di analizzare l'utilizzo del marcatore durante il periodo di studio in Irlanda e paragonare i risultati ottenuti alla fine dell'esperienza (Tempo 2) con un gruppo di parlanti nativi. I dati riportati nella seguente sezione tengono in considerazione i valori medi di ciascun gruppo di parlanti. La frequenza è stata normalizzata sulla base del numero di occorrenze per ogni mille parole impiegate.

6.1. Frequenza

Come è possibile notare dalla tab. 1, nel corso della loro esperienza all'estero, gli apprendenti hanno incrementato l'utilizzo di 'you know'³. Infatti, mentre nel Tempo 1 il marcatore è utilizzato con una frequenza di 1,32 per ogni 1000 parole prodotte, nel Tempo 2 'you know' è utilizzato con una frequenza di circa 3 parole per ogni 1000 parole. Tuttavia, i dati hanno anche mostrato che tale differenza non è statisticamente rilevante (valore p : 0,161). L'analisi è stata condotta con test t , al fine di verificare se il valore medio nel Tempo 2 si discostava significativamente dal valore medio nel Tempo 1. Essendo il valore p superiore a 0,05, l'analisi ha mostrato che, nonostante l'incremento nel tempo, non vi sono state differenze statisticamente rilevanti tra l'inizio e la fine dell'esperienza Erasmus in termini di frequenza.

Tabella 1 - *Frequenza longitudinale di 'you know'*

T1	T2	Differenza T1 & T2	Valore p	Significatività
1,32	2,99	+1,67	0,161	Non presente

Siccome l'obiettivo della ricerca è di analizzare gli effetti di un'esperienza di studio all'estero, i risultati ottenuti nel Tempo 2, ovvero alla fine dei sei mesi in Irlanda, sono stati poi paragonati con la frequenza normalizzata di questo marcatore da parte dei parlanti nativi. Come è evidente dalla tab 2., i risultati del test t mostrano che nel Tempo 2 gli apprendenti non presentano differenze significative quando paragonati ai parlanti nativi (valore p : 0,222), mentre la significatività è presente all'arrivo in Irlanda (valore p : 0,002). Quindi, nonostante non vi sia stato un incremento significativo nella frequenza d'uso di questo marcatore da parte degli studenti Erasmus, alla fine del periodo di studio in Irlanda questi informatori non presentano differenze significative quando paragonati a parlanti del posto (valore p : 0,222).

³ Nelle sessioni successive, tale valore verrà definito come 'you know' "decontestualizzato" in quanto tali dati si riferiscono all'uso di 'you know' come marcatore discorsivo senza considerare la specifica funzione dell'occorrenza nel contesto.

Tabella 2 - *Paragone con i parlanti nativi*

	Apprendenti	Parlanti nativi	Valore <i>p</i>	Significatività
T1	1,31	5,44	0,002	Presente
T2	2,99	5,44	0,222	Non presente

6.2. Uso

Dopo aver analizzato la frequenza di 'you know' come marcatore discorsivo si è poi passati a studiare l'uso, prendendo in esame, in particolare, le tre funzioni pragmatiche più frequenti nei due corpora. La frequenza di ciascuna funzione è espressa in percentuale, calcolata tenendo in considerazione il numero delle occorrenze di questo marcatore in tale funzione sul totale delle occorrenze di tale marcatore. Anche per le funzioni pragmatiche sono stati considerati i valori medi per ciascun gruppo.

Come è evidente dalla tab. 3, l'uso di questo marcatore, in termini di tipologia delle funzioni pragmatiche, non sembra aver subito sostanziali cambiamenti nel corso dei sei mesi in Irlanda. Infatti, sia nel Tempo 1 sia nel Tempo 2, tale marcatore è principalmente usato come riempitivo e come un segnale di esplicitazione di quanto precedentemente detto. In entrambi i casi, vi è stato un incremento nel tempo (Riempitivo: +4,84%; Indicatore d'esplicitazione: + 3,03), ma tale incremento non è stato significativo (Riempitivo: valore *p* 0,662; Indicatore d'esplicitazione: valore *p* 0,481). Per quanto riguarda la terza funzione più frequente, all'arrivo in Irlanda, 'you know' è utilizzato dagli apprendenti, sebbene in una percentuale più bassa rispetto alle altre due funzioni (4,11%), per sottolineare un segmento della frase (intensificatore). Nel Tempo 2, invece, tale funzione non si presenta più tra le tre più frequenti e al suo posto è possibile notare l'utilizzo di 'you know' come segnale di riformulazione mentre il parlante è alla ricerca del termine più preciso o appropriato da utilizzare in tale contesto (18,46%).

Tabella 3 - *Uso longitudinale di 'you know' da parte degli apprendenti*

		T1	T2
1	Riempitivo	45,39%	Riempitivo 50,23%
2	Indicatore d'esplicitazione	16,36%	Indicatore d'esplicitazione 19,39%
3	Intensificatore	4,11%	Indicatore di riformulazione 18,46% (ricerca del termine più corretto)

I risultati sono stati poi confrontati con il campione di parlanti nativi e le tre funzioni pragmatiche più frequentemente utilizzate da questi informatori sono sintetizzate nella tab. 4. Come è possibile notare dalle tab. 3-4, gli apprendenti e i parlanti nativi presentano due funzioni tipologicamente simili, ovvero l'utilizzo di 'you know' come riempitivo e come indicatore di un'esplicitazione. Per quanto riguarda la terza funzione, vi sono invece delle differenze. Nel Tempo 1, gli apprendenti tendono a utilizzare 'you know' come intensificatore, specialmente in posizione iniziale o mediana, per sottolineare alcuni elementi della conversazione. Nel Tempo 2, invece, gli

apprendenti usano una funzione tipicamente di coesione testuale, in quanto utilizzano questo marcatore mentre sono alla ricerca del termine più appropriato da utilizzare nel corso della conversazione. I parlanti nativi, invece, presentano come terza funzione più frequente una funzione volta a rivelare l'atteggiamento del parlante riguardo quanto detto. Infatti, questi parlanti presentano una percentuale alquanto alta di 'you know' in posizione finale, utilizzato per segnalare una sorta di tautologia per il parlante.

Tabella 4 - *Usa di 'you know' da parte dei parlanti nativi*

1	Indicatore d'esplicitazione	33,56%
2	Riempitivo	16,63%
3	Intensificatore (tautologia)	15,31%

Successivamente, i valori delle due funzioni tipologicamente simili sono stati analizzati con test *t*, al fine di verificare se sono presenti differenze significative. I risultati sono sintetizzati nella tab. 5.

Tabella 5 - *Differenza tra apprendenti e nativi (riempitivi e indicatori d'esplicitazione)*

	Apprendenti (T2)	Parlanti nativi	Differenza tra i due gruppi	Valore <i>p</i>	Significatività
Riempitivi	50,23%	16,63%	+33,60%	0,013	Presente
Indicatori d'esplicitazione	19,39%	33,56%	-14,17%	0,074	Non presente

Come è evidente dalla tab. 5, gli apprendenti si discostano significativamente dalla produzione dei parlanti nativi per quanto riguarda la produzione di 'you know' come riempitivo (valore *p*: 0,013) e gli apprendenti sembrano utilizzare questa funzione in misura maggiore rispetto ai parlanti nativi (+33,60%). Al contrario, per quanto riguarda la funzione di esplicitazione, nonostante tale uso sia meno frequente tra gli apprendenti, la differenza tra i due gruppi non risulta statisticamente rilevante (valore *p*: 0,074).

7. *Discussione*

Il primo quesito di questo studio (DR1) è volto a indagare se un periodo di studio all'estero influisca sulla produzione del marcatore 'you know' nella produzione orale di studenti italiani di lingua inglese. L'analisi si è incentrata su due aspetti: la frequenza del marcatore discorsivo 'you know' "decontestualizzato" e la tipologia e la frequenza d'uso delle tre funzioni pragmatiche più frequenti. L'analisi presentata nella sezione 5 mostra che la risposta a questo quesito può essere interpretata come positiva in termini di frequenza del marcatore 'you know' "decontestualizzato". Infatti, durante la loro esperienza all'estero, gli apprendenti hanno aumentato

nel corso dell'esperienza la loro produzione del marcatore discorsivo 'you know', sebbene differenze statisticamente rilevanti non siano presenti. Quando paragonati al gruppo di parlanti nativi (DR2), differenze significative tra i parlanti nativi e la produzione degli apprendenti nel Tempo 2 non sono state rinvenute mentre la significatività è presente nel paragone tra parlanti nativi e apprendenti all'arrivo in Irlanda (Tempo 1).

Per quanto riguarda l'uso, la situazione si presenta un po' più complessa. In termini di tipologia delle funzioni, gli studenti italiani non presentano sostanziali differenze tra Tempo 1 e Tempo 2. Infatti, mentre all'arrivo in Irlanda 'you know' è utilizzato principalmente come un riempitivo, un marcatore d'esplicitazione e un segnale per sottolineare un elemento della comunicazione, nel Tempo 2, le prime due funzioni più frequenti restano pressoché invariate mentre la terza è una funzione di coesione testuale, che segnala che il parlante è alla ricerca del termine più corretto da utilizzare. Il paragone con i parlanti nativi (DR2) mostra che i due gruppi presentano delle somiglianze nella tipologia delle funzioni più frequentemente utilizzate (uso di 'you know' come riempitivo e come indicatore d'esplicitazione), ma gli apprendenti si discostano significativamente dai parlanti del posto in relazione alla produzione di 'you know' come riempitivo. Quindi, i risultati ottenuti avvalorano quanto affermato da Buisse (2017), ovvero la differenza tra apprendenti e parlanti nativi non è nella tipologia delle funzioni usate ma nella frequenza d'uso di tali funzioni.

Per quanto riguarda la terza funzione più frequente, nel corso dell'esperienza all'estero gli apprendenti hanno modificato tale funzione. Mentre nel Tempo 1 gli apprendenti presentano una funzione volta a sottolineare quanto detto (intensificatore), nel Tempo 2 presentano una funzione principalmente di collante testuale, ovvero tendono a utilizzare tale marcatore per guadagnare del tempo e, nel frattempo, ricercare il termine più appropriato in tale contesto. Quindi i risultati ottenuti nel Tempo 2 avvalorano quanto affermato da House (2009), ovvero che gli apprendenti sembrano prediligere funzioni di coesione testuale.

Tali risultati sono stati letti in relazione al tipo di contatto che gli apprendenti (DR3) hanno dichiarato di aver avuto nel corso della propria esperienza all'estero. Nel corso dell'intervista condotta prima della fine dell'esperienza, gli apprendenti hanno dichiarato, che sebbene avessero vissuto in una nazione in cui l'inglese era una delle lingue ufficiali, il contatto con i parlanti nativi era stato alquanto basso e la lingua inglese era stata principalmente utilizzata come lingua franca con parlanti di altre lingue. Tale assenza di contatto frequente con i parlanti nativi potrebbe spiegare le differenze presenti tra i due gruppi. In secondo luogo, i partecipanti hanno anche dichiarato di aver utilizzato la lingua inglese principalmente per conversazioni brevi durante la loro esperienza all'estero. Ciò può far supporre che quando posti nella situazione di dover utilizzare la lingua per una conversazione più lunga, come quella presa in esame da questo studio, nella quale, tra l'altro, essi avevano un ruolo fondamentale (l'intervistatore, come detto nella sezione 4, si limitava a seguire i loro discorsi e aveva un ruolo marginale nella conversazione) abbiano dovuto

ricorrere a un utilizzo massiccio di riempitivi per mantenere una certa fluidità nel discorso ed evitare silenzi imbarazzanti.

Inoltre, anche il cosiddetto *folk linguistic consensus* riguardo a un possibile miglioramento nella produzione nella L2 potrebbe aver in qualche modo influito sulla produzione di questo marcatore nel Tempo 2. Infatti, quando agli studenti è stato chiesto di valutare in che aspetto linguistico si sentivano più forti in seguito all'esperienza all'estero, tutti i partecipanti hanno affermato di aver espanso il lessico nella L2. Pertanto, l'utilizzo nel Tempo 2 di 'you know' come riformulatore volto alla ricerca del termine più appropriato potrebbe essere un segnale, più o meno consapevole, da parte del parlante del termine più preciso appreso e/o che il miglioramento in seguito all'esperienza all'estero per l'apprendente ha avuto luogo. Tale assunto può essere esclusivamente basato sulla percezione dei partecipanti siccome un'analisi sulla loro produzione lessicale durante il periodo di studi all'estero era al di là degli scopi del presente studio.

7. Conclusioni

In conclusione, l'analisi ha mostrato che in seguito a un'esperienza di studi all'estero gli apprendenti hanno aumentato la frequenza di 'you know' "decontestualizzato" nella loro produzione orale e, in termini di frequenza, non vi sono differenze significative quando paragonati a parlanti nativi. Per quanto riguarda le tre funzioni pragmatiche più frequenti, nonostante la presenza di alcune somiglianze relative all'uso, l'analisi ha evidenziato delle differenze nel modo di utilizzare questo marcatore da parte degli apprendenti. Tale differenze potrebbero essere ascrivibili all'*input* ricevuto durante l'esperienza all'estero o, come sottolineato da Müller (2005) e House (2009) a una serie di bisogni comunicativi da parte dell'apprendente, come la necessità di evitare silenzi durante la conversazione. Quindi, sebbene i risultati mostrino che l'esperienza abbia influito positivamente sull'utilizzo di 'you know' da parte degli apprendenti, l'analisi ha anche evidenziato che una serie di variabili socio-contestuali possono influire nella sua produzione nella L2.

Come affermato in precedenza, lo studio è stato condotto con studenti che hanno volontariamente partecipato alla ricerca e ha avuto un focus longitudinale. Tale prospettiva costituisce sicuramente un elemento innovativo di questo studio. Infatti, il numero di studi longitudinali è piuttosto esiguo a causa del forte impegno richiesto ai partecipanti per la raccolta dei dati. Tuttavia, nonostante il contributo alla letteratura scientifica preesistente, vi sono delle limitazioni che vanno tenute in debito conto. In primo luogo l'analisi si è soffermata su un gruppo di studenti all'estero al fine di analizzare il ruolo di tale esperienza sulla produzione del marcatore discorsivo preso in esame. I risultati ottenuti possono essere ascrivibili al contesto in cui i partecipanti hanno vissuto per sei mesi ma conclusioni definitive su tale aspetto non possono essere avanzate a causa della mancanza di un gruppo di controllo di studenti all'interno di un contesto di apprendimento formale nella propria nazione di origine. Allo stesso modo, lo studio si è concentrato sullo studio longitudinale del

marcatore, ma non ha tenuto in considerazione l'evoluzione della padronanza della lingua inglese nel corso dei sei mesi. Tale aspetto potrebbe aver influito sulla produzione del fenomeno linguistico preso in esame. Inoltre, questo studio ha analizzato in maniera quantitativa l'utilizzo di 'you know' in modo da evidenziare le differenze tra un gruppo di studenti e un gruppo di parlanti nativi. Tuttavia, l'utilizzo dei marcatori discorsivi può essere considerato come parte dell'idioletto di ciascun parlante e il loro uso può variare da una persona all'altra. Quindi, un'analisi con un focus più qualitativo potrebbe permettere di esaminare la questione delle differenze individuali all'interno dello stesso gruppo di parlanti. Si può pertanto concludere che queste tre limitazioni possono essere annoverate tra le direzioni verso cui è possibile indirizzare la ricerca sui marcatori discorsivi nella L2 in futuro.

Bibliografia

- ANTHONY L. (2014), *AntConc* (Version 3.4.4) [Computer Software], Waseda University, Tokyo, <http://www.laurenceanthony.net/> (ultimo accesso 19 luglio 2017).
- BARRON A. (2006), Learning to say 'you' in German: the acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context, in DUFON M.A. - CHURCHILL E. (eds), *Language learners in study abroad contexts*, Multilingual Matters, Clevedon: 59-88.
- BAZZANELLA C. (1995), I segnali discorsivi, in RENZI L. - SALVI G. - CARDINALETTI A. (a cura di) *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, vol. 3 (*Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*): 225-257.
- BAZZANELLA C. (2011), Segnali discorsivi, in *Enciclopedia Treccani* [http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_\(Enciclopedia-dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/segnali-discorsivi_(Enciclopedia-dell'Italiano)/) (ultimo accesso 29 aprile 2018).
- BEECHING K. (2016), *Pragmatic markers in British English: meaning in social interaction*, Cambridge University Press, Cambridge.
- BUYSSE L. (2017), The pragmatic marker you know in learner Englishes, in *Journal of Pragmatics* 121: 40-57.
- COUNCIL OF EUROPE (2001), *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press, Cambridge
- DE KLERK V. (2005), Procedural meanings of well in a corpus of Xhosa English, in *Journal of Pragmatics* 37: 1183-1205.
- DEVLIN A.M. (2013), Towards an understanding of the impact of intensity and diversity of contact with the TL during study abroad on the construction of identity: The case of non-native speaker teachers of English, in ROBERTS L. - EWERT A. - PAWLAK M. - WREMBEL M. (eds), *EUROSLA Yearbook 13*, John Benjamins, Amsterdam: 199-225.
- DEWEY D. (2007), Learning during study abroad: what we know and what we have yet to learn, in *Japanese Language and Literature* 41(2): 245-269.
- EUROPEAN COMMISSION (2015), *Erasmus – Facts, figures & trends. The European Union support for student and staff exchanges and university cooperation in 2013-14*, Publications Office of the European Union, Luxembourg: http://ec.europa.eu/education/library/statistics/erasmus-plus-facts-figures_en.pdf (ultimo accesso 9 marzo 2018).

- FREED B. - SEGALOWITZ N. - DEWEY D. (2004), Context of learning and second language fluency in French, in *Studies in Second Language Acquisition* 26(2): 275-301.
- GIULIANO P. - RUSSO R. (2014), L'uso dei marcatori discorsivi come segnale di integrazione linguistica e sociale, in DONADIO P. - GABRIELLI G. - MASSARI M. (a cura di), *Uno come te*, Franco Angeli, Milano: 237-247.
- HOUSE J. (2009), Subjectivity in English as lingua franca discourse: the case of you know, in *Intercultural Pragmatics* 6(2): 171-193.
- HOWARD M. (2005), Second language acquisition in a study abroad context: a comparative investigation of the effects of study abroad and foreign language instruction on the L2 learner's grammatical development, in HOUSEN A. - PIERRARD M. (eds), *Investigations in instructed second language acquisition*, Mouton de Gruyter, Berlin - New York: 495-530.
- KINGINGER C. (2011), Enhancing language learning in study abroad, in *Annual Review of Applied Linguistics* 31: 58-73.
- LABOV W. (1984), Field methods of the project on linguistic change and variation, in BAUGH J. - SCHERZER J. (eds), *Language in use*, Prentice Hall, Eagle Cliffs NJ: 28-53.
- LIAO S. (2009), Variation in the use of discourse markers by Chinese teaching assistants in the US, in *Journal of Pragmatics* 41(7): 1313-1328.
- MIGGE B. (2015), *Now* in the speech of newcomers to Ireland, in AMADOR-MORENO C. - MCCAFFERTY K. - VAUGHAN E. (eds), *Pragmatic markers in Irish English*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia: 390-407.
- MORA J. (2014), The role of onset level on L2 perceptual phonological development after formal instruction and study abroad, in PÉREZ-VIDAL C. (ed.), *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia: 167-194.
- MÜLLER S. (2005), *Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia.
- NESTOR N. - REGAN V. (2015), The significance of age and place of residence in the positional distribution of discourse *like* in L2 speech, in AMADOR-MORENO C. - MCCAFFERTY K. - VAUGHAN E. (eds), *Pragmatic markers in Irish English*, John Benjamins, Amsterdam - Philadelphia, 408-432.
- PICHLER H. (2010), Methods in discourse variation analysis: reflections on the way forward, in *Journal of Sociolinguistics* 14(5): 581-608.
- REGAN V. - HOWARD M. - LEMÉE I. (2009), *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*, Multilingual Matters, Clevedon.
- ROMERO TRILLO J. (2002), The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English, in *Journal of Pragmatics* 34(6): 769-784.
- ROMERO TRILLO J. (2018), Corpus pragmatics and second language pragmatics: a mutualistic entente in theory and practice, in *Corpus Pragmatics*. <https://doi.org/10.1007/s41701-018-0031-5> (ultimo accesso 29 aprile 2018).
- SANKOFF G. - THIBAUT P. - NAGY N. - BLONDEAU H. - FONOLLOSA M.O. - GAGNON L. (1997), Variation in the use of discourse markers in a language contact situation, in *Language Variation and Change* 9(2): 191-217.

SERRANO R. - LLANES À. - TRAGANT E. (2011), Analyzing the effect of context of second language learning: domestic intensive and semi-intensive courses versus study abroad in Europe, in *System* 39(2): 133-143.

SERRANO R. - TRAGANT E. - LLANES À. (2012), A longitudinal analysis of the effects of one year abroad, in *The Canadian Modern Language Review* 68(2): 138-163.

SIMÕES A. (1996), Phonetics in second language acquisition: an acoustic study of fluency in adult learners of Spanish, in *Hispania* 79(1): 87-95.

STRASSEL S. - CONN J. - EVANS S. - CIERI C. - LABOV W. - MAEDA K. (2003), *The SLX corpus of classic sociolinguistic interviews*, University of Pennsylvania http://fave.ling.upenn.edu/downloads/Transcription_guidelines_FAAV.pdf (ultimo accesso 27 luglio 2017).

TEICHLER U. (2015), The impact of temporary study abroad, in MITCHELL R., TRACY-VENTURA N. - MCMANUS K. (eds), *Social interaction, identity and language learning during residence abroad*, Eurosla monographs Series 4: 17-32.

XIAO F. (2015), Adult second learners' pragmatic development in the study-abroad context: a review, *Frontiers: the Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 25(2): 132-149.

FEDERICA DEL BONO¹

Aspetti pragmatici nella valutazione di testi scritti: uno studio sull'adeguatezza funzionale in italiano L2

Abstract

Functional adequacy, intended as an interpersonal and task-related construct (Kuiken - Vedder, 2017), is an important aspect of the pragmatic competence to consider when assessing L2 writing. According to Kuiken - Vedder (2017) functional adequacy can be assessed by means of a rating scale which splits up the construct into four dimensions: content, task requirements, comprehensibility, coherence and cohesion. This paper presents the results of a study set up to test the applicability of the rating scale in Italian L2 for non-expert raters – native speakers of Italian – in order to assess functional adequacy in L2 writing, on the basis of a narrative, a decision making and an instruction task.. The results confirm the possibility to use the rating scale for assessing functional adequacy and provides useful information concerning the applicability of the scale for different task types.

1. Introduzione

Il nuovo *companion volume* del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (QCER) ha nuovamente sottolineato la distinzione tra competenza linguistica – intesa come uso della lingua relativo alle sue risorse e alla sua conoscenza in quanto sistema – e competenza pragmatica – intesa come uso reale della lingua nella costruzione dei testi (Council of Europe, 2018: 136). Per essere competenti in L2 non è sufficiente esserlo dal punto di vista linguistico, ma bisogna anche esserlo dal punto di vista pragmatico. Una componente importante della competenza pragmatica è la dimensione funzionale del linguaggio che, come affermano Kuiken e Vedder (2017), deve essere presa in considerazione quando si valuta una produzione scritta in L2. Come evidenziato da Kuiken e Vedder (2017), sebbene l'importanza degli aspetti funzionali della lingua sia affermata in diversi studi, quelli che si dedicano a studiarli sono numericamente inferiori rispetto a quelli che prendono in esame gli aspetti della complessità, dell'accuratezza e della fluenza (CAF) in produzioni scritte.

La scarsità di studi sulla dimensione funzionale del linguaggio è da attribuirsi principalmente alla mancanza di unanimità nel darne una definizione (Kuiken - Vedder, 2017: 322). Infatti, se si osservano gli studi dedicati all'argomento si nota

¹ Università degli Studi Roma Tre.

immediatamente come questi utilizzino diversi termini e definizioni per riferirsi alla dimensione funzionale del linguaggio. Ad esempio, Hismanoglu (2011) parla di *competenza comunicativa interculturale*, intesa come scelta di argomenti conversazionali appropriati, aperture e chiusure conversazionali, stereotipi e comunicazione non verbale. Al contrario, Bridgeman *et al.* (2011) parlano di *communicative effectiveness*, intesa in termini di comprensibilità del messaggio. Altri autori (Pallotti, 2009; Kuiken *et al.*, 2010; De Jong *et al.*, 2012a, 2012b), invece, parlano di *adeguatezza comunicativa*, intesa come riuscita esecuzione di un *task* (per una rassegna di studi sulla dimensione funzionale del linguaggio si veda Kuiken - Vedder, 2017).

La mancanza di una definizione unanime della dimensione funzionale del linguaggio ha portato a una conseguente mancata unanimità nella scelta degli strumenti per valutarla. Infatti, come affermano Kuiken *et al.* (2010) a differenza degli indici CAF (Pallotti, 2009), non esistono delle eguali misure oggettive per valutare la dimensione funzionale del linguaggio. Se si osservano gli studi dedicati alla valutazione di questa dimensione, emerge che questi si sono affidati a diversi criteri e strumenti per valutarla (per una rassegna di studi sulla valutazione della dimensione funzionale del linguaggio si veda Kuiken - Vedder, 2017).

Il presente studio fa riferimento alla dimensione funzionale del linguaggio adottando il termine *adeguatezza funzionale* (da qui in poi FA – dall'inglese *Functional Adequacy*) secondo la definizione che ne hanno dato Kuiken e Vedder (2017) e ha l'obiettivo di testare l'applicabilità della scala di valutazione della FA ideata dagli stessi su tre tipi di testi scritti: narrativi, argomentativi, regolativi.

2. L'adeguatezza funzionale: che cos'è e come valutarla

Kuiken e Vedder (2017) hanno definito la FA come un costrutto interpersonale – in quanto coinvolge due partecipanti (A e B) – relativo a un task e alla sua riuscita esecuzione (cfr. anche Vedder, 2016). Questa definizione è in linea con quanto già sostenuto da altri autori (Pallotti, 2009; Kuiken *et al.*, 2010; De Jong *et al.*, 2012a, 2012b). Ciò a cui, però, Kuiken e Vedder prestano particolare attenzione è il concetto che l'adeguatezza del messaggio prodotto da A e ricevuto da B varia a seconda del tipo di task che i partecipanti stanno svolgendo. È proprio questo nesso tra la riuscita esecuzione del task e l'adeguatezza del messaggio che ha portato gli autori a utilizzare il termine *funzionale*, invece che *comunicativa* (Kuiken - Vedder, 2017: 323).

Kuiken e Vedder (2017: 326) nel loro contributo hanno messo in luce la necessità di ideare un mezzo di valutazione della FA che avesse dei descrittori oggettivi, indipendenti dagli indici CAF e che fosse applicabile sia in L1 che in L2 da parte di valutatori esperti e non. Partendo da queste idee di base, Kuiken e Vedder hanno proposto una nuova scala di valutazione del costrutto. Tale scala ha avuto come ulteriore fondamento teorico le massime conversazionali di Grice (1975), in quanto l'adeguatezza del messaggio viene interpretata in termini di quantità, qualità, modo e relazione dello stesso (cfr. Kuiken - Vedder, 2017: 323). Per ideare la scala di va-

lutazione Kuiken e Vedder si sono affidati a due elementi: i descrittori del QCER (Consiglio d'Europa, 2002) e la scala di valutazione dell'adeguatezza comunicativa di De Jong *et al.* (2012a; 2012b). Nella scala di Kuiken - Vedder (2017) l'adeguatezza funzionale è scomposta in quattro dimensioni: contenuto, requisiti del tipo di task, comprensibilità, coerenza e coesione. Ogni dimensione è ispirata a una o più massime di Grice ed è rappresentata da una scala a sei punti con descrittori specifici per ogni punto. Il contenuto fa riferimento alle unità informative (idee) contenute nel testo, le quali devono essere efficaci e adeguate nel numero (massime di quantità, qualità e relazione). La dimensione dei requisiti del tipo di task fa riferimento al rispetto dei criteri specifici del task intesi in termini di registro, atti linguistici e genere testuale (massime di relazione e modo). La comprensibilità valuta quanto il testo sia comprensibile e quanto sforzo il lettore deve impiegare per comprenderlo (massima di modo). Infine, la coerenza e coesione fa riferimento alla presenza o meno di salti logici e di strumenti coesivi nel testo (massima di modo).

Kuiken - Vedder (2017) hanno testato l'applicabilità della scala sui testi argomentativi in italiano e olandese L2 e L1. Nel loro studio studenti universitari hanno dovuto produrre due testi argomentativi, valutati da valutatori non esperti, anch'essi studenti universitari e parlanti nativi della lingua in cui era scritto il testo. Prima della sessione di valutazione, i valutatori sono stati sottoposti a due sessioni di *training* in compresenza per prendere familiarità con l'uso delle scale. Dai risultati dello studio è emerso che la scala è uno strumento affidabile per valutare la FA in testi argomentativi sia in L1 che in L2 e che il costrutto può essere valutato in termini di quattro dimensioni. Infine, è anche emerso che la scala può essere utilizzata sia da valutatori esperti sia da valutatori non esperti.

2.1. Studi sulle scale di valutazione dell'adeguatezza funzionale in italiano L2

Tra i suggerimenti sugli aspetti della scala che bisognerebbe ulteriormente studiare, Kuiken e Vedder (2017) hanno sottolineato la necessità di verificare l'applicabilità della stessa per valutare diversi tipi di testi scritti. Partendo da questo suggerimento, sono usciti nuovi studi che hanno testato l'applicabilità della scala in italiano L2 e L1 su diversi tipi di testi scritti.

Il primo studio è quello di Cortés Velásquez - Nuzzo (2017), nel quale è stata verificata l'applicabilità della scala su e-mail di tipo persuasivo prodotte da studenti universitari in italiano L1. I risultati hanno confermato la possibilità di applicare la scala per valutare testi in L1 da parte di valutatori non esperti. Ciò nonostante, dall'analisi dei dati è emerso uno scarso accordo assoluto tra i valutatori che secondo gli autori è dovuto a problemi di interpretazione dei descrittori.

Un secondo studio è quello di Faone e Pagliara (2017) nel quale si è testata l'applicabilità della scala su testi regolativi in italiano L2 prodotti da 15 studenti sinofoni al termine di un corso di italiano L2. Nello studio sono stati impiegati 3 valutatori esperti e 3 valutatori non esperti, i quali sono stati addestrati all'uso delle scale della FA, per un totale di 2 sessioni di *training* in compresenza. Dopo la fase di *training* i valutatori hanno valutato individualmente i testi regolativi prodotti dagli

studenti sinofoni. I risultati dello studio hanno confermato l'affidabilità della scala. Inoltre, sono emerse delle buone correlazioni tra tutte le dimensioni, fatta eccezione per la comprensibilità. Quest'ultimo elemento secondo le autrici è dato da un problema di interpretazione di tale descrittore. Nonostante i risultati positivi, è emerso uno scarso accordo assoluto tra i valutatori, che secondo le autrici è determinato da poche sessioni di *training*.

Infine, c'è uno studio di Pagliara (2017) nel quale è stata verificata l'applicabilità della scala su testi narrativi in italiano L2; gli informanti, i valutatori e l'organizzazione del *training* sono gli stessi dello studio di Faone e Pagliara (2017). I risultati dello studio hanno nuovamente confermato l'affidabilità della scala, sebbene anche in questo caso sia emerso uno scarso accordo assoluto tra i giudizi dei valutatori.

3. Metodologia dello studio

3.1. Obiettivi e domande di ricerca

Il presente studio, partendo dai suggerimenti proposti da Kuiken e Vedder (2017) e dai risultati degli studi che hanno avuto come lingua oggetto l'italiano (si veda § 2.1), si è posto l'obiettivo di testare l'applicabilità della scala non più su un singolo tipo di testo, ma su tre tipi di testi differenti: narrativi, regolativi, argomentativi.

Per raggiungere quest'obiettivo sono state formulate tre domande di ricerca:

1. C'è *interrater reliability* e *interrater agreement* tra i giudizi dei valutatori?
2. C'è correlazione tra i giudizi dei valutatori sulle quattro dimensioni di adeguatezza funzionale?
3. C'è correlazione tra i giudizi dei valutatori nei tre testi scritti da uno stesso informante?

Con la prima domanda ci si occupa di verificare l'affidabilità della scala come strumento di valutazione. La seconda domanda, invece, mira a verificare la possibilità di valutare la FA in termini di quattro dimensioni. Infine, la terza domanda, mira a verificare se la scala è applicabile in egual modo a tutti e tre i tipi di testi o se è influenzata dal tipo di testo valutato. Quest'ultimo elemento ha rappresentato la vera innovazione dello studio, in quanto per la prima volta è stato possibile confrontare le valutazioni date dagli stessi valutatori a tre testi prodotti dagli stessi informanti per ottenere informazioni circa l'applicabilità della scala su diversi tipi di testi. Di seguito sarà presentata la metodologia dello studio in riferimento alle modalità di raccolta (§ 3.2; § 3.3) e analisi dei dati (§ 3.4). Infine saranno presentati e discussi i risultati dell'analisi dei dati per poter rispondere alle domande di ricerca (§ 4; § 5).

3.2. Gli informanti e la raccolta dati

Per condurre il presente studio sono stati raccolti i testi scritti da 15 parlanti non nativi di italiano che al momento della raccolta dati erano iscritti al primo anno di *Italian Studies* presso l'Università di Amsterdam. Gli informanti erano parlan-

ti nativi di olandese – fatta eccezione per una madrelingua inglese e una bilingue olandese-francese – con un'età compresa tra i 19 e i 55 anni (età media 27,4). Gli informanti avevano un livello di italiano compreso tra A2 a B2, ma per avere una descrizione più precisa del loro livello di competenza linguistica si è deciso di far svolgere loro un C-test (Babaii - Ansari, 2001). Il C-test – fornito dall'Università di Amsterdam – è consistito nel completamento di 100 parole contenute in 5 testi brevi. Per poter completare le parole gli informanti hanno potuto affidarsi esclusivamente agli indizi contestuali senza poter utilizzare il dizionario. Per definire globalmente i livelli di competenza degli informanti ci si è affidati alla suddivisione fatta da Kuiken *et al.* (2010): livello basso (0-40); livello intermedio (41-60); livello avanzato (61-100). Gli informanti del presente studio sono risultati tutti appartenenti a una fascia intermedia o avanzata di italiano, con punteggi superiori a 48.

Per elicitarne i tre tipi di testi, invece, sono stati utilizzati tre *task* differenti. Un *task* narrativo che consisteva nella produzione di un breve testo in cui raccontare un particolare evento accaduto durante un viaggio di studio. Un *instruction task*, utilizzato per elicitarne il testo regolativo, che consisteva nello scrivere un biglietto d'istruzioni da lasciare a una coppia che aveva preso in affitto una casa per una vacanza. Un *decision-making task* che è stato utilizzato per elicitarne un testo argomentativo in cui si doveva scrivere un'e-mail al direttore degli studenti internazionali argomentando la scelta di uno tra tre alloggi disponibili per un soggiorno di studio all'estero. Ogni *task* aveva una breve consegna e una lista di elementi da dover scrivere nel testo. Inoltre, per ogni *task* bisognava produrre un testo di almeno 150 parole senza la possibilità di utilizzare il dizionario. I *task* utilizzati in questo studio sono stati adattati in italiano a partire da tre *task* in lingua inglese ideati da Sofia Martín-Laguna, post-dottoranda dell'Università Jaume I, ricercatrice ospite presso l'Università di Amsterdam. In totale ogni informante ha prodotto 3 testi – un testo narrativo, un testo regolativo, un testo argomentativo – per un totale di 45 testi raccolti.

La raccolta dati ha avuto luogo in una singola sessione, corrispondente a una lezione di un corso di storia della lingua italiana. Gli informanti hanno avuto in totale un'ora e mezza per svolgere, nell'ordine: un breve questionario biografico-linguistico, i tre *task*, il C-test. Non è stato dato un limite di tempo per ogni attività, ma un tempo complessivo di svolgimento della prova, così da permettere agli studenti di gestire il lavoro in autonomia. In un primo momento è stato consegnato il plico con il questionario e i *task*; una volta conclusa questa parte gli informanti hanno ricevuto il C-test. Si è deciso di sequenziare le attività in questo modo per far sì che gli informanti svolgessero prima l'attività con il maggior carico cognitivo e alla fine della sessione quella con il minore.

3.3. I valutatori e la valutazione

Per poter testare la scala i testi raccolti sono stati fatti valutare da 5 valutatori non esperti (V1-V5), parlanti nativi di italiano, iscritti a un corso di laurea triennale o magistrale in lingue presso l'Università degli Studi Roma Tre. La valutazione dei testi è stata articolata in tre fasi: *training*, valutazione, post-valutazione. Per la valutazione dei

testi è stata utilizzata una versione tradotta in italiano della scala di Kuiken e Vedder (2017).

Il *training* ha avuto una durata totale di un mese circa ed è stato suddiviso in un *training* di gruppo e un *training* individuale. Il *training* di gruppo si è tenuto in presenza ed è iniziato con la presentazione delle scale. Una volta verificato che i valutatori avessero compreso i descrittori, sono stati fatti valutare loro quattro testi – tre di parlanti non nativi di italiano e uno di parlante nativo – per far sì che prendessero familiarità con le scale. Invece, nella sessione di *training* individuale, che si è tenuta online, i valutatori hanno dovuto valutare ulteriori dieci testi – cinque di parlanti nativi di italiano e cinque di non nativi – motivando i giudizi dati a ogni dimensione di ogni testo. Sia per il *training* online che per quello in presenza sono stati utilizzati testi argomentativi. I testi dei parlanti non nativi erano stati prodotti da madrelingua olandesi e gentilmente concessi per questa ricerca dall'Università di Amsterdam. I testi dei parlanti nativi, invece, appartenevano al corpus dello studio di Cortés Velásquez e Nuzzo (2017) ed erano stati prodotti da studenti dell'Università degli Studi Internazionali di Roma.

La fase di valutazione dei testi raccolti per lo studio, invece, è durata poco più di un mese e si è tenuta esclusivamente online. I testi sono stati suddivisi per tipologia e inviati ai valutatori in tre moduli a cadenza settimanale. Dall'invio dell'ultimo modulo alla fine della valutazione i valutatori hanno avuto altre tre settimane per completare il lavoro. In questa fase i valutatori non hanno dovuto dare una motivazione esplicita dei voti dati, ma semplicemente appuntarsi eventuali dubbi o riflessioni sul lavoro svolto.

Infine, la fase di post-valutazione è consistita in un'intervista retrospettiva in presenza durante la quale i valutatori hanno potuto esprimere le loro impressioni sul lavoro svolto e grazie alla quale sono emersi i punti di forza e le eventuali criticità della scala.

3.4. L'analisi dei dati

Per poter rispondere alle domande di ricerca i giudizi dati dai valutatori applicando la scala sono stati sottoposti a trattamenti statistici utilizzando il programma SPSS.

Per rispondere alla prima domanda sono state fatte due analisi statistiche: l'*interrater reliability* e l'*interrater agreement*. L'*interrater reliability* ha permesso di verificare la presenza di *consistency* tra i giudizi dei valutatori, ossia se questi concordassero tra loro nell'ordinare gerarchicamente i soggetti valutati (LeBreton - Senter, 2008: 816). L'*interrater agreement*, invece, ha permesso di verificare se i punteggi forniti dai valutatori fossero equivalenti in termini di valore assoluto del punteggio espresso (LeBreton - Senter, 2008: 816). L'*interrater reliability* è stata calcolata con l'indice alpha di Cronbach; l'*interrater agreement*, invece, è stato calcolato con i coefficienti di correlazione intraclasse. In entrambi i casi sono stati considerati alti valori al di sopra dello 0,7. Per ogni testo l'alpha di Cronbach e i coefficienti di correlazione intraclasse sono stati calcolati sui singoli punteggi dati alle quattro dimensioni di adeguatezza funzionale di ogni testo.

Per rispondere alla seconda e alla terza domanda è stata calcolata la correlazione tra le quattro dimensioni (domanda 2) e tra i giudizi dei valutatori nei tre testi scritti da

uno stesso informante (domanda 3). Con il termine correlazione si intende il processo statistico che misura il livello in cui i valori di due o più variabili sono connessi e come i cambiamenti nelle due variabili sono collegati tra loro (Abbott - McKinney, 2013: 127). Nel presente studio la correlazione è stata calcolata con il coefficiente di correlazione di Pearson e anche per questo indice statistico sono state considerate forti le correlazioni al di sopra dello 0,7. Inoltre, per determinare la significatività della correlazione ci si è affidati al *p value*, indicando come significative tutte le correlazioni con un *p value* inferiore a 0,05; al contrario, tutte le correlazioni con un *p value* superiore a 0,05 sono state considerate non significative. Per rispondere alla seconda domanda il coefficiente di correlazione di Pearson è stato calcolato sulle medie dei giudizi dati a ogni dimensione di ogni testo. Per rispondere alla terza domanda, invece, il coefficiente di correlazione di Pearson è stato calcolato sul giudizio medio di adeguatezza funzionale di ogni valutatore per ogni testo.

Inoltre, per poter verificare ulteriormente la possibilità di applicare la scala su tutti e tre i tipi di testi, i risultati delle analisi statistiche sono stati confrontati tra di loro.

Infine, per riuscire a interpretare meglio i risultati dell'analisi statistica, sono state analizzate qualitativamente le riflessioni fatte dai valutatori durante l'intervista retrospettiva dopo la valutazione.

4. Risultati

4.1. Interrater reliability e interrater agreement

L'analisi dell'*interrater reliability* e dell'*interrater agreement* ha riportato risultati contrastanti. Per quanto riguarda l'*interrater reliability*, dall'analisi dei dati sono emersi punteggi alti in tutti e tre i testi, dimostrando la presenza di una buona *consistency* tra i giudizi dei valutatori (tab. 1).

Tabella 1 - Risultati del calcolo dell'alpha di Cronbach nei tre testi

	<i>Narrativo</i>	<i>Regolativo</i>	<i>Argomentativo</i>
Contenuto (Cont.)	,894	,867	,861
Requisiti del tipo di task (Req.)	,876	,886	,914
Comprensibilità (Comp.)	,952	,934	,876
Coerenza e coesione (Coer./Coes.)	,870	,728	,774

Il testo narrativo ha ottenuto punteggi con valori che vanno da ,870 (coerenza e coesione) a ,952 (comprensibilità). Il testo regolativo, invece, ha ottenuto valori che vanno da ,728 (coerenza e coesione) a ,934 (comprensibilità). Nel testo argomentativo, infine, i valori dell'alpha di Cronbach nelle singole dimensioni vanno da ,774 (coerenza e coesione) a ,914 (requisiti del tipo di *task*).

Contrariamente a quanto emerso per l'*interrater reliability*, l'analisi dell'*interrater agreement* ha ottenuto valori abbastanza bassi in tutti e tre i testi (tab. 2).

Tabella 2 - Risultati del calcolo dei coefficienti di correlazione intraclasse nei tre testi

	Narrativo	Regolativo	Argomentativo
Cont.	,579	,400	,320
Req.	,540	,517	,548
Comp.	,786	,663	,565
Coer./Coes.	,496	,297	,365

Soltanto nel testo narrativo, infatti, i coefficienti di correlazione intraclasse hanno registrato un punteggio sopra la soglia dello 0,7 in una singola dimensione (comprensibilità: ,786). Al contrario, tali coefficienti sono risultati bassi nelle altre dimensioni, con valori che vanno da ,496 (coerenza e coesione) a ,579 (contenuto).

Il testo regolativo, invece, non ha mai superato la soglia dello 0,7 registrando valori bassi nei requisiti del tipo di *task* (,517) e nella comprensibilità (,663) e particolarmente bassi nel contenuto (,400) e nella coerenza e coesione (,297).

Nemmeno il testo argomentativo ha superato la soglia dello 0,7 registrando valori bassi nei requisiti del tipo di *task* (,548) e nella comprensibilità (,565) e particolarmente bassi nel contenuto (,320) e nella coerenza e coesione (,365).

4.2. Correlazione tra le quattro dimensioni

L'analisi del coefficiente di correlazione di Pearson nei tre testi ha riportato risultati interessanti e quasi sempre significativi (tab. 3).

Tabella 3 - Risultati del calcolo del coefficiente di correlazione di Pearson tra le quattro dimensioni nei tre testi

		Narrativo		
		Req.	Comp.	Coer./Coes.
Cont.		,856**	,640*	,793**
Req.			,650**	,815**
Comp.				,791**
		Regolativo		
		Req.	Comp.	Coer./Coes.
Cont.		,870**	,552*	,612*
Req.			,641*	,781**
Comp.				,781**
		Argomentativo		
		Req.	Comp.	Coer./Coes.
Cont.		,772**	,499	,732**
Req.			,152	,695**
Comp.				,459

**p<0.01 *p<0.05

Nel testo narrativo tutte le correlazioni tra le quattro dimensioni hanno ottenuto punteggi significativi ($p < 0,05$). È risultata particolarmente forte la correlazione tra contenuto e requisiti del tipo di *task* (.856). Altrettanto forte è risultata la correlazione tra coerenza e coesione e le altre dimensioni. È risultata più debole, ma altrettanto buona, la correlazione tra la comprensibilità con le dimensioni del contenuto (.640) e dei requisiti del tipo di *task* (.650).

Anche la correlazione tra le dimensioni nel testo regolativo è risultata significativa in tutti i casi ($p < 0,05$). È risultata particolarmente forte la correlazione tra contenuto e requisiti del tipo di *task* (.870). Altrettanto forte è risultata la correlazione tra coerenza e coesione e requisiti del tipo di *task* (.781) e comprensibilità (.781). È risultata essere più debole, invece, la correlazione tra coerenza e coesione e contenuto (.612) e tra la comprensibilità e le dimensioni del contenuto (.552) e dei requisiti del tipo di *task* (.641).

A differenza di quanto si verifica per i due testi appena esaminati, nel testo argomentativo la correlazione tra le quattro dimensioni non sempre è risultata significativa. Infatti, sono risultate forti e significative ($p < 0,05$) solo le correlazioni tra contenuto e requisiti del tipo di *task* (.772) e tra la coerenza e coesione con le dimensioni del contenuto (.732) e dei requisiti del tipo di *task* (.695). Al contrario, le correlazioni tra la comprensibilità e le altre dimensioni non sono mai risultate significative, con valori nettamente al di sotto della soglia dello 0,7 (.499 con il contenuto; .152 con i requisiti; .459 con la comprensibilità).

4.3. Correlazione tra i giudizi dei valutatori

Il calcolo del coefficiente di correlazione di Pearson tra i giudizi dei valutatori (V1-V5) nei tre testi ha riportato punteggi significativi in tutti i casi (tab. 4).

Tabella 4 - Risultati del calcolo del coefficiente di correlazione di Pearson tra i giudizi dei valutatori nei tre testi

<i>Narrativo</i>				
	V2	V3	V4	V5
V1	,883**	,837**	,844**	,826**
V2		,743**	,780**	,819**
V3			,802**	,883**
V4				,847**
<i>Regolativo</i>				
	V2	V3	V4	V5
V1	,832**	,585*	,679**	,636*
V2		,815**	,736**	,861**
V3			,704**	,829**
V4				,687**
<i>Argomentativo</i>				
	V2	V3	V4	V5
V1	,784**	,611*	,779**	,905**
V2		,695**	,691**	,723**
V3			,579*	,549*
V4				,870**

** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Per quanto riguarda il testo narrativo, è risultata particolarmente forte la correlazione tra V1 e gli altri valutatori e tra V5 e gli altri valutatori. Altrettanto forte è risultata la correlazione tra V4 e V3. Più debole, ma comunque significativa, è risultata la correlazione tra V2 e V3 e V2 e V4.

La correlazione tra i giudizi dei valutatori nel testo regolativo, invece, è risultata particolarmente alta tra V2 e gli altri valutatori e tra V3 e gli altri valutatori. È risultata essere più debole, invece, la correlazione tra V1 e gli altri valutatori e tra V5 e V4.

Infine, la correlazione tra i giudizi dei valutatori nel testo argomentativo è risultata particolarmente forte tra V1 e gli altri valutatori. Altrettanto forte è risultata la correlazione tra V5 e gli altri valutatori e tra V2 e gli altri valutatori. È risultata debole, invece, la correlazione tra V3 e gli altri valutatori e tra V4 e V2.

5. *Discussione dei risultati*

L'analisi statistica dei dati ha permesso di rispondere alle domande di ricerca e di individuare implicazioni interessanti circa l'applicabilità della scala su diversi tipi di testi.

Per quanto riguarda la prima domanda, si è potuto constatare che la scala è uno strumento abbastanza affidabile. Infatti, il calcolo dell'alpha di Cronbach relativo all'*interrater reliability* ha ottenuto dei valori alti in tutti e tre i testi e in tutte le dimensioni. Tra le quattro dimensioni quelle ad avere un valore di *interrater reliability* più alto sono i requisiti del tipo di *task* (testo argomentativo) e la comprensibilità (testo narrativo e regolativo). Nonostante questo risultato positivo, però, è emerso un aspetto che solleva dubbi circa l'affidabilità della scala: i bassi punteggi di *interrater agreement* registrati nei tre tipi di testi. Le dimensioni ad avere un *interrater agreement* più bassa sono il contenuto e la coerenza e coesione, che hanno ottenuto punteggi molto inferiori alla soglia dello 0,7. Questo risultato è in linea con quanto emerso dall'intervista retrospettiva con i valutatori, i quali hanno dichiarato di aver avuto molte difficoltà nell'interpretare e applicare i descrittori relativi a queste due dimensioni. Inoltre, questi risultati sono anche in linea con quelli emersi in Faone e Pagliara (2017) e Pagliara (2017): in entrambi gli studi erano stati registrati dei valori abbastanza bassi di *interrater agreement*. La mancanza di accordo assoluto potrebbe attribuirsi generalmente a problemi di interpretazione e/o formulazione dei descrittori o alla necessità di aumentare le sessioni di *training* per far sì che i valutatori prendano più familiarità con le scale e raggiungano un maggiore accordo.

I risultati dell'analisi dei dati hanno permesso di rispondere in maniera positiva anche alla seconda domanda di ricerca, confermando la possibilità di valutare la FA in termini di quattro dimensioni. È risultata essere particolarmente forte e significativa in tutti e tre i testi la correlazione tra contenuto e requisiti del tipo di *task*. Altrettanto forte è risultata essere la correlazione tra coerenza e coesione e le altre dimensioni. In riferimento a questo ultimo dato, rappresenta un'eccezione la correlazione tra coerenza e coesione e contenuto nel testo regolativo, che è leggermente

più debole rispetto agli altri due testi. Inoltre, è risultata particolarmente debole la correlazione tra comprensibilità e contenuto e comprensibilità e requisiti del tipo di *task*. Queste correlazioni deboli sono plausibili e non indicano un problema con la dimensione della comprensibilità, in quanto un testo comprensibile può non avere contenuti adeguati e non rispettare i criteri di un *task*, e viceversa. Inoltre, i valutatori hanno dichiarato di non aver avuto alcun problema nell'interpretazione dei descrittori di tale dimensione. I dati fin qui emersi sono parzialmente in accordo con quelli emersi in Faone e Pagliara (2017) e in Pagliara (2017).

Non tutti e tre i testi esaminati nel presente studio, però, hanno registrato correlazioni forti e significative. Il testo argomentativo, infatti, ha riportato delle correlazioni non significative, non solo nelle dimensioni che avevano una correlazione debole anche negli altri testi (comprensibilità/contenuto; comprensibilità/requisiti del tipo di *task*), ma anche nella correlazione tra comprensibilità e coerenza e coesione, che negli altri due testi era molto forte. Questo dato risulta particolarmente problematico, in quanto questi due aspetti sono strettamente collegati tra loro: un testo poco coerente e coeso difficilmente può essere facilmente comprensibile. Nonostante questo aspetto negativo, però, si è risposto positivamente alla seconda domanda, in quanto essendo emerse delle correlazioni non significative soltanto nel testo argomentativo, queste sono state collegate più a problemi di applicazione della scala su questo tipo di testo che a problemi relativi alla possibilità di valutare il costruito in termini di quattro dimensioni. Inoltre, bisogna sottolineare che questi dati negativi sono in contrasto con quanto emerso nello studio di Kuiken e Vedder (2017), nel quale tutte le correlazioni raggiungevano la significatività.

È stato possibile rispondere positivamente anche alla terza domanda, in quanto le correlazioni tra i giudizi dei valutatori nei tre testi sono risultate essere sempre forti e significative. Ciò nonostante, confrontando tali correlazioni tra di loro è emerso che queste variano da un testo all'altro. In altre parole, le correlazioni più o meno forti tra coppie di valutatori sono risultate variabili al variare della tipologia testuale. Questo risultato ha portato a dedurre che le scale potrebbero essere influenzabili dal tipo di testo valutato e quindi non applicabili ugualmente a tutte e tre le tipologie. Quest'ultima deduzione è confermata anche da altri elementi, primo fra tutti i commenti fatti nell'intervista retrospettiva dai valutatori, i quali hanno affermato di aver avuto difficoltà ad applicare allo stesso modo i descrittori delle scale a tre tipi di testi diversi. Inoltre, se si confrontano complessivamente i risultati dell'analisi dell'affidabilità, questi sono diversi da un testo a un altro e questa diversità potrebbe essere data dall'impossibilità di applicare la scala a tipi di testi diversi. Infine, ad avvalorare ulteriormente l'ipotesi della sensibilità della scala al tipo di testo valutato sono le correlazioni non significative emerse nel testo argomentativo, ma non negli altri due tipi di testi.

Bisogna sottolineare che in questo studio è stata utilizzata una versione tradotta in italiano delle scale originali, pertanto i problemi emersi dall'analisi dei dati in riferimento alla formulazione dei descrittori e all'applicabilità delle scale a diversi tipi di testo potrebbero essere dati da problemi di traduzione. Un aspetto che, però, po-

trebbe essere problematico anche nella versione originale delle scale riguarda la coerenza e coesione; in quanto i valutatori stessi hanno ammesso di aver avuto difficoltà nel valutare la coerenza e la coesione facendo riferimento a un unico descrittore, poiché non sempre i due aspetti si trovavano sullo stesso livello, ritrovandosi spesso a dover sacrificare il punteggio dell'uno o dell'altro per attribuire un voto unico.

Complessivamente, quindi, l'analisi statistica dei dati ha permesso di rispondere positivamente a tutte le domande, confermando la possibilità di utilizzare la scala per valutare testi scritti, sebbene la sua formulazione attuale non sia applicabile ugualmente a tutti e tre i tipi di testi esaminati.

6. Conclusioni

Il presente studio ha avuto come obiettivo verificare l'applicabilità della scala di valutazione della FA ideata da Kuiken e Vedder (2017) su tre tipi di testi diversi (narrativi, regolativi, argomentativi). Per poter rispondere alle domande di ricerca sono state analizzate statisticamente le valutazioni date utilizzando la scala da parte di 5 valutatori non esperti parlanti nativi di italiano a 45 testi scritti da parlanti non nativi.

I risultati dell'analisi statistica hanno permesso di confermare che la FA può essere valutata in termini di quattro dimensioni, in quanto queste hanno riportato delle correlazioni forti e significative. Inoltre, la scala è risultata essere uno strumento abbastanza affidabile per valutare il costrutto.

Ciò nonostante, dall'analisi dei dati sono emersi anche alcuni aspetti critici delle scale, primo fra tutti lo scarso accordo assoluto tra i valutatori, che ha inciso negativamente sull'analisi dell'affidabilità dello strumento di valutazione. Inoltre, nel testo argomentativo sono emersi dei punteggi non significativi nelle correlazioni tra la comprensibilità e le altre dimensioni. A questi due aspetti negativi, va ad aggiungersi la variabilità delle correlazioni tra i giudizi dei valutatori nei tre testi e la generale variabilità dei risultati statistici da un testo all'altro.

Confrontando questi risultati negativi con le riflessioni fatte dai valutatori dopo lo svolgimento dell'attività, è stato dedotto che le criticità emerse potrebbero essere attribuite a problemi di formulazione dei descrittori delle scale nella versione italiana. Secondo quanto affermato dai valutatori, infatti, i descrittori risultano difficilmente comprensibili in riferimento ad alcuni aspetti di alcune dimensioni e non applicabili in egual modo a tutti i tipi di testi. Un ulteriore aspetto problematico potrebbe essere riferito alla modalità di svolgimento del *training*, probabilmente non sufficiente per far sì che i valutatori prendessero familiarità con l'utilizzo delle scale.

Alla luce dei risultati presentati, pertanto, sarebbe opportuno che in studi futuri, prima di testare nuovamente l'applicabilità delle scale, si apportassero alcune modifiche per cercare di ovviare ai problemi emersi dall'analisi statistica. Innanzitutto, sarebbe opportuno apportare alcune modifiche alla formulazione delle scale, soprattutto nelle dimensioni che sono risultate più problematiche sia in base ai dati statistici che in base a quanto hanno affermato i valutatori durante l'intervista retro-

spettiva. Per quanto riguarda il contenuto e i requisiti del tipo di *task*, trattandosi di problemi di formulazione dei descrittori, bisognerebbe trovare delle formulazioni che rendano la scala idonea ad essere usata su diversi tipi di testi. Per quanto riguarda, invece, la coerenza e coesione, dato che i valutatori hanno avuto difficoltà a valutare i due aspetti affidandosi ad una singola scala, sarebbe opportuno provare a dividere la dimensione in due sotto-dimensioni, cercando di valutare i due aspetti in maniera separata.

Inoltre, sarebbe opportuno rivedere anche la metodologia di svolgimento del *training*. L'aver tenuto un'unica sessione in presenza e aver utilizzato un solo tipo di testo può non essere stato sufficiente a far sì che i valutatori raggiungessero un buon accordo assoluto. Di conseguenza, in studi futuri si potrebbe provare a risolvere il problema aumentando le sessioni di *training*, utilizzando tipi di testi diversi, come in effetti raccomandano Kuiken e Vedder (2017).

Infine, visti i dati negativi relativi al testo argomentativo e dato che questi sono in contrasto con quanto emerso in Kuiken e Vedder (2017), in studi futuri sarebbe opportuno fare un'analisi più approfondita su questo tipo di testo, testando eventualmente la scala su diversi tipi di testi argomentativi, per verificare se si tratta di un problema di scala o di un problema di tipologia testuale.

I risultati di questo studio sono emersi dall'analisi di un numero ristretto di dati, pertanto non possono essere generalizzabili. Ciò nonostante, si spera che quanto emerso possa avere delle implicazioni positive sull'applicabilità della scala e fornire spunti per studi futuri.

6. Ringraziamenti

Il presente lavoro è frutto di una collaborazione tra l'Università di Roma Tre e l'Università di Amsterdam ed è stato possibile grazie ad una borsa di ricerca per tesi erogata dall'Università di Roma Tre. Si ringraziano la professoressa Elena Nuzzo e la professoressa Ineke Vedder che hanno avuto il ruolo di supervisor nella raccolta e nell'analisi dei dati. Infine, si ringrazia il professor Giuseppe Bove per il supporto relativo all'analisi statistica dei dati.

Bibliografia

- ABBOTT M.L. - MCKINNEY J. (2013), *Understanding and applying research design*, John Wiley & Sons, Hoboken.
- BABAI E. - ANSARI H. (2001), The C-Test: a valid operationalization of reduced redundancy principle?, in *System*, 29(2): 209-219.
- BRIDGEMAN B. - POWERS D. - STONE E. - MOLLAUN P. (2011), TOEFL iBT speaking test scores as indicators of oral communicative language proficiency, in *Language Testing*, 29(1): 91-108.
- CONSIGLIO D'EUROPA (2002), *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, La Nuova Italia-Oxford, Milano.

- CORTÉS VELÁSQUEZ D. - NUZZO E. (2017), *Assessing task performance in the academic context: functional adequacy scales for Italian L1 university students*, 7th TBLT Conference Tasks in Context, University of Barcelona, Barcelona, April 19-21.
- COUNCIL OF EUROPE (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – Companion volume with new descriptors*, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- DE JONG N.H. - STEINEL M.P. - FLORIJN A.F. - SCHOONEN R. - HULSTIJN, J.H. (2012a), Facets of speaking proficiency, in *Studies in Second Language Acquisition*, 34(1): 5–34.
- DE JONG N.H. - STEINEL M.P. - FLORIJN A.F. - SCHOONEN R. - HULSTIJN, J.H. (2012b), The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers, in HOUSEN A. - KUIKEN F. - VEDDER I. (eds), *Dimensions of L2 performance and proficiency: complexity, accuracy and fluency in SLA*, John Benjamins, Amsterdam: 121–142.
- FAONE S. - PAGLIARA F. (2017), *How to assess L2 information-gap tasks through functional adequacy rating scales*, 7th TBLT Conference Tasks in Context, University of Barcelona, Barcelona, April 19-21.
- GRICE H.P. (1975), Logic and conversation, in COLE P. - MORGAN, J.L. (eds), *Syntax and Semantics 3: Speech acts*, Academic Press: New York: 41-58.
- HISMANOGLU M. (2011), An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction, in *International Journal of Intercultural Relations*, 35(6): 805–817.
- KUIKEN F. - VEDDER I. (2014), Rating written performance: what do raters do and why?, in *Language Testing*, 31(3): 329-348.
- KUIKEN F. - VEDDER I. (2017), Functional adequacy in L2 writing: towards a new rating scale, in *Language Testing*, 34(3): 321-336.
- KUIKEN F. - VEDDER I. - GILBERT R. (2010), Communicative adequacy and linguistic complexity in L2 writing, in BARTNING I. - MARTIN M. - VEDDER I. (eds), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monographs Series 1: 81-100.
- LEBRETON J.M. - SENTER J.L. (2008), Answers to 20 questions about interrater reliability and interrater agreement, in *Organizational Research Methods*, 11 (4): 815-852.
- PAGLIARA F. (2017), *Valutare l'adeguatezza funzionale in produzioni scritte di studenti Marco Polo*, Convegno "Dieci anni di didattica dell'italiano a studenti cinesi. Risultati, esperimenti, proposte", Università per Stranieri di Siena, Siena, 6-7 ottobre.
- PALLOTTI G. (2009), CAF: Defining, refining and differentiating constructs, in *Applied Linguistics*, 30(4): 590-601.
- VEDDER I. (2016), Il ruolo dell'adeguatezza funzionale nelle produzioni scritte in lingua seconda: proposta per una scala di valutazione, in VEDDER I. - SANTORO E. (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Franco Cesati, Firenze: 79-92.

MARCO MAGNANI¹

Lo sviluppo di abilità pragmatiche nei bambini bilingui della Val di Fassa: le implicature scalari

Abstract

Scalar implicatures have been studied extensively in the field of experimental pragmatics. However, most research has focused on monolingual children and adults, with a few notable exceptions dealing also with early bilinguals and adult L2 learners. These latter studies seem to reveal a bilingual advantage in the development of pragmatic abilities. Following up on previous research on scalar implicatures in bilinguals, this paper aims to test the pragmatic advantages of children living in the Fassa Valley. This geographical area is home to a particular type of bilingualism, in so far as most inhabitants speak both Italian and Ladin, a minority language of the valley. Results confirm the bilingual advantage found in previous studies, and show interesting variation between early and late bilinguals with respect to the development of pragmatic abilities.

1. Introduzione

Tra le varie – moltissime – competenze pragmatiche che è necessario sviluppare per comprendere un enunciato è di cruciale importanza la capacità di calcolare le implicature. Nell'ambito della pragmatica sperimentale (Noveck - Reboul, 2008), un tipo di implicature ampiamente studiato è quello delle cosiddette “implicature scalari”. La maggior parte degli studi in questo campo è stata condotta su parlanti monolingui, ed è solo in tempi più recenti che si è manifestato un crescente interesse anche per i bilingui, i quali mostrano un vantaggio cognitivo rispetto ai coetanei monolingui. In questo contributo presento i primi risultati di un esperimento sulla computazione delle implicature scalari, condotto in un particolare contesto di bilinguismo: quello tra una lingua nazionale, l'italiano, e una lingua di minoranza del Trentino vicina all'italiano dal punto di vista genealogico e tipologico, ovvero il ladino dolomitico della Val di Fassa. Mostrerò come, anche nel contesto di due lingue fortemente imparentate e in reciproco contatto, l'una nazionale e l'altra minoritaria, nei bambini bilingui si riscontrino gli stessi vantaggi cognitivi che emergono dagli studi condotti su due lingue nazionali diverse tra loro. Organizzo il contributo come segue: prima descrivo il fenomeno delle implicature scalari (§ 2), poi riepilogo i principali studi condotti su parlanti monolingui e bilingui (§ 3) e infine presento la mia ricerca (§ 4), discutendo criticamente i risultati ottenuti (§ 5).

¹ Università degli Studi di Trento.

2. *Le implicature scalari*

Secondo Grice (1989), quando un parlante produce un enunciato il cui significato letterale non corrisponde a quello realmente inteso, si genera un'implicatura, ovvero una sorta di proposizione implicita, non detta, che il parlante vuole comunicare, e che l'ascoltatore deve in qualche modo inferire. Le implicature sono un fenomeno frequente nella conversazione. È noto infatti che i parlanti non aderiscono sempre fedelmente alle quattro massime del principio di cooperazione (quantità, qualità, pertinenza e modo), e ciò accade per diversi motivi. Per esempio, la risposta in (1a) viola la massima di pertinenza, ma nel contesto formale di un invito a cena risulta più opportuna di quella in (1b), che invece rispetta la massima ma è scortese; in (2) la risposta è pertinente, ma è sottoinformativa allorché lo scambio dialogico coinvolga due parlanti veneti, violando così la massima di quantità; infine l'enunciato in (3), se proferito in relazione a una persona lenta, può suscitare ilarità in un gruppo di amici, ma l'effetto ironico si ottiene a scapito del rispetto della massima di qualità – cioè della verità del contributo informativo.

- (1) Ti è piaciuto il dolce?
 - a. Il piatto che mi è piaciuto di più è stato il primo.
 - b. No, non era buono.
- (2) Dove abita Michele?
 - Da qualche parte in Veneto.
- (3) Sei un fulmine!

In altri casi, invece, a generare l'implicatura non è tanto la violazione di una delle massime, quanto l'aspettativa che il parlante l'abbia rispettata. È questo il caso delle implicature scalari, che si originano dalla presupposizione del rispetto da parte del parlante della massima di quantità. Ne è un esempio l'enunciato in (4).

- (4) Alcuni studenti hanno passato l'esame.

In linea di principio, ci sono due contesti in cui la proposizione espressa in (4) risulta vera: se alcuni ma non tutti gli studenti hanno passato l'esame (interpretazione pragmatica), ma anche se effettivamente tutti gli studenti lo hanno superato (interpretazione semantica o logica – si noti infatti che 'tutti' implica logicamente 'alcuni'). In pratica, tuttavia, se immaginiamo l'enunciato in (4) proferito da un docente davanti a un gruppo di studenti in attesa dell'esito della prova, è abbastanza improbabile che qualcuno tra gli studenti capisca che l'esame lo hanno superato tutti. Questo perché, se così fosse, producendo l'enunciato in (4) il docente violerebbe la massima di quantità, dato che potrebbe essere più informativo utilizzando un enunciato come quello in (5).

- (5) Tutti gli studenti hanno passato l'esame.

L'interpretazione pragmatica è quindi frutto di un'implicatura: partendo dal presupposto del rispetto del principio di cooperazione, ci si aspetta che un parlante selezioni l'enunciato maggiormente informativo per esprimere il suo messaggio. Se

il parlante produce un enunciato con due possibili interpretazioni *a* e *b*, di cui la prima è veicolabile con un enunciato più informativo (che non crea cioè ambiguità interpretative), l'ascoltatore opterà per la seconda interpretazione, inferendo che *a* non sia vera – o almeno che il parlante non sappia se lo sia. Negli enunciati come (4), l'implicatura viene detta scalare, poiché il quantificatore 'alcuni' si colloca in una scala lessicale come quella rappresentata in (6).

(6) la minor parte > pochi > alcuni > molti > la maggior parte > tutti

L'implicazionalità della scala in (6) motiva le due possibili interpretazioni dell'enunciato in (4): l'interpretazione semantica prevede l'inclusione di tutti gli elementi che nella scala sono superiori rispetto a quello usato nell'enunciato ('alcuni' e anche 'molti' 'la maggior parte', 'tutti'), mentre quella pragmatica li esclude ('alcuni' ma non 'molti', 'la maggior parte', 'tutti').

3. *Le prove empiriche*

Data la duplice interpretazione di enunciati come (4), è possibile chiedersi quale delle due varianti interpretative sia più naturale, più semplice, più frequente nella pratica conversazionale – quale sia cioè l'interpretazione *default*. A questo proposito, partendo da Grice, si sono profilati due approcci contrapposti in relazione alle implicature scalari: l'approccio neo-griceano e quello post-griceano.

In linea con Grice, i neo-griceani (Levinson, 2000; Horn, 2004) sostengono che le implicature scalari siano delle implicature conversazionali generalizzate, cioè sostanzialmente indipendenti dai dettagli del contesto comunicativo o da assunzioni condivise tra parlante e ascoltatore. Ne consegue che l'implicatura scalare viene generata di *default*. Per ottenere un'interpretazione semantica, infatti, è necessario che l'implicatura venga esplicitamente cancellata, come avviene per esempio in (7) fornendo ulteriori indizi lessicali.

(7) Alcuni studenti hanno passato l'esame, anzi, tutti lo hanno passato.

Secondo i post-griceani, invece, tutte le implicature conversazionali sono particolarizzate, cioè dipendenti – seppur in misura diversa – dal contesto comunicativo. Sviluppatisi nell'ambito della Teoria della Pertinenza (Sperber - Wilson, 1995; Noveck - Sperber, 2007), l'approccio post-griceano vede la conversazione essenzialmente guidata da un principio di economia cognitiva, che massimizza gli effetti cognitivi minimizzandone i costi. Ciò si formalizza nel Principio della Pertinenza Ottimale, secondo cui le interpretazioni possibili di un enunciato sono organizzate in una gerarchia di accessibilità, dalla meno alla più costosa cognitivamente. Ne consegue che, in assenza di ulteriori indizi contestuali, la prima interpretazione accessibile per un enunciato come (4) è quella semantica – che è quindi quella di *default*. Quando invece il contesto è arricchito pragmaticamente (per esempio in risposta a una domanda esplicita o tacita del tipo "Tutti gli studenti hanno passato l'esame?"),

l'interpretazione semantica non è più pertinente, e l'ascoltatore deve quindi cercare un'interpretazione più alta nella gerarchia – quella pragmatica.

Sulla base di questi due approcci, si possono formulare alcune ipotesi generali sia sull'elaborazione cognitiva delle implicature scalari, sia sullo sviluppo della capacità di calcolarle. Naturalmente i due approcci condurranno a predizioni contrapposte. Partendo infatti dal presupposto logico che ciò che è il *default* sia cognitivamente più semplice e anche acquisito prima:

- secondo l'approccio neo-griceano, le interpretazioni pragmatiche sono più semplici da elaborare, e quindi emergeranno presto nello sviluppo linguistico;
- secondo l'approccio post-griceano, le interpretazioni pragmatiche sono più complesse da elaborare, e quindi emergeranno più tardi nello sviluppo linguistico.

Vediamo dunque come è possibile testare tali predizioni, in relazione prima a parlanti monolingui (§ 3.1) e poi anche a parlanti bilingui (§ 3.2).

3.1. Parlanti monolingui

I primi studi sperimentali nell'ambito delle implicature scalari sono stati principalmente condotti su parlanti monolingui, chiedendo loro di giudicare enunciati categorici del tipo in (8) come veri (indice di un'interpretazione semantica) o falsi (indice di un'interpretazione pragmatica).

(8) Alcuni elefanti sono mammiferi.

Dal punto di vista metodologico, per verificare le ipotesi sull'acquisizione, cioè sullo sviluppo delle capacità procedurali necessarie per calcolare un'implicatura scalare, si possono sottoporre enunciati come (8) sia a gruppi di bambini di età diverse, sia a parlanti adulti, confrontando il numero di risposte pragmatiche ottenute nei diversi gruppi. Se, per esempio, si rileva un picco di risposte pragmatiche sia nei bambini che negli adulti, si può a buon titolo confermare la validità dell'approccio neo-griceano, secondo cui le interpretazioni pragmatiche emergono presto nello sviluppo. Se invece i bambini fino a una certa età propendono per interpretazioni semantiche, mentre i gruppi di età successive danno un numero maggiore di risposte pragmatiche, si dimostra valido l'approccio post-griceano, secondo cui le interpretazioni pragmatiche vengono acquisite col tempo. È quanto viene indagato nello studio pionieristico di Noveck (2001), che confronta le risposte di bambini di 8-10 anni con quelle di parlanti adulti. Servendosi di enunciati categorici come (8), Noveck rileva che l'87% dei bambini li giudica veri, contrariamente al 41% degli adulti, confermando così la validità dell'approccio post-griceano almeno per quanto riguarda lo sviluppo della capacità di calcolare le implicature.

Tuttavia, per verificare anche le ipotesi sull'elaborazione cognitiva, cioè per stabilire quale sia l'interpretazione cognitivamente più costosa, i risultati di Noveck (2001) non costituiscono una prova sufficiente. Potremmo infatti ipotizzare che gli adulti prediligono interpretazioni di tipo pragmatico proprio perché, contrariamen-

te ai bambini, essi le derivano di *default*. Ecco perché nello studio di Bott e Noveck (2004) vengono calcolati i tempi di reazione delle risposte fornite dagli adulti. Da questo studio emerge che le risposte pragmatiche richiedono in media tempi di reazione più lunghi (3,4 secondi) rispetto a quelli richiesti dalle risposte semantiche (2,6 secondi). Questo dato, pertanto, dimostra un maggiore costo cognitivo delle interpretazioni pragmatiche anche per gli adulti. Ma c'è di più. Le interpretazioni semantiche sembrano essere preferite anche dagli adulti quando vengono limitate le risorse cognitive a loro disposizione. Infatti, manipolando i tempi di reazione, Bott e Noveck dimostrano che, in condizioni di significativa riduzione del tempo disponibile (900 msec), il 72% degli adulti dà risposte semantiche, mentre solo il 56% le realizza quando vengono concessi tempi di reazione più lunghi (3000 msec).

Insomma, sia dal confronto delle risposte fornite dai bambini e dagli adulti, sia dall'analisi dei tempi di reazione delle risposte fornite dagli adulti emergono risultati nettamente a favore dell'approccio post-griceano: le interpretazioni pragmatiche sono cognitivamente più costose, quindi più complesse e anche acquisite più tardi nello sviluppo.

3.2. Parlanti bilingui

In tempi più recenti, gli studi sulla computazione di implicature scalari hanno mostrato un crescente interesse verso i parlanti bilingui. Il motivo riguarda soprattutto i benefici cognitivi strettamente legati al bilinguismo. Sono infatti sempre più numerose le ricerche che attestano nei bambini bilingui una serie di vantaggi in diversi domini cognitivi, tra cui per esempio la capacità di prestare attenzione selettiva (Bialystok - Shapero, 2005) e di valutare soluzioni alternative per risolvere un problema (Cushen - Wiley, 2011), oltre a vantaggi di natura più specificamente linguistica (Sorace, 2011).

Nel caso delle implicature scalari, se queste sono effettivamente più costose delle interpretazioni semantiche di enunciati sottoinformativi – come dimostrano Bott e Noveck (2004) – ci si aspetterebbe che, rispetto ai coetanei monolingui, i bambini bilingui riescano a calcolare l'implicatura con più facilità. Per questo motivo, gli studi condotti sui bilingui mettono a confronto le loro risposte con quelle date da parlanti monolingui. Porterò di seguito l'esempio di alcune ricerche condotte su diversi tipi e contesti di bilinguismo, discutendone criticamente i risultati: due studi su bambini bilingui precoci (§ 3.2.1), uno studio su apprendenti L2 adulti (§ 3.2.2) e infine uno studio che mette a confronto i due tipi di bilinguismo (§ 3.2.3).

3.2.1. Bambini bilingui precoci

Nel contesto di un bilinguismo precoce inglese-giapponese, Siegal *et al.* (2007) analizzano la capacità di calcolare le implicature scalari da parte di 20 bambini bilingui di età dai 4 ai 6 anni, mettendo a confronto le loro risposte con quelle di due gruppi di controllo di coetanei monolingui (21 bambini monolingui inglesi e 23 monolingui giapponesi). A tutti e tre i gruppi viene chiesto di giudicare una serie di enunciati come veri o falsi. Tuttavia, diversamente da Noveck (2001), Bott e Noveck (2004) e

Siegal *et al.* (2007) non utilizzano enunciati categorici, ma optano per frasi sottoinformative che descrivono una storia raccontata dal ricercatore con supporto visivo.² Dall'analisi dei dati emerge un aumento significativo di risposte pragmatiche nel gruppo bilingue rispetto ai due gruppi di controllo monolingui.

Utilizzando materiale sperimentale analogo, Antoniou *et al.* (2013) analizzano i dati provenienti da un gruppo di 30 bambini multilingui residenti a Cipro, di età tra i 6 e i 12 anni, che oltre al greco standard e al greco cipriota parlano regolarmente un'altra lingua. Le loro risposte vengono messe in relazione a un gruppo di bambini della stessa fascia d'età che parlano solo greco standard e greco cipriota. Ne emerge un aumento di risposte pragmatiche nel gruppo multilingue, seppur non significativo come in Siegal *et al.* (2007).

Insomma, entrambi gli studi, con percentuali e significatività diverse, andrebbero nella direzione di un vantaggio bilingue nella computazione delle implicature scalari. Tuttavia, entrambi presentano notevoli criticità. Per esempio, con il gruppo dei bambini bilingui, Siegal *et al.* (2007) utilizzano il materiale sperimentale soltanto in inglese, e ciò non permette di verificare se il vantaggio pragmatico dei bilingui permanga nell'uso di entrambe le lingue. Un aspetto critico in Antoniou *et al.* (2013) riguarda invece il contesto linguistico: nessuno dei loro due gruppi è composto da bambini strettamente monolingui, e questo può concorrere a spiegare perché l'aumento di risposte pragmatiche nel gruppo multilingue non sia significativo rispetto al numero di risposte pragmatiche nel gruppo di controllo, intrinsecamente già bilingue.

3.2.2. Apprendenti L2 adulti

Certi vantaggi cognitivi del bilinguismo precoce si verificano anche in contesti più ampi di bilinguismo, come per esempio nel caso di apprendenti L2 adulti che usano regolarmente le due lingue (Sorace, 2011). Se tra i vantaggi comuni ci fosse anche la capacità di calcolare le implicature, ci si aspetterebbe di ritrovare lo stesso aumento di risposte pragmatiche già individuato nei bilingui precoci anche da parte di apprendenti L2. Tale risultato emerge nello studio di Slabakova (2010), che prende in esame quattro gruppi di parlanti adulti: (i) parlanti nativi inglesi monolingui, (ii) parlanti nativi coreani monolingui, (iii) apprendenti coreani di inglese L2 a livello intermedio, (iv) apprendenti coreani di inglese L2 a livello avanzato. Sottoponendo a tutti i partecipanti giudizi vero-falso in relazione sia a enunciati categorici, sia a frasi che descrivono una storia presentata in sede d'esperimento, Slabakova (2010) rileva che entrambi i gruppi di apprendenti L2 forniscono un numero significativamente più alto di risposte pragmatiche rispetto ai due gruppi di nativi monolingui.

Tuttavia, l'interpretazione dei risultati offerta da Slabakova non va nella direzione di un vantaggio pragmatico. Al contrario, Slabakova parte dal presupposto di

² Evitare giudizi vero-falso su enunciati categorici è in taluni casi perfino auspicabile con bambini molto piccoli, la cui conoscenza enciclopedica non è pari a quella di un adulto. Per esempio, un bambino potrebbe non sapere che tutti gli elefanti sono mammiferi, nel qual caso la risposta 'vero' all'enunciato "Alcuni elefanti sono mammiferi" non equivarrebbe a un'interpretazione semantica.

uno svantaggio degli apprendenti L2, spiegabile in termini di sovraccarico del costo cognitivo legato alla computazione delle implicature. Secondo l'Ipotesi dell'Interfaccia (Sorace, 2003), infatti, le strutture che richiedono l'integrazione di diversi tipi d'informazione (per esempio sintattica e pragmatica) sono più sensibili a variazione tra i parlanti bilingui, e tendono a rimanere problematiche anche a livelli eccezionalmente alti di competenza nella L2.³ La computazione delle implicature scalari è un fenomeno eminentemente d'interfaccia, poiché richiede la coordinazione in tempo reale di elementi intrinsecamente linguistici e fattori pragmatici esterni al linguaggio. Pertanto, secondo Slabakova, l'alto numero di risposte pragmatiche negli apprendenti L2 sarebbe indice del fatto che tali risposte sono cognitivamente più semplici di quelle semantiche – altrimenti non si spiegherebbe perché, in un contesto ad alto carico cognitivo, gli apprendenti ne producono di più rispetto ai nativi. In altre parole, nell'ambito del dibattito teorico sulle implicature scalari, Slabakova sostiene la validità dell'approccio neo-griceano.

Insomma, pur con risultati affini a quelli rilevati nel contesto del bilinguismo precoce, Slabakova esclude che gli apprendenti L2 mostrino un vantaggio nella computazione delle implicature scalari. Ci sono però due obiezioni che si possono avanzare, l'una teorica e l'altra metodologica. Dal punto di vista teorico, l'argomentazione è circolare, nel senso che – indipendentemente dal risultato ottenuto – viene escluso *a priori* che le risposte degli apprendenti L2 siano indice di un potenziale vantaggio pragmatico. Dal punto di vista metodologico, va notato che – come anche nel caso dei bambini bilingui nello studio di Siegal *et al.* (2007) – gli apprendenti L2 vengono testati solo in inglese, cioè appunto nella L2. Quest'ultimo aspetto diventa di cruciale importanza se si considera che, qualora gli apprendenti L2 fornissero lo stesso numero di risposte pragmatiche anche nella loro L1, non sarebbe più possibile spiegare l'elevato numero di interpretazioni pragmatiche come soluzione cognitivamente più semplice.

3.2.3. Confronto tra bambini bilingui precoci e apprendenti L2 adulti

Sempre confrontando le risposte di soggetti bilingui con quelle di coetanei monolingui, lo studio di Dupuy *et al.* (2018) aggiunge un'interessante prospettiva contrastiva a quelli sopracitati, in quanto mette a confronto le interpretazioni di enunciati sottoinformativi da parte di bambini bilingui precoci con quelle fornite da apprendenti L2 adulti. Inoltre, Dupuy *et al.* (2018) si propongono di ovviare ai problemi metodologici emersi negli altri studi, primo tra tutti quello dell'uso di una sola lingua nel materiale sperimentale presentato ai bambini bilingui e agli apprendenti L2 adulti.

Per quanto riguarda i bilingui precoci, vengono confrontate le risposte di 60 bambini bilingui italiano-sloveno di 10-11 anni con quelle di 45 coetanei monolingui che parlano solo sloveno. Quanto agli apprendenti L2, vengono testati tre

³ Tale ipotesi può essere letta come corollario delle funzioni esecutive nei parlanti bilingui: una maggiore abilità nell'attenzione selettiva potrebbe comportare una più debole capacità nell'integrazione di informazioni che pertengono a domini differenti (Sorace, 2003).

gruppi di soggetti adulti dell'età media di 20 anni: (i) 30 monolingui che parlano francese, (ii) 30 apprendenti francesi di inglese L2, (iii) 30 apprendenti francesi di spagnolo L2.

I risultati mostrano un aumento di risposte pragmatiche sia nel gruppo di bilingui precoci sia nei due gruppi di apprendenti L2 rispetto alle risposte fornite dai coetanei monolingui. Crucialmente, tale aumento è registrato in entrambe le lingue sia tra i bambini bilingui sia tra gli apprendenti adulti, e ciò a buon titolo porta Dupuy *et al.* a concludere che ci sia un effettivo vantaggio del bilinguismo nello sviluppo di competenze pragmatiche – escludendo così la spiegazione offerta da Slabakova (2010) legata alla limitazione delle risorse cognitive. Tuttavia, è interessante notare che l'aumento di risposte pragmatiche risulta significativo solo negli apprendenti L2 adulti, e non nei bambini bilingui. La significatività del risultato tra gli adulti sembra essere determinata dal numero eccezionalmente basso di risposte pragmatiche fornite dal gruppo monolingue di controllo: solo il 46% nei monolingui adulti contro il 64% negli apprendenti di inglese L2 e il 72% negli apprendenti di spagnolo L2. I bambini bilingui, infatti, danno una percentuale di risposte pragmatiche simile a quella degli apprendenti L2 (in media il 66%), ma i coetanei monolingui ne danno significativamente di più degli adulti (in media il 58%).

In conclusione, Dupuy *et al.* si interrogano su quale sia l'effettiva ragione del divario di interpretazioni pragmatiche, discutendo criticamente tre fattori: l'età dei partecipanti all'esperimento, la loro consapevolezza metalinguistica e le funzioni esecutive. Non trovando nessuno dei tre fattori rilevante – o almeno sufficientemente convincente – concludono che l'aumento di risposte pragmatiche nei bambini monolingui dipenda essenzialmente dal materiale sperimentale utilizzato, più allettante per i bambini e meno per gli adulti.

4. *Lo studio*

Lo scopo della presente ricerca è duplice. In primo luogo, come già accennato, questo studio si propone di verificare se i vantaggi dei bambini bilingui nello sviluppo di competenze pragmatiche si riscontrano anche nel contesto del bilinguismo tra una lingua nazionale (l'italiano) e una lingua di minoranza (il ladino dolomitico parlato nella Val di Fassa) che sono fortemente imparentate tra loro. Infatti, se da un lato è ovvio che fattori sociali come il prestigio di una lingua, o appunto lo status di lingua nazionale *vs* lingua minoritaria, non possono incidere su prestazioni di natura cognitiva (cfr. lo studio di Garraffa *et al.*, in preparazione, sul bilinguismo inglese-gaelico), è generalmente meno chiaro se i vantaggi cognitivi legati al bilinguismo si registrino nella stessa misura anche quando i due sistemi linguistici coinvolti sono molto simili e in reciproco contatto tra loro. Inoltre, nel caso del bilinguismo italiano-ladino, l'ottenimento dello status di lingua di minoranza ha dato un sostanziale contributo alla realizzazione di una proposta scolastica che concorre significativamente alla salvaguardia della lingua ladina – e quindi di una comunità quasi interamente bilingue (cfr. *infra* § 4.1). In secondo luogo, nella presente ricerca vengono considerati due tipi

diversi di bilinguismo, con l'intento di valutarne il possibile impatto sullo sviluppo di competenze pragmatiche: un gruppo di bilingui a tutti gli effetti precoci, cioè che hanno imparato il ladino in famiglia dalla nascita e lo parlano regolarmente in casa, e un gruppo di bilingui tardivi, cioè che hanno imparato il ladino in età scolare, senza però parlarlo in famiglia. Dopo qualche accenno cursorio alla situazione linguistica nella Val di Fassa (§ 4.1), presento la metodologia (§ 4.2) e i risultati (§ 4.3) dell'esperimento ivi condotto sulla computazione delle implicature scalari.

4.1. Il ladino fassano

Il ladino fassano è una lingua retoromanza, ed è solo una delle diverse varietà del ladino dolomitico. Ci sono infatti cinque valli nelle Dolomiti in cui il ladino è parlato (Fassa, Badia, Gardena, Livinallongo e Ampezzo), e ognuna di queste presenta la propria varietà linguistica locale. Inoltre il ladino fassano, insieme a quello badiotto, è una delle varietà che presenta ulteriore diversificazione interna – tanto che vengono distinte tre principali sottovarietà: il *cazét*, parlato nella parte più alta della valle; il *brach*, parlato nella zona intermedia; e il *moenat*, parlato a Moena, cioè nel paese più basso nella valle. Esiste però un ladino fassano standard, che viene largamente accettato dalla comunità della valle, e che costituisce pertanto la varietà insegnata a scuola. È infatti proprio l'istituzione scolastica, congiuntamente all'impegno familiare, a svolgere un ruolo cruciale nella salvaguardia del patrimonio linguistico. Il censimento di Dell'Aquila e Iannàccaro (2006) contava circa 10.000 parlanti ladini nella Val di Fassa rispetto a un totale di circa 35.000 parlanti distribuiti tra le cinque valli; tuttavia, è in aumento il numero di famiglie in cui a casa si parla solo l'italiano – o comunque in cui il ladino occupa uno spazio marginale – e ciò si deve soprattutto all'eterogeneità della provenienza dei genitori, di cui sempre più frequentemente uno dei due (tipicamente la madre) proviene da un'area non ladinafonica. Attualmente la Scola Ladina de Fascia è fortemente impegnata sul fronte dell'incentivazione e della salvaguardia della lingua, non solo introducendo il ladino fassano come materia costitutiva del curriculum scolastico, ma anche utilizzandolo come lingua veicolare nell'insegnamento di altre materie.

4.2. Raccolta dati e metodologia

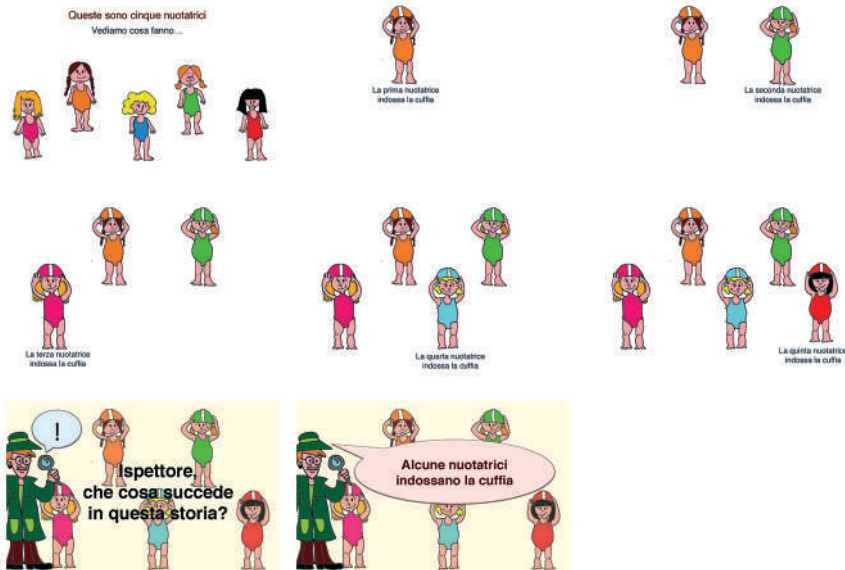
Sono coinvolti nell'esperimento tre gruppi di bambini dell'età di 10-11 anni: (i) 30 bilingui precoci italiano-ladino, (ii) 31 bilingui tardivi italiano-ladino, (iii) 25 monolingui italiano.

I due gruppi di bambini bilingui frequentano le classi quarta e quinta elementare nei quattro plessi della Scola Ladina de Fascia (Moena, Vigo, Pozza e Canazei). Come già accennato, la distinzione tra bilingui precoci e tardivi dipende (a) dall'età di esposizione alla lingua ladina, che avviene dalla nascita nel primo gruppo e a partire dall'età scolare (6 anni) nel secondo gruppo; e (b) dal contesto d'uso della lingua: fuori dal contesto scolastico, i bilingui tardivi non parlano il ladino in famiglia, e lo usano nella valle solo in risposta ad una comunicazione già avviata in ladino, mentre i bilingui precoci usano regolarmente le due lingue anche nel contesto familiare.

I bambini monolingui frequentano le classi quarta e quinta di una scuola elementare nella provincia di Vicenza. Studiano inglese tre ore alla settimana, ma non ricevono insegnamenti nella lingua straniera, né la praticano attivamente con regolarità. Inoltre, per quanto concerne la diglossia italiano-dialetto, nonostante molti tra loro sentano e comprendano il dialetto locale nel contesto familiare (soprattutto da parte dei nonni, e meno frequentemente dai genitori), tutti dichiarano di non parlarlo né a casa né con gli amici.

Il materiale sperimentale adottato è in linea con quello utilizzato nei precedenti studi sui bilingui (cfr. *supra* § 3.2), esclusi i giudizi su frasi categoriche. Si tratta quindi di valutare come vere o false delle frasi che descrivono una storia. Nello specifico, sono state ideate 20 brevi storie a video (Vender, 2017), ognuna delle quali è costituita da 8 immagini accompagnate da una frase. Un esempio è riportato in fig. 1.

Figura 1 - Esempio di una storia dell'esperimento



I bambini – che svolgono il *task* individualmente, ciascuno davanti al proprio computer – visualizzano le 8 immagini in sequenza sullo schermo, e mano a mano familiarizzano con la figura dell'ispettore, che al termine di ogni storia racconta quanto è successo nelle vignette precedenti. Devono però fare attenzione, perché l'ispettore è distratto e a volte dice il falso. Pertanto, dopo la comparsa dell'ultima immagine, ai bambini viene chiesto se sono d'accordo con quanto ha detto l'ispettore. Essendo l'enunciato in fig. 1 volutamente sottoinformativo, la risposta "sì" sarà indice di un'interpretazione semantica, mentre la risposta "no" sarà indice di un'interpretazione pragmatica.

Oltre al contesto in fig. 1, ne vengono presentati altri tre di controllo. Complessivamente, delle 20 storie ce ne sono:

- 4 in cui l'ispettore usa il quantificatore 'tutti' (per es. "Tutte le nuotatrici indossano la cuffia") in un contesto vero, cioè quando tutti e cinque i personaggi compiono l'azione descritta (tutte indossano la cuffia);
- 4 in cui l'ispettore usa il quantificatore 'tutti' (per es. "Tutte le nuotatrici indossano la cuffia") in un contesto falso, cioè quando tre su cinque dei personaggi compiono l'azione descritta (tre indossano la cuffia, due no);
- 4 in cui l'ispettore usa il quantificatore 'alcuni' (per es. "Alcune nuotatrici indossano la cuffia") in un contesto pragmaticamente felice, cioè quando tre su cinque dei personaggi compiono l'azione (tre indossano la cuffia, due no);
- 8 in cui l'ispettore usa il quantificatore 'alcuni' (per es. "Alcune nuotatrici indossano la cuffia") in enunciati potenzialmente sottoinformativi rispetto al contesto, come in fig. 1, cioè quando tutti e cinque i personaggi compiono l'azione descritta (tutte indossano la cuffia).

L'ordine in cui compaiono le 20 storie viene randomizzato tra i vari partecipanti. Inoltre, come nello studio di Dupuy *et al.* (2018) – e come del resto è auspicabile procedere per ovviare ai problemi metodologici degli studi precedenti – ai bambini bilingui vengono presentate metà delle storie in italiano e metà in ladino. A questo proposito, va notato che il corrispettivo ladino di *alcuni* è *valgugn*, che come in italiano seleziona un nome plurale (*valgugn boschières*, 'alcuni boscaioli'), ma la forma più spontaneamente usata dai parlanti è *velch*, che seleziona un nome singolare come l'italiano *qualche* (*velch boschier*, 'qualche boscaiolo'). Si è pertanto deciso di utilizzare entrambi i quantificatori sia in italiano sia in ladino.

4.3. Risultati

La tab. 1 mostra le percentuali di risposte corrette da parte dei tre gruppi nelle tre condizioni di controllo, la cui principale funzione è di verifica del corretto funzionamento dell'esperimento. Come si vede, l'accuratezza delle risposte è alta in tutte le condizioni, non solo al variare del quantificatore e del contesto vero o falso, ma anche al variare della lingua usata per i due gruppi bilingui.

Tabella 1 - *Distribuzione delle percentuali di risposte corrette nelle condizioni di controllo tra gruppi di bambini e lingua utilizzata*

Gruppo	Lingua	TUTTI vero	TUTTI falso	ALCUNI vero	
				ALCUNI	QUALCHE
Bilingui precoci	italiano	96,7%	98,3%	96,7%	100%
	ladino	98,3%	96,7%	93,3%	96,7%
Bilingui tardivi	italiano	98,4%	100%	100%	100%
	ladino	98,4%	98,4%	100%	93,6%
Monolingui	italiano	100%	100%	100%	100%

Passiamo ora alla condizione *target* dell'esperimento, ovvero quella in cui i bambini devono giudicare la verità di enunciati sottoinformativi. Come già accennato, tali enunciati sono presentati alternando l'uso di due diversi quantificatori: *alcuni/valgugn* e *qualche/vèlch*. La tab. 2 mostra il numero di risposte pragmatiche nei tre gruppi al variare della lingua e del quantificatore utilizzato.

Tabella 2 - *Distribuzione delle percentuali di risposte pragmatiche nella condizione 'alcuni sottoinformativo' tra gruppi di partecipanti, lingua utilizzata e tipo di quantificatore*

Gruppo	Lingua	Risposte pragmatiche	Risposte pragmatiche	Totale risposte pragmatiche
		ALCUNI	QUALCHE	
Bilingui precoci	italiano	73,3%	78,3%	78,2%
	ladino	73,3%	87,9%	
Bilingui tardivi	italiano	90,3%	90,3%	91,5%
	ladino	88,7%	96,8%	
Monolingui	italiano	70%	69%	69,5%

Complessivamente, le percentuali in tab. 2 mostrano un numero più alto di risposte pragmatiche nei due gruppi di bambini bilingui rispetto a quelle fornite dal gruppo monolingue. Ciò risulta più chiaro se si considerano le percentuali totali di risposte per gruppo: il 78,2% dei bilingui precoci e il 91,5% dei bilingui tardivi rispondono che non sono d'accordo con l'ispettore nella condizione sottoinformativa esemplificata in fig. 1, contro il 69,5% dei monolingui. Risulta invece meno chiaro l'aumento di risposte pragmatiche nei bilingui – soprattutto in quelli precoci – se si osservano le percentuali parziali, che tengono conto del variare della lingua e del quantificatore utilizzati. Per esempio, nella condizione con *alcuni* e *valgugn* lo scarto è minimo tra i bilingui precoci e i monolingui (73,3% nei primi contro il 70% nei secondi), mentre aumenta con l'uso di *qualche* in italiano (78,3% vs 69%), ed è massimo nel confronto tra *vèlch* in ladino e *qualche* nel gruppo italiano monolingue (87,9% vs 69%). D'altro canto, anche nel gruppo dei bilingui tardivi, in cui tutte le percentuali di risposte pragmatiche sono significativamente più alte rispetto al gruppo monolingue, le risposte nelle condizioni con *vèlch* mostrano una quantità estremamente elevata di interpretazioni pragmatiche, che raggiungono quasi il 97%.

Insomma, non c'è dubbio che i due gruppi di bambini bilingui siano più inclini a calcolare l'implicatura rispetto ai monolingui – e questo conferma il vantaggio pragmatico anche in un contesto di bilinguismo tra due lingue fortemente imparentate tra loro. Tuttavia, rimangono da spiegare due importanti aspetti di variazione: da un lato, il numero eccezionalmente alto di risposte pragmatiche nella condizione in cui *vèlch* è sottoinformativo; dall'altro, la quantità significativamente maggiore di interpretazioni pragmatiche nei bilingui tardivi in confronto ai bilingui precoci.

Per quanto riguarda il primo aspetto, vale la pena notare che la più alta percentuale di risposte pragmatiche entro i due gruppi di bilingui non sembra dipendere direttamente dalla lingua. Infatti, il contesto in cui i bilingui danno meno risposte pragmatiche è proprio quello in ladino con *valgugn*, alla pari del corrispettivo *alcuni*

italiano nei bilingui precoci (73,3%), e addirittura in numero inferiore nei bilingui tardivi (88,7% con *valgugn* contro 90,3% con *alcuni*). D'altro canto, non si può nemmeno affermare che sia il contesto grammaticalmente singolare a favorire un'interpretazione pragmatica, perché l'aumento di risposte pragmatiche con *velch* non si registra parimenti con il corrispettivo italiano *qualche*. Una spiegazione di questo dato potrebbe risiedere nella semantica specifica di *velch* in opposizione a quella di *valgugn*. Per esempio, nonostante il DILF (Dizionario italiano-ladino fassano) indichi *velch* e *valgugn* come rispettivamente equivalenti a *qualche* e *alcuni*, si potrebbe ipotizzare che ci sia una differenza tra ladino e italiano nel grado di marcatezza dei quantificatori, maggiore in *velch* rispetto a *valgugn*, e minore in *qualche* rispetto ad *alcuni*. L'ipotesi di una differenza cross-linguistica nel significato lessicale dei quantificatori emerge anche in studi più recenti sulle implicature scalari, che sollevano alcune perplessità riguardo all'affidabilità della scala lessicale <alcuni-tutti>. De Carvalho *et al.* (2016) notano, per esempio, che il significato lessicale di *some* in inglese implica l'esistenza di almeno due elementi designati dal nome associato al quantificatore, senza però presupporre limiti sulla loro quantità, mentre in altre lingue – tra cui l'italiano – il quantificatore partitivo presupporrebbe, nell'interpretazione pragmatica, una quantità ridotta di elementi. E in effetti, confrontando le voci dizionariali di *some* con quelle di *alcuno* e *qualche*, si legge in inglese “an amount or number of something that is not stated or not known” (Cambridge Dictionary), mentre per l'italiano *alcuno* si legge che, nella forma plurale, “con nomi di entità variabile [...] esprime quantità *limitata*”, ed è sinonimo di *qualche* (Treccani). Non abbiamo ad ora informazioni sufficienti sul significato lessicale di *velch* e *valgugn* per valutare il loro effettivo grado di marcatezza in opposizione all'italiano, ma è possibile che un'eventuale differenza nella semantica del quantificatore possa produrre come effetto proprio una variazione nel numero di risposte semantiche *vs* pragmatiche.

Per quanto concerne il più alto numero di risposte pragmatiche nei bilingui tardivi rispetto ai precoci, la questione è complessa. Qui si potrebbe avanzare l'ipotesi che il vantaggio pragmatico per i bilingui sia maggiore quando una delle due lingue viene appresa attraverso meccanismi formalmente più espliciti, che stimolano la riflessione metalinguistica, e quindi anche lo sviluppo di competenze pragmatiche più sofisticate. A questo proposito, va ricordato che nello studio di Dupuy *et al.* (2018) sono proprio gli apprendenti L2 a mostrare un aumento significativo di risposte pragmatiche rispetto ai monolingui, anche se la significatività del risultato dipendeva più dalla bassa performance dei coetanei monolingui che da un picco di interpretazioni pragmatiche negli apprendenti. Tuttavia, il fatto che nell'esperimento fassano i due gruppi di bambini bilingui siano coetanei porta ad escludere definitivamente l'età come possibile fattore alla base della diversità di risposte riscontrate nel bilinguismo precoce da una parte, e nel bilinguismo tardivo e nell'apprendimento L2 dall'altra.

Una cosa va però riconosciuta: e cioè che il ruolo della scuola ladina nell'incentivazione di un curriculum il più bilingue possibile sembra essere determinante

nell'attivazione di alcuni vantaggi del bilinguismo. Infatti sono proprio i bambini che ricevono la maggior parte dell'input linguistico dal contesto scolastico a mostrare un vantaggio significativo nello sviluppo di competenze pragmatiche. È invece meno chiaro perché il gruppo di bilingui precoci, che pure frequenta attivamente le lezioni in ladino a scuola, mostri un vantaggio meno netto. Ma è possibile che chi ha imparato il ladino in famiglia, e ha la costante possibilità di praticarlo al di fuori della scuola, faccia meno affidamento sugli strumenti formali espliciti dell'apprendimento guidato in classe – strumenti che si rivelano un ausilio prezioso nello sviluppo di competenze pragmatiche. In questo senso, è altrettanto possibile che una prassi didattica che più specificamente concilia l'apprendimento spontaneo con la stimolazione alla riflessione metalinguistica possa produrre come effetto un vantaggio pragmatico più significativo anche nei bambini bilingui precoci.

5. *Conclusioni*

I risultati dell'esperimento condotto tra i bambini bilingui della Val di Fassa mostrano che i vantaggi del bilinguismo nell'acquisizione di competenze pragmatiche si riscontrano non solo nell'apprendimento di due lingue nazionali diverse tra loro, ma anche in un contesto di bilinguismo tra una lingua nazionale (nel nostro caso l'italiano) e una lingua di minoranza (il ladino fassano) fortemente imparentate e in reciproco contatto. Per valutare la competenza pragmatica dei bambini bilingui è stato scelto un fenomeno classico e ampiamente studiato nel campo della pragmatica sperimentale, che ha però ad oggi ricevuto scarsa attenzione in relazione a parlanti bilingui: il fenomeno delle implicature scalari, un particolare tipo di inferenza che si origina in presenza di elementi sottoinformativi (come il quantificatore 'alcuni') collocati in una scala lessicale. Dai risultati emerge una maggiore capacità di calcolare l'implicatura da parte dei bambini bilingui rispetto ai coetanei monolingui. C'è però un'ulteriore differenza che si osserva tra i bambini bilingui precoci, i quali hanno imparato il ladino in famiglia e lo usano regolarmente a casa, e i coetanei bilingui tardivi, i quali hanno imparato il ladino in età scolare, e fuori dal contesto scolastico usano principalmente l'italiano. I dati mostrano, forse sorprendentemente, che è proprio il gruppo di bilingui tardivi a mostrare un più ampio vantaggio nello sviluppo delle competenze pragmatiche. Tale risultato, però, non deve indurre a credere che il bilinguismo precoce sia *tout court* meno vantaggioso dell'apprendimento guidato – una conclusione che sarebbe controintuitiva, oltre che illegittima. Al contrario, questo dato testimonia che tutte le forme di bilinguismo sono una risorsa per lo sviluppo di abilità cognitive, e che il ruolo svolto dalle istituzioni scolastiche della comunità ladina nella didattica della lingua concorre significativamente ad accelerare tale sviluppo.

Ringraziamenti

Desidero ringraziare Patrizia Cordin, Ermenegildo Bidese e Jan Casalicchio per avere seguito le varie fasi di questo lavoro, offrendomi continui spunti e suggerimenti. Ringrazio inoltre Mirella Florian, Sorastant della Scuola Ladina de Fascia, e Antonella Sperotto, Dirigente dell'Istituto Comprensivo "Galileo Galilei" di Brendola, per avermi concesso di condurre gli esperimenti nelle rispettive scuole; i bambini che vi hanno partecipato per la loro enorme disponibilità e il loro entusiasmo; e infine Roberta Dell'Antonio, Vigilio Iori e Mariagrazia Pitscheider per il loro sostanziale aiuto e l'affettuosa ospitalità durante i miei soggiorni in Val di Fassa.

Bibliografia

- ANTONIOU K. - GROHMANN K. - KAMBANAROS M. - KATSOS N. (eds) (2013), Does multilingualism confer an advantage for pragmatic abilities?, in BAIZ S. - GOLDMAN N. - HAWKES R., *Online Proceedings Supplement of the 37th Boston University Conference on Language Development*, <http://www.bu.edu/buclid/supplementvol37/>.
- BIALYSTOK E. - SHAPERO D. (2005), Ambiguous benefits: the effect of bilingualism on reversing ambiguous figures, in *Developmental Science* 8: 595-604.
- BOTT L. - NOVECK I.A. (2004), Some utterances are underinformative: the onset and time course of scalar inferences, in *Journal of Memory and Language* 51(3): 437-457.
- CUSHEN P.J. - WILEY J. (2011), Aha! Voila! Eureka! Bilingualism and insightful problem solving, in *Learning and Individual Differences* 21: 458-462.
- DE CARVALHO A. - REBOUL A. - VAN DER HENST J-B. - CHEYLUS A. - NAZIR T. (2016), Scalar Implicatures: the psychological reality of scales, in *Frontiers in Psychology* 7: 1500.
- DELL'AQUILA V. - IANNACCARO G. (2006), *Survey Ladins: usi linguistici nelle valli ladine*, Trento: Provincia autonoma di Trento, https://www.academia.edu/1635334/SURVEY_LADINS_USI_LINGUISTICI_NELLE_VALLI_LADINE.
- DUPUY L. - STATEVA P. - ANDREETTA S. - CHEYLUS A. - DÉPREZ V. - VAN DER HENST J.B. - JAYEZ J. - STEPANOV A. - REBOUL A. (2018), Pragmatic abilities in bilinguals: the case of scalar implicatures, in *Linguistic Approaches to Bilingualism*, (Published online: 16 Jan 2018). doi 10.1075/lab.17017.dup.
- GARRAFFA M. - KUTASI T. - O'ROURKE B. - SORACE A. (forthcoming), *Linguistic, cognitive and social aspects of new speakers: a study of young adult Gaelic-English*.
- GRICE P. (1989), *Studies in the Way of Words*, Harvard University Press, Cambridge (MA).
- HORN L.R. (2004), Implicature, in HORN, L.R. - WARD, G. (eds), *The handbook of pragmatics*, Blackwell, Oxford: 3-28.
- LEVINSON S. (2000), *Presumptive meanings: the theory of generalized conversational implicature*, MIT Press, Cambridge (MA).
- NOVECK I.A. (2001), When children are more logical than adults: Investigations of scalar implicature, in *Cognition* 78(2): 165-188.
- NOVECK I.A. - REBOUL A. (2008), Experimental Pragmatics: A Gricean turn in the study of language, in *Trends in Cognitive Sciences* 12(11): 425-431.

- NOVECK I.A. - SPERBER D. (2007), The why and how of experimental pragmatics: The case of 'scalar inferences', in BURTON-ROBERTS N. (ed.), *Advances in Pragmatics*, Palgrave, Basingstoke: 184-212.
- SIEGAL M. - MATSUO A. - POND C. - OTSU Y. (2007), Bilingualism and cognitive development: Evidence from scalar implicatures, in OTSU Y. (ed.) *Proceedings from the Eight Tokyo Conference on Psycholinguistics*, Hituzi Syobo, Tokyo: 265-280.
- SLABAKOVA R. (2010), Scalar implicatures in second language acquisition, in *Lingua* 120: 2444-2462.
- SORACE A. (2003), Near-nativeness, in DOUGHTY C.J. - LONG M.H. (eds), *The handbook of Second Language Acquisition*, Oxford, Blackwell: 130-151.
- SORACE A. (2011), Cognitive advantages in bilingualism: is there a "bilingual paradox"?, in VALORE P. (ed.), *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, Edistudio, Pisa: 335-358.
- SPERBER D. - WILSON D. (1995), *Relevance: communication and Cognition*, Oxford, Basil Blackwell.
- VENDER M. (2017), *Disentangling Dyslexia: phonological and processing impairment in Developmental Dyslexia*, Peter Lang, Frankfurt.

Indice autori

Anna Cardinaletti
cardin@unive.it

Emanuele Casani
emanuele.casani@unive.it

Emilia Calaresu
emilia.calaresu@unimore.it

Silvia Dal Negro
silvia.dalnegro@unibz.it

Giuseppina Pani
giuseppina.pani@unibz.it

Francesca Nicora
f.nicora1@nuigalway.ie

Laura Incalcaterra McLoughlin
Laura.mcloughlin@nuigalway.ie

Barbara Gili Fivela
Barbara.gili@unisalento.it

Patrizia Sorianello
patrizia.sorianello@uniba.it

Renata Savy
rsavy@unisa.it

Iolanda Alfano
ialfano@unisa.it

Francesca Pagliara
francesca.pagliara@uniroma1.it

Elisabetta Santoro
esantoro@usp.br

Diego Cortés Velásquez
diego.cortesvelasquez@csulb.edu

Elena Nuzzo
elena.nuzzo@uniroma3.it

Stefania Ferrari
stefaniaferrari@tiscali.it

Roberta Zanini
polveredifata2002@yahoo.it

Linda Badan
linda.badan@ugent.be

Chiara Romagnoli
chiara.romagnoli@uniroma3.it

Annarita Magliacane
a.magliacane@ucc.ie

Federica Del Bono
federica.delbono@yahoo.it

Marco Magnani
marco.magnani-1@unitn.it

La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

Volumi pubblicati

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.
5. *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.
6. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, 2018 | Premio Aitla 2017.
7. *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, a cura di Anna De Meo e Margaret Rasulo, 2018.
8. *Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL)*, Lessons in honour of Guy Aston, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi, 2018.

Due sono i nodi attorno ai quali si sviluppano i temi affrontati nei contributi di questo nono volume della collana Studi AItLA: il rapporto tra lingua e contesto e l'idea della pragmatica come prospettiva da cui guardare ai fatti linguistici. Non vi è dubbio che quando indaghiamo fenomeni riconducibili all'ambito della pragmatica prendiamo in considerazione le relazioni tra lingua e contesto. Meno scontata è l'idea che la pragmatica rappresenti una prospettiva che si applica a ogni aspetto del linguaggio.

Sullo sfondo di questo quadro teorico d'insieme, i lavori inclusi nel volume toccano una varietà di temi e di scenari applicativi: dall'apprendimento e insegnamento delle lingue prime e seconde al bilinguismo, dal confronto tra lingue e culture alla valutazione delle competenze linguistiche, dalle patologie che colpiscono la sfera del linguaggio al rapporto tra lingue imparentate.

Elena Nuzzo è professore associato di Didattica delle lingue moderne presso l'Università Roma Tre. La dimensione pragmatica del linguaggio – soprattutto, ma non solo, nell'ambito dell'apprendimento e insegnamento dell'italiano come lingua seconda e del confronto transculturale – è da sempre al centro dei suoi interessi di ricerca.

Ineke Vedder è ricercatrice di apprendimento e didattica delle lingue moderne presso l'Amsterdam Centre for Language and Communication (ACLC) dell'Università di Amsterdam. I suoi interessi di ricerca riguardano lo sviluppo in lingua seconda della complessità linguistica, la valutazione della pragmatica, e la scrittura accademica in lingua seconda e lingua materna.

studi AItLA vol. 9

LINGUA IN CONTESTO. LA PROSPETTIVA PRAGMATICA

a cura di
Elena Nuzzo - Ineke Vedder

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da
Officinaventuno
via Doberdò, 21 - 20126 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com

ISBN: 978-88-97657-30-9