



SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA



Dottorato di ricerca in Linguistica
XXXII ciclo

*La competenza pragmatica per comunicare
all'università: e-mail e colloqui di richiesta di
studenti italofofoni e internazionali*

S.S.D. L-LIN/02

Coordinatrice: Prof.ssa Anna Pompei

Tutor: Prof.ssa Elena Nuzzo

Tutor: Prof.ssa Elisabetta Bonvino

Dottoranda: Francesca Pagliara

INDICE

Introduzione	i
Capitolo 1	1
Comunicare nel contesto accademico	
1.1. L'oggetto della ricerca: l'italiano L1/L2 come lingua della comunicazione accademica	1
1.2. L'e-mail accademica	3
1.3. Il colloquio con il professore	7
1.4. Lo studente in MI	9
1.5. I bisogni comunicativi	12
1.5.1. I bisogni comunicativi degli studenti italofofoni	14
1.5.2. Gli studenti in mobilità internazionale: quali bisogni comunicativi?	17
1.6. Studenti PN e studenti PNN: quale competenza?	20
Capitolo 2	28
La ricerca sulla competenza pragmatica: fondamenti teorici e studi empirici	
2.1. Approccio della ricerca: la pragmalinguistica e la pragmatica interlinguistica	28
2.2. Competenza comunicativa e competenza pragmatica	31
2.3. La teoria degli atti linguistici	35
2.3.1. La teoria "classica" degli atti linguistici: John Austin e John Searle	35
2.3.2. Il principio di cooperazione di Paul Grice	38
2.4. La cortesia	39
2.4.1. La regola di cortesia di Robin Lakoff	39
2.4.2. Il principio di cortesia di Geoffrey Leech	41
2.4.3. Faccia e razionalità: il modello di Penelope Brown e Stephen Levinson	43
2.5. La revisione della teoria classica degli atti linguistici: dall'atto linguistico all'atto comunicativo	46
2.6. Studi empirici sugli atti linguistici	47
2.6.1. L'atto della richiesta	48
2.6.2. Studi di pragmatica cross-culturale sull'atto della richiesta	49
2.6.3. Studi internazionali di pragmatica interlinguistica sull'atto della richiesta	53
2.6.3.1. Studi di pragmatica interlinguistica sulle richieste in italiano L1/L2	55
2.6.4. Studi internazionali di pragmatica interlinguistica sull'atto della richiesta nella comunicazione tra studenti e professori universitari: l'e-mail e il colloquio	58
2.6.4.1. Le e-mail di richiesta inviate da studenti a professori universitari	58
2.6.4.2. Le richieste nei colloqui tra docenti e studenti all'università	65

2.7. Parlare è interagire: dalla teoria degli atti linguistici all'analisi della conversazione	68
2.7.1. Le chiusure conversazionali	74
2.7.2. Gli studi sulle chiusure conversazionali	78
2.7.2.1. Gli studi internazionali sulle chiusure conversazionali	78
2.7.2.2. Gli studi sulle chiusure conversazionali in italiano	81
Capitolo 3	86
Obiettivi e metodologia	
3.1. Obiettivi generali	86
3.1.1. Domande di ricerca	87
3.1.2. Impostazione generale del metodo di ricerca	
3.2. Soggetti della ricerca	88
3.2.1. Profilo anagrafico	89
3.3. Strumento 1: il questionario per l'analisi dei bisogni comunicativi degli studenti universitari PN e PNN	92
3.3.1. Struttura, obiettivi e modalità di somministrazione del questionario	93
3.4. Strumento 2: il campione dei testi	96
3.4.1. Struttura e obiettivi specifici della raccolta dei testi	97
3.4.2. Modalità di raccolta delle e-mail e dei colloqui	98
3.5. Operazionalizzare la competenza pragmatica: la fase preliminare dello studio	101
3.6. La codifica dei dati testuali	105
3.6.1. La codifica delle richieste nelle e-mail e nei colloqui	105
3.6.1.1. Livello frasale d'analisi: l'atto testa	107
3.6.1.2. Livello discorsivo d'analisi: i modificatori esterni	112
3.6.1.3. La validazione dello schema di codifica delle richieste: <i>l'intercoder agreement</i>	115
3.6.2. Criteri per l'analisi pragmatilistica delle e-mail	117
3.6.2.1. L'aderenza al genere testuale	118
3.6.2.2. La tenuta del registro formale	120
3.6.3. La codifica delle chiusure conversazionali nei colloqui tra studenti e docenti	124
3.7. Convenzioni utilizzate	125
Capitolo 4	129
Analisi (I): la percezione dei bisogni comunicativi da parte degli studenti universitari	
4.1. Le risposte degli studenti PN	129
4.2. Le risposte dei PNN	139
4.3. I bisogni comunicativi percepiti dagli studenti universitari PN e PNN	147
Capitolo 5	150
Analisi (II): le e-mail accademiche	
5.1. Analisi pragmatilistica delle e-mail di richiesta degli studenti PN	150
5.2. Analisi pragmatilistica delle e-mail di richiesta degli studenti PNN	162
5.3. Confronto tra PN e PNN	170
5.4. Analisi pragmatilistica delle e-mail	176
5.4.1. Analisi dell'aderenza al genere testuale nelle e-mail degli studenti PN	177

5.4.2. Analisi dell'aderenza al genere testuale nelle e-mail degli studenti PNN	186
5.4.3. Analisi della tenuta del registro nelle e-mail dei PN	191
5.4.4. Analisi della tenuta del registro nelle e-mail dei PNN	194
5.4.5. Confronto tra PN e PNN	198
Capitolo 6	202
Analisi (III): il colloquio tra studenti e docenti universitari	
6.1. L'atto di richiesta nei colloqui dei PN	202
6.2. La preparazione della richiesta nei colloqui dei PN	213
6.3. L'atto di richiesta nei colloqui dei PNN	221
6.4. La preparazione della richiesta nei colloqui dei PNN	228
6.5. Le richieste nei colloqui con il professore: confronto tra PN e PNN	234
6.6. Analisi delle chiusure conversazionali nei colloqui con il professore	240
6.6.1. Le pre-chiusure nelle CC dei PN	243
6.6.2. I turni di transizione nelle CC dei PN	246
6.6.3. Lo scambio terminale nelle CC dei PN	252
6.6.4. Le pre-chiusure nelle CC dei PNN	253
6.6.5. I turni di transizione nelle CC dei PNN	256
6.6.6. Lo scambio terminale nelle CC dei PNN	262
6.6.7. Analisi delle chiusure conversazionali: confronto tra PN e PNN	264
Capitolo 7	268
Conclusioni	
7.1. Sintesi dei risultati	268
7.2. Implicazioni per la didattica dell'italiano della comunicazione accademica per scopi generici	281
7.3. Limiti dello studio e prospettive future di ricerca	286
Bibliografia	290
Appendice A	312
Appendice B	364
Appendice C	422
Appendice D	459
Appendice E	460
Appendice F	461

Introduzione

L'istruzione universitaria non è più elitaria come lo era poche generazioni fa: una varietà sempre maggiore di persone si iscrive all'università, per conseguire un titolo di studio come credenziale per la carriera lavorativa o per semplice diletto. L'accademia, inoltre, sta diventando sempre più internazionalizzata, grazie ai numerosi programmi di scambio che promuovono la mobilità studentesca. Per questi motivi, la scena educativa si presenta diversificata, con studenti appartenenti a fasce d'età eterogenee e a gruppi etnici e socioeconomici diversi. È questa l'università democratica - talvolta oggetto di lodi, più spesso di critiche che gridano al decadimento - in cui viene accolto ogni tipo di studente, in base al diritto fondamentale dell'individuo di poter accedere all'istruzione, senza distinzione di etnia, lingua, nazionalità, religione, genere, orientamento sessuale e condizioni sociali.

In un contesto così vario al suo interno e in continua evoluzione, gli studenti che entrano a far parte del sistema universitario provengono da percorsi scolastici, da esperienze formative, da culture, da lingue prime e da contesti sociali molto diversi e talvolta molto distanti tra loro. Ne consegue che non si possa riscontrare un'uniformità nelle loro competenze di accesso. Tra le competenze accademiche, un ruolo centrale riveste la competenza comunicativa, tramite la quale lo studente interagisce con i membri dell'università. L'ambiente accademico, tuttavia, è fortemente normato dal punto di vista socio-pragmatico e richiede che i suoi membri sviluppino specifiche competenze pragmlinguistiche, affinché possano portare avanti con successo il proprio percorso di studio, di ricerca e di lavoro. Tra i membri dell'accademia, gli studenti ricoprono un ruolo subalterno ed è necessario che, nel momento in cui entrano a far parte del sistema universitario apprendano come interagire appropriatamente nel contesto accademico, per essere responsabili della propria promozione negli studi. Conoscere e saper utilizzare in maniera appropriata il linguaggio accademico per scopi generici è quindi il primo bisogno degli studenti neo immessi nell'università italiana, italofoeni e internazionali. Sapere come scrivere un'e-mail formale a un professore, come realizzare appropriatamente atti linguistici impegnativi, quali le richieste, e come compiere adeguatamente un atto interattivo, quale congedarsi da una conversazione, sono tutti aspetti della competenza pragmatica che gli studenti novizi hanno bisogno di sviluppare in maniera specifica per l'ambito accademico. Finora la maggior parte dei lavori sulla lingua accademica si è concentrata sulle microlingue disciplinari dei testi argomentativi (tesi, tesine, *abstract* ecc.), mentre minore attenzione è stata data alla lingua accademica utilizzata dai membri dell'accademia (docenti, studenti, figure amministrative) per veicolare informazioni trasversali alle singole materie di studio attraverso testi funzionali.

Saper comunicare competentemente all'università significa infatti acquisire da una parte i linguaggi specialistici per gli usi astratti e decontestualizzati della lingua¹ richiesti dall'attività di studio (prendere appunti, riassumere, esporre, argomentare ecc.), e dall'altra, la lingua formale dell'istituzione accademica, che esige specifiche competenze pragmalinguistiche e socioculturali, per la realizzazione dei compiti e degli scopi linguistici del contesto universitario (chiedere informazioni, chiarimenti, prendere accordi, chiedere favori, concordare un progetto di ricerca, negoziare significati inerenti a nozioni disciplinari ecc.); in questa seconda accezione, la lingua accademica rientra nella categoria della "comunicazione professionale e istituzionale" (Drew e Heritage, 1992). La competenza comunicativa in ambito accademico, intesa come la capacità di comunicare competentemente all'interno "della comunità di discorso dell'accademia" (Wingate, 2018), si attualizza pertanto non solo attraverso le abilità linguistico-cognitive di alto livello, come saper argomentare, analizzare, selezionare, riportare, discutere e creare conoscenze, ma anche mediante complesse abilità comunicative interpersonali basate sulle regole con cui la comunità accademica interagisce e sulle convenzioni che regolano queste interazioni nello scritto e nel parlato.

La specificità del presente studio è di focalizzarsi sull'italiano come lingua accademica per scopi generici, basandosi sull'analisi di e-mail e colloqui di richiesta tra studenti e docenti universitari. Le indagini e gli studi che ad oggi si soffermano ad analizzare le caratteristiche dell'italiano accademico degli studenti universitari concordano nel rilevare negli studenti italofoeni una debolezza linguistica sempre maggiore, e, negli studenti in mobilità internazionale, un livello di padronanza dell'italiano come L2 insufficiente per affrontare la vita universitaria in Italia. Le competenze necessarie per vivere e apprendere nell'ambito universitario non sono tuttavia statiche ed immutabili, ma evolvono in relazione alle trasformazioni dell'accademia stessa. Le rilevazioni delle (in)competenze hanno perciò valore se considerano la continua evoluzione del contesto stesso e se vengono intese come un osservatorio continuo sulle abilità degli studenti, in base al quale calibrare l'offerta formativa. Individuare criticità e sapere in quali occasioni comunicative tali criticità tendono a verificarsi maggiormente, infatti, può aiutare a prevenirle. Lo scopo principale del presente studio è dunque osservare i bisogni comunicativi degli studenti universitari, italofoeni e in mobilità internazionale (MI), relativi all'italiano come lingua della comunicazione accademica per scopi generici. L'individuazione dei bisogni comunicativi degli studenti universitari parlanti nativi (PN) e parlanti non nativi di italiano (PNN) è condotta analiticamente attraverso l'osservazione di tre fenomeni distinti, riconducibili alla competenza pragmatica: la percezione di ciò di cui gli studenti ritengono di aver bisogno per comunicare efficacemente e adeguatamente all'università con un professore; la competenza pragmalinguistica necessaria sia per fare richieste nella corrispondenza

¹ Noti in letteratura con l'acronimo CALP, *Cognitive Academic Language Proficiency* (Cummins, 1980; *infra* § 1.6).

scritta e nella conversazione con il docente sia per gestire le sequenze di chiusura durante un colloquio con un docente; la competenza pragmatilistica in base a cui saper comporre un'e-mail formale, aderendo al genere testuale e mantenendo coerentemente nel testo il livello di formalità richiesto dalla situazione comunicativa. Il metodo di ricerca utilizzato impiega dunque una molteplicità di fonti e strumenti per avere un quadro dei bisogni comunicativi il più completo possibile.

Per l'osservazione dei bisogni comunicativi relativi all'italiano accademico per scopi generici, sono stati coinvolti nello studio studenti italofoeni e studenti internazionali, di cui sono state analizzate le risposte ottenute tramite la somministrazione di un questionario, le e-mail e i colloqui di richiesta. La raccolta dei dati è stata pertanto di taglio trasversale e l'approccio della ricerca quali-quantitativo, poiché i dati vengono analizzati sia attraverso la loro quantificazione in valori assoluti e relativi, sia attraverso considerazioni descrittive e interpretative fatte a partire da esempi estratti dal campione dei testi raccolto.

La presente ricerca si inquadra nel filone degli studi della pragmatica interlinguistica: attraverso il riferimento agli studi teorici relativi alla teoria degli atti linguistici e alla cortesia linguistica, agli studi sulla nozione di competenza linguistica e comunicativa e all'approccio interazionale proprio dell'analisi della conversazione da un parte, e attraverso la rassegna degli studi empirici cross-culturali e interlinguistici dall'altra, si analizzano qui in ottica comparativa le produzioni scritte e orali degli studenti universitari PN e PPN di italiano. Le produzioni dei PN non costituiscono il modello linguistico che i PPN dovrebbero raggiungere, ma hanno piuttosto la funzione di gruppo di controllo che guida l'analisi dei dati degli studenti in MI. Nella linea argomentativa dello studio qui condotto, infatti, il concetto "classico" di parlante nativo inteso come "parlante ideale" in qualche modo opposto a quello di parlante non nativo, considerato come "un parlante imperfetto", è relativizzato in favore del concetto di parlante competente, il cui *status* in relazione alle abilità CALP non è intrinsecamente legato al madrelinguismo.

Il tema delle competenze linguistiche degli studenti universitari nell'ultimo ventennio è stato oggetto di un vivo dibattito, sia in ambito propriamente glottodidattico sia nell'informazione mediatica. Tale dibattito assume tuttavia caratteristiche differenti per gli studenti internazionali e per quelli italiani: complessivamente, infatti, nel caso degli studenti in MI la discussione riguarda principalmente il livello di competenza in entrata e il successo dei programmi di scambio internazionale e rimane interna agli studi di linguistica applicata e di didattica delle lingue, mentre per gli studenti italofoeni, a partire dall'inizio del nuovo millennio, il dibattito si è concentrato specificamente sul decadimento delle capacità linguistiche, "espandendosi" dalla letteratura specialistica alla stampa giornalistica.

Gli studenti in MI sono sempre più numerosi nelle università italiane e più centrale è diventata la questione della loro educazione linguistica. Sebbene l'Italia sia uno dei paesi europei con meno studenti in MI in entrata, ogni anno sono circa 90.000 gli studenti inseriti nei percorsi universitari in Italia²; secondo i dati del MIUR³, inoltre, negli ultimi quindici anni la percentuale di studenti in MI immatricolati nelle università italiane è raddoppiata, passando dal 2,7% dell'anno accademico 2003/2004 al 5% dell'anno accademico 2017/2018. Il numero crescente degli studenti internazionali immessi nel sistema universitario ha accresciuto l'interesse generale sulla questione dell'educazione linguistica di questa tipologia di apprendenti e sono divenute piuttosto numerose le pubblicazioni che hanno per oggetto, seppure con prospettive diverse, la questione delle competenze degli studenti in MI (*inter alia*, Bagna *et al.*, 2017; Coonan *et al.*, 2018; Fratter *et al.*, 2017; Mezzadri, 2016). I temi centrali del dibattito riguardante gli studenti in MI sono la questione dei livelli di padronanza linguistica in entrata e come supportare gli studenti stranieri nel loro percorso universitario in Italia. La criticità maggiore riguarda il primo aspetto, reso ancora più problematico dal fatto che il livello di entrata richiesto per iscriversi alle università italiane vari in base al programma di scambio a cui si aderisce: nessun livello per gli studenti Erasmus, il B1 per gli studenti sinofoni dei programmi Marco Polo e Turandot e, infine, il B2 per gli studenti di tutti gli altri programmi di scambio. Per ovviare alle criticità che questo sistema eterogeneo comporta nella capacità di accoglienza e organizzazione didattica per gli alloggiati da parte delle università italiane, nel 2015 è stato redatto il Manifesto Programmatico per l'insegnamento della Lingua Italiana agli Studenti Internazionali (Bagna *et al.*, 2017), sottoscritto da numerosi atenei italiani. Il Manifesto vuole offrire delle linee guida che permettano di strutturare azioni di accoglienza e percorsi linguistici che prevedano standard condivisi. Lo scopo ultimo, quindi, è creare una rete didattica a supporto degli studenti in MI, affinché possano “apprendere l'italiano a un livello tale da consentire di integrarsi nel contesto accademico, sviluppare le capacità di gestione dell'interazione accademica e i linguaggi specialistici ed evitare così fenomeni di abbandono e ritardo negli studi” (Gallina, 2019). Bagna (2017), infatti, riflette proprio sulle implicazioni didattiche che i criteri di ammissione attualmente in vigore comportano, nonché sul fatto che la percentuale di successo di inclusione nel sistema universitario italiano sia influenzata proprio da questi requisiti minimi richiesti in entrata.

Il problema delle competenze degli studenti universitari in MI ha dunque delle criticità cruciali, ma viene condotto prevalentemente all'interno dell'ambito degli esperti di settore, che in maniera condivisa affrontano il problema a partire dalle conoscenze e dagli strumenti che la ricerca offre,

² uis.unesco.org [ultimo accesso 31/01/2021]

³ <http://anagrafe.miur.it/index.php> [ultimo accesso 31/01/2021]

problematizzando la questione e portando avanti proposte operative per il miglioramento delle criticità.

Diversi sono i toni del dibattito sulle competenze degli studenti universitari italiani. Accanto allo scambio critico dei linguisti, è andato crescendo sempre più anche un dibattito pubblico attraverso la stampa giornalistica.

Anche in questo caso, l'interesse per il tema aumenta all'aumentare del numero degli studenti universitari a partire dagli anni '80, per effetto dell'allargamento della base (numerica e sociale) degli iscritti all'università: è l'avvento dell'università di massa, che, se da un lato ha favorito l'innalzamento complessivo del livello di istruzione del Paese, dall'altro ha messo in crisi il sistema universitario stesso (Cacchione, 2017). Il numero crescente di studenti ha infatti evidenziato le contraddizioni esistenti nel sistema universitario, che soffre e continua a soffrire di retaggi storici, come la tardiva unità linguistica, e di scelte di politica scolastica, spesso più di sopravvivenza che di progetto (De Mauro, 2010).

I primi studi italiani sulla popolazione universitaria risalgono proprio agli anni Ottanta: Monica Beretta (1977a; 1977b; 1981; 1991) è una delle prime linguiste a osservare la lingua degli studenti universitari; seguono i lavori di Lavinio e Sobrero (1991), di Lavinio (1994) negli anni Novanta e le indagini di Stefinlongo (2002), Sposetti (2008), Prada (2009), Voghera (2009), Cacchione (2011), Fiorentino (2015), solo per citarne alcuni, a seguire negli anni.

Nel primo decennio del Duemila, insieme al numero delle pubblicazioni dedicate alla didattica delle competenze linguistiche degli studenti universitari, in ambito accademico cominciano a diffondersi corsi e laboratori per migliorarle (Cacchione, 2011; 2017). Con l'entrata in vigore del decreto ministeriale 270/2004 vengono resi obbligatori i test d'ingresso non selettivi per l'accertamento delle competenze delle matricole. Questi test, pur avendo forme differenti, hanno in comune l'obiettivo di rilevare alcune capacità linguistiche, quali riconoscere e operare con la grammatica, scrivere e riscrivere testi, comprenderli, adeguarli a scopi comunicativi diversi. Lo scopo di misurare le competenze degli studenti in entrata è quello di intervenire per migliorarle, agevolando così l'accesso ai contenuti disciplinari. In altre parole, i test e i cosiddetti corsi per gli obblighi formativi aggiunti (OFA) servono per dotare le matricole degli strumenti necessari per affrontare con successo il proprio percorso universitario.

Sul finire del primo decennio del Duemila, mentre le università già da tempo registrano fenomeni e mutamenti che investono la dimensione delle competenze linguistiche che gli studenti manifestano una volta entrati nel percorso universitario e si sono attivate per strutturare prontamente azioni di supporto agli studenti, aumentano gli articoli di giornale che in maniera ricorrente informano degli insuccessi linguistici degli studenti in accesso all'università, definiti "l'esercito delle matricole

ignoranti”⁴. Il dibattito giornalistico sul decadimento delle competenze linguistiche raggiunge il suo apice il 4 febbraio 2017, quando un gruppo di seicento professori universitari firma un appello dal titolo “Saper leggere e scrivere: una proposta contro il declino dell’italiano a scuola – lettera aperta di 600 docenti universitari”, pubblicato sul sito del “Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità” e indirizzato al Presidente del Consiglio, alla allora Ministra dell’Istruzione Valeria Fedeli e al Parlamento⁵.

Il nucleo centrale della lettera dei seicento è il declino delle competenze linguistiche degli studenti universitari. I firmatari, infatti, lamentano che sia “chiaro ormai da molti anni che alla fine del percorso scolastico troppi ragazzi scrivono male in italiano, leggono poco e faticano a esprimersi oralmente. Da tempo i docenti universitari denunciano le carenze linguistiche dei loro studenti (grammatica, sintassi, lessico), con errori appena tollerabili in terza elementare. Nel tentativo di porvi rimedio, alcuni atenei hanno persino attivato corsi di recupero di lingua italiana”. La diffusione della lettera dei seicento scatena un dibattito senza precedenti. Pochi giorni dopo, il 7 Febbraio 2017, Ernesto Galli della Loggia, docente di Storia contemporanea presso l’Istituto Italiano di Scienze Umane di Firenze (ISUM), in un suo editoriale pubblicato sul quotidiano *Il Corriere della sera*, indica puntualmente una delle cause scatenanti dell’analfabetismo degli studenti universitari: secondo lo storico, la teoria e la pratica didattica promossa dal Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell’Educazione Linguistica (GISCEL)⁶ è stata una delle cause del decadimento delle competenze degli studenti italiani, a causa di quel “ribaltamento in senso democratico della pedagogia linguistica tradizionale” da essa operato⁷. Tra i firmatari della Lettera dei Seicento sussistono anche altre opinioni che adducono la perdita di competenze piuttosto allo smantellamento sistematico del sistema scolastico e universitario: "Chiariamo: la colpa non è degli studenti, né degli insegnanti, ma di chi ha smantellato la scuola disorganizzandola. [...] L’impianto dei vecchi licei è stato smontato senza riflettere su quali competenze siano comunque basilari per qualsiasi corso di studi” Così, ad esempio, dichiara il filosofo Massimo Cacciari in un’intervista al quotidiano *La Repubblica*⁸.

⁴ Montanari Laura, *L’esercito delle matricole ignoranti*, Repubblica, 20/09/2009. https://www.repubblica.it/2007/11/sezioni/scuola_e_universita/servizi/test-universit2/matricole-ignoranti/matricole-ignoranti.html [ultimo accesso 31/01/2021].

⁵ <http://gruppodifirenze.blogspot.com/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html> [ultimo accesso 31/01/2021].

⁶ Il GISCEL è stato fondato il 1° giugno 1973 su iniziativa di Tullio De Mauro da Carla Bazzanella, Emilio D’Agostino, Tullio De Mauro, Annibale Elia, Anna Ludovico, Caterina Marrone, Carmela Nocera, Lorenzo Renzi, Raffaele Simone.

⁷ https://corrieredelmezzogiorno.corriere.it/napoli/arte_e_cultura/17_febbraio_07/disfatta-lingua-italiana-c-entra-anche-tullio-de-mauro-dd672364-ed12-11e6-98b8-4bd2be417fad.shtml [ultimo accesso 31/01/2021].

⁸ <https://ricerca.repubblica.it/repubblica/archivio/repubblica/2017/02/05/hanno-smontato-la-scuola-ecco-i-risultati19.html> [ultimo accesso 31/01/2021].

Non tardano ad arrivare le risposte da parte di chi si occupa specificamente di linguistica applicata e didattica delle lingue. Gli studiosi che intervengono sono molti⁹ e tutti concordano nel sottolineare che l'apprendimento della lingua e dei suoi apparati formali e normativi, è un processo lungo, complesso e graduale, pertanto non si può stabilire il momento in cui un parlante nativo riesca ad elaborare correttamente e permanentemente produzioni grammaticalmente appropriate, accurate e adeguate. Si allineano anche sul parere che, per far fronte alla situazione linguistica degli studenti universitari italiani, sia opportuno continuare a investire nelle abilità linguistiche degli studenti, accrescendo momenti formativi di scrittura accademica.

Il dibattito recente sulle competenze degli studenti universitari si smorza così gradualmente sulle testate giornalistiche con il tentativo di molti linguisti di ricomporre un'opinione pubblica portata a ritenere che il sistema scolastico e universitario sia del tutto inefficace e che, a causa di questo, la lingua italiana sia per l'appunto in declino. Al contrario, le università italiane e la ricerca linguistica tutta da più di un ventennio sono attive per far fronte alle dinamiche attualmente sempre più fluide e complesse che investono l'acquisizione, la misurazione e la manifestazione delle competenze linguistiche. Se da una parte i mutamenti sempre più rapidi che si avvicendano nelle società contemporanee fanno emergere criticità, dall'altra l'accademia mostra che sia opportuno rispondere con interventi concreti. Come sosteneva Tullio De Mauro, infatti, "oggi è a tutti molto chiaro che lo sviluppo della società contemporanea chiede, e chiede a tutti, livelli sempre più alti di capacità intellettuali, operative e linguistiche. Le soglie che chiamiamo alfabetizzazione funzionale, vale a dire di dominio della capacità di capire e di scrivere, [...] si sono innalzate sempre di più. Essa richiede la maturazione di una capacità di spaziare su terreni di crescente complessità terminologica, concettuale, operativa, in mezzo a correnti informative e interrelazionali sociali, economiche, produttive sempre più complicate. Quindi il sostegno alla maturazione delle capacità linguistiche deve venire dalle famiglie, dalle scuole, da tutto l'ambiente socioculturale in cui la scuola opera [...] Deve esserci chiaro che occorre delineare compiti formativi per intere società educanti" (De Mauro, 2018: 27).

Il presente lavoro è costituito da sette capitoli. Il primo capitolo offre una panoramica sulle caratteristiche dell'italiano come lingua accademica per scopi generici e sui bisogni comunicativi degli studenti universitari, sia parlanti nativi sia parlanti non nativi di italiano. All'interno del capitolo vengono trattate anche le caratteristiche della comunicazione accademica scritta e orale per scopi generici, attraverso le due tipologie di testo selezionate per condurre lo studio: l'e-mail accademica e

⁹ Tra cui Maria Pia Lo Duca, Miriam Voghera e Luca Serianni, i cui interventi posso non leggersi ai seguenti link: <http://www.societadilinguisticaitaliana.net/>; http://www.repubblica.it/scuola/2017/02/10/news/1_italiano_non_e_in_dec_lino_il_controappello_dei_linguisti_alla_lettera_dei_600_accademici-157969348/ [ultimo accesso 31/01/2021].

il colloquio con il docente. Poiché gli studenti PNN entrano nel circuito universitario italiano prevalentemente attraverso programmi di scambio internazionale, aperti sempre più a un maggior numero e a una maggiore varietà di studenti in mobilità internazionale, viene introdotta la nozione di bisogno comunicativo, a cui segue una presentazione degli studi dedicati specificamente ai bisogni comunicativi degli studenti universitari italofoeni e non italofoeni. Il capitolo si conclude con una riflessione sul costrutto di parlante nativo.

Nel secondo capitolo viene presentata la rassegna degli studi teorici ed empirici rilevanti per la presente ricerca. Il capitolo inizia con la trattazione dei fondamenti teorici dello studio: viene introdotto il concetto di competenza comunicativa e si specifica in che cosa consiste la competenza pragmatica; segue la presentazione dei principali filoni di studi della pragmatica: la teoria degli atti linguistici e i principali modelli di riferimento sulla cortesia linguistica. Conclusa la rassegna dei fondamenti teorici, viene presentata una selezione di studi empirici cross culturali e interlinguistici sull'atto della richiesta in varie lingue, tra cui l'italiano, con un focus sugli studi che si concentrano sulla realizzazione delle richieste rivolte in ambito accademico dagli studenti universitari ai professori. Successivamente viene introdotto un ulteriore filone di ricerca della pragmatica, l'analisi della conversazione (AC), di cui vengono delineate le origini e sono passati in rassegna i principali studi fondativi. Nel capitolo si dà largo spazio agli studi sull'italiano e, in particolare, ai lavori che si concentrano sulle chiusure conversazionali, in quanto oggetto di analisi della presente ricerca.

Il capitolo tre introduce la metodologia del presente studio; si apre con la presentazione degli obiettivi generali, delle domande da cui la presente ricerca muove e dell'impostazione generale del metodo di indagine. In seguito, vengono presentati i soggetti coinvolti nello studio. Sono successivamente introdotti i due strumenti di raccolta dei dati, impiegati in questa ricerca: il questionario e il campione di testi. Del questionario si descrivono le finalità, la struttura, le tematiche e la modalità di somministrazione; del campione di testi, si illustrano parimenti gli strumenti e i metodi applicati per la collazione delle produzioni scritte e orali che costituiscono il campione stesso. Una volta esposto il metodo di raccolta dei testi, si approfondiscono i diversi criteri di codifica e di analisi utilizzati per i dati testuali, scritti e orali; tra i criteri di analisi, ampio spazio è dedicato alla descrizione dello schema di codifica per l'analisi delle richieste e alla procedura di validazione, a cui si è ritenuto opportuno sottoporre lo schema di codifica. Il capitolo si conclude con la descrizione delle convezioni utilizzate. Dopo aver presentato e descritto dettagliatamente la struttura metodologica dello studio, vengono presentati i risultati della ricerca, in tre capitoli distinti.

Nel capitolo quattro vengono riportati i risultati ottenuti tramite la somministrazione del questionario volto a rilevare i bisogni comunicativi degli studenti universitari italofoeni e non in

ambito accademico. Il capitolo si chiude con delle considerazioni conclusive basate sul confronto tra PN e PNN.

Nel capitolo cinque si descrivono invece i risultati dell'analisi pragmalinguistica e pragmatilistica delle e-mail, con lo scopo di mostrare come gli studenti PN e PNN codifichino l'atto della richiesta nelle e-mail, quanto aderiscano al genere testuale dell'e-mail formale e quanto riescano a mantenere coerentemente per tutto il testo il registro adeguato allo scambio comunicativo.

Nel capitolo sei, si analizza la realizzazione dell'atto testa e la sua modificazione interna ed esterna nei colloqui tra docenti e studenti. Nell'analisi del parlato si è ritenuto interessante osservare anche quanti atti di supporto precedono la richiesta e come vengono distribuiti nei turni dai parlanti, per fare un primo lavoro di osservazione di fenomeni conversazionali. Il capitolo si chiude con l'analisi delle sequenze di chiusura.

Infine, nel capitolo sette si traccia un quadro sintetico dei risultati ottenuti tramite l'analisi dei dati, nel tentativo di rispondere alle domande di ricerca, si delineano le principali implicazioni che lo studio qui condotto potrebbe avere per la didattica e, in conclusione, si elencano i limiti della ricerca e si accenna agli eventuali sviluppi futuri del presente lavoro.

Capitolo 1

Comunicare nel contesto accademico

Il capitolo iniziale presenta l'oggetto della presente ricerca: l'italiano come lingua della comunicazione accademica (ItaCA) per scopi generici. Lo studio si basa sull'analisi di due tipologie testuali attraverso cui l'ItaCA si attualizza: l'e-mail accademica (§ 1.2) e il colloquio con il docente (§ 1.3). Nel paragrafo (1.4) si descrivono i principali programmi di scambio internazionale che coinvolgono gli studenti universitari. Data l'eterogeneità degli studenti in mobilità internazionale, in (1.5) viene introdotta la nozione di bisogno comunicativo, la cui rilevanza è considerata fondamentale per una didattica veramente incentrata sull'apprendente, come risposta sia ai tratti di deviazione dalla norma che gli studi registrano nelle produzioni degli studenti italofoeni (§ 1.5.1), sia alla necessità di integrare nei corsi generalisti di italiano L2 momenti di insegnamento specificamente dedicati all'italiano come lingua accademica (§ 1.5.2). Questi ultimi due paragrafi menzionati costituiscono una rassegna degli studi sui bisogni comunicativi degli studenti universitari italofoeni e non italofoeni, integrata con riflessioni personali, data l'esiguità dei lavori attualmente presenti nella letteratura sull'italiano. Infine, il paragrafo § 1.6 problematizza la nozione di competenza in relazione al costrutto di parlante nativo /non nativo.

1.1. L'oggetto della ricerca: l'italiano L1/L2 come lingua della comunicazione accademica

Con "lingue accademiche" si fa prevalentemente riferimento alla lingua dello studio universitario, sia negli studi italiani sia in quelli internazionali. Le espressioni "italiano accademico, *Academic English, française académique* ecc." sono utilizzate per indicare l'uso specialistico della lingua per comunicare nelle particolari aree del sapere disciplinare, in cui è organizzata l'istruzione universitaria. In questo senso "lingua accademica" è sinonimo di "lingua per scopi accademici", dicitura che ha origine nell'espressione della tradizione inglese, *English for Academic Purposes* (EAP; Widdowson, 1998).

La lingua accademica, tuttavia, non è solo la lingua dello studio e dei saperi scientifici, ma comprende anche gli usi veicolari per lo scambio di informazioni tra i diversi membri dell'accademia (docenti di vari ordini e gradi, studenti, figure amministrative ecc.), che costituiscono una "comunità di discorso" (Desideri e Tessuto, 2011: 8). La lingua utilizzata dalla comunità accademica per organizzare sé stessa, al di là della specificità delle singole discipline, ha in minor misura elementi microlinguistici soprattutto per quanto riguarda il lessico, ma assume caratteristiche specifiche rispetto alla varietà della conversazione ordinaria.

In questa seconda accezione, la lingua accademica dunque è più vicina alla comunicazione istituzionale (*institutional talk*, Drew, 1993; *infra* § 1.3).

Per tener conto di queste due varietà compresenti nella comunità accademica, nell'ambito degli studi anglofoni è ormai invalsa la distinzione tra *English for Specific Academic Purposes* (ESAP) ed *English for Generic Academic Purposes* (EGAP): il primo indica la lingua utilizzata specificamente nelle particolari discipline, mentre con il secondo si individua la lingua comune a tutti i membri dell'istituzione universitaria o di pari grado¹⁰ (Blue, 1998; Wingate, 2015). L'ESAP corrisponde dunque alle microlingue disciplinari, mentre l'EGAP è una varietà formale rispetto alla lingua quotidiana, specifica del contesto accademico, ma trasversale alle varie discipline. Nel filone degli studi italiani, per disambiguare l'espressione "italiano lingua accademica" e disporre di un'espressione che distingua le microlingue disciplinari dalla varietà dell'italiano come lingua della comunicazione in ambito accademico, sono state proposte delle alternative: ad esempio Desideri-Tessuto (2011) propongono la dicitura "discorso accademico", Ballarin (2017) utilizza invece "italiano microlingua disciplinare" per indicare la lingua dello studio e "italiano lingua accademica" per indicare la lingua della comunicazione in ambito universitario.

Tra le varietà che compongono il diasistema¹¹ della lingua italiana, il presente studio si focalizza sull'italiano della comunicazione accademica (ItaCA), con cui si intende l'italiano utilizzato dalla comunità accademica italiana trasversalmente alle varie discipline nelle interazioni che avvengono nel contesto dello scambio di informazioni. Cercando una definizione sintetica, l'italiano per la comunicazione accademica nel presente studio indica la lingua della socializzazione in ambito accademico, che per le sue peculiarità si distingue sia dall'italiano della conversazione ordinaria sia dall'italiano come microlingua disciplinare per lo studio. Le due varietà, l'italiano per la comunicazione accademica e l'italiano microlingua disciplinare, inevitabilmente si sovrappongono: uno studente che per esempio rivolga ad un professore una richiesta di spiegazioni inerente a una materia di studio userà alcuni termini specialistici della disciplina; nel sostenere un esame lo studente, oltre ad adottare la microlingua disciplinare, sceglierà di rivolgersi al professore, seguendo le norme di cortesia linguistica previste dal contesto. Comunicare in ambito accademico richiede quindi la capacità di saper selezionare le strategie pragmatiche adeguate alle norme socio-pragmatiche del contesto in cui avviene. Questa capacità è necessaria a chiunque entri a far parte della comunità

¹⁰ Come l'Accademia delle Belle Arti, i Conservatori ecc., tutti annoverati sotto l'etichetta AFAM (Alta Formazione Artistica e Musicale).

¹¹ La nozione di diasistema linguistico (Weinreich, 1954) comprende tutte le varietà di una lingua: i vari livelli di analisi del sistema linguistico e le varianti diatopiche, diafasiche, diastratiche, diamesiche che lo compongono.

accademica: in particolare, lo studente, sia nativo sia non nativo, per interagire con successo, deve essere in grado di allinearsi pragmatologicamente alle norme sociopragmatiche che la comunità dei membri dell'accademia condivide. Si può dire infatti che rispetto all'italiano della conversazione ordinaria, l'italiano della comunicazione accademica rappresenta un settore sociolinguistico, così come l'accademia è un settore socioculturale della società media.

Lo studio dell'ItaCA nella presente ricerca si focalizza sulle interazioni tra docente e studente; si basa, inoltre, sull'analisi dei tipi testuali in cui l'ItaCA si attualizza principalmente, ovvero il colloquio con il professore e l'e-mail indirizzata al docente. Per questo le principali caratteristiche che l'italiano assume nella comunicazione tra docente e studente vengono illustrate attraverso la descrizione dei tipi testuali selezionati (§§ 3.4.1.1-2).

1.2. L'e-mail nella comunicazione accademica

Il primo tipo testuale oggetto del presente studio è l'*e-mail*, intendendo con questo termine i messaggi trasmessi attraverso i programmi di posta elettronica; con *e-mail*, dunque ci si riferisce a una tipologia testuale, mentre con posta elettronica al canale attraverso cui avviene la comunicazione. L'*e-mail* tra le forme di *Computer Mediated Communication* (CMC) 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, contrariamente a quanto avviene in altre forme dialogiche di CMC, in particolare le chat (Herrings, 2001; Fiorentino, 2013). Tuttavia, sebbene l'*e-mail* ai suoi esordi sia nata come sostituto della lettera cartacea e nella letteratura sia stata assimilata a quest'ultima (Gains, 1999), con i recenti sviluppi delle nuove tecnologie, in particolare degli *smartphone* che hanno reso la posta elettronica un tipo di comunicazione più sincronica che asincrona (Fiorentino, 2013), la scrittura delle *e-mail*, probabilmente sotto la pressione di altre forme di CMC, come la messaggistica istantanea, ha sviluppato nuove caratteristiche, quali: scarso ricorso a formule di apertura e allocutivi, scarsa attenzione alla cura stilistica e grafica del testo, errori materiali, semplificazione della sintassi e avvicinamento a varietà informali (Fiorentino, 2004; Pistolesi, 2004; Bitonti, 2015).

Recentemente dunque le caratteristiche delle *e-mail* sono evolute per influenza dello sviluppo delle tecnologie "intelligenti" (*smart*), che rendono questa tipologia di testo elettronico più vicina alle varietà informali¹² e talvolta a quelle parlate; già Bazzanella (2003; 2011) infatti

¹² Anche Gualdo *et al.* (2014: 175) indicano che la posta elettronica "è particolarmente informale, se trasmessa via telefonino", perché, in analogia con altre forme di messaggistica istantanea che vengono usate tipicamente tramite telefono cellulare, prevale la percezione che la comunicazione sia sincrona.

indica che le scritture digitali, tra cui le e-mail, sono “a tratti mistiformi” e per questo nella loro analisi si è ormai superata la dualità “scritto/parlato”, spostando l’attenzione sull’asse della variazione diafasica e diastratica rispetto all’uso, ad esempio, di registri che variano in dipendenza dell’argomento, dei partecipanti e degli scopi comunicativi.

Nonostante, tuttavia, l’appiattimento dei messaggi di posta elettronica sulle varietà meno formali e il suo avvicinamento anche alle varietà del parlato, l’*e-mail* continua a mantenere dei tratti di formalità e di adesione al modello della epistolografia cartacea, quali un lessico più controllato, formule di apertura e chiusura convenzionali, che mancano nelle varietà genuinamente informali di CMC (Gains, 1999; Fiorentino, 2013; Gualdo *et al.*, 2014; Bitonti, 2015).

L’invio di e-mail per scambi privati sembra destinato a scomparire in favore di altre forme di messaggistica istantanea, soprattutto tra i giovani, che lo considerano un mezzo “invecchiato e ridicolo” (Gualdo *et al.* 2014: 174). L’uso della posta elettronica, tuttavia, rimane di alta frequenza nel settore pubblico, dei servizi e lavorativo (Lorenz, 2007; Gualdo *et al.*, 2014). Nel campo dei servizi e nel campo specifico dell’istruzione, anzi, si registra la tendenza secondo cui le e-mail stiano sempre più pervasivamente sostituendo le conversazioni tradizionali, telefoniche o faccia a faccia (Jansen, 2002). Dürscheid - Frehner (2013: 35) infatti sottolineano che:

“People send each other e-mails in situations in which they would not have addressed each other earlier on, and so it has become much easier to approach another person when needing assistance. Teachers, for instance, frequently receive e-mails from their students who ask questions about homework assignments, upcoming exams, or personal matters, inquiring about problems for which they would have found a solution without the teacher’s help in earlier times.”

Anche in ambito accademico la posta elettronica rappresenta un canale di interazione privilegiato; in particolare gli studenti universitari utilizzano questa nuova forma di comunicazione prevalentemente per rivolgere ai docenti richieste e più in generale negoziare informazioni (cfr. § 3.1.2.4). Sebbene, tuttavia, i programmi di posta elettronica siano diventati un *medium* estremamente diffuso per la comunicazione in più ambiti (professionale, accademico, personale ecc.), scrivere *e-mail* formali in contesto accademico a figure autorevoli richiede un’alta competenza pragmatica e una consapevolezza sociolinguistica delle strutture che codificano gli atti di parola in relazioni asimmetriche. Per un giovane studente universitario,

che non abbia ricevuto momenti di formazione specifici sulle scritture funzionali, comporre un'e-mail formale indirizzata ad un professore può costituire un compito (socio)linguistico di non facile realizzazione, per quanto determinante per l'autopromozione nella carriera degli studi.

Molti sono gli studi italiani che descrivono trasversalmente le caratteristiche dell'italiano nelle scritture digitali, mentre più rare sono le ricerche che specificamente analizzano le e-mail accademiche inviate da studenti a professori.

Per quanto riguarda l'italiano digitato, Berruto (2005) osserva che l'italiano dei nuovi media si caratterizza per una forte dialogicità e per uno spiccato carattere interattivo. Le comunicazioni presentano molti punti di ancoraggio al conteso e i ruoli sociali vengono stabiliti e coordinati secondo le modalità tipiche dell'oralità e degli scambi interazionali in presenza. Proprio l'alto livello di interattività che gli utenti attribuiscono alla scrittura mediata dal computer determina la tendenza a riprodurre nello scritto le pratiche orali della lingua, quali la frammentarietà e la rapidità di esecuzione. Antonelli (2014) chiama l'italiano trasmesso e digitato attraverso tecnologie informatiche e il web, "e-taliano" e lo annovera come recente varietà "scritta diafasicamente informale e diastraticamente anche bassa" del repertorio linguistico italiano (Antonelli 2014: 539).

Rispetto al dualismo scritto/parlato, l'italiano digitato concorre a sfumare i confini netti di questa dicotomia, rafforzando la concezione basata sulla continuità tra i due canali di comunicazione (Bazzanella, 2002; 2005a; 2011). Tale carattere ibrido della scrittura digitale si individua su vari livelli di analisi: ad esempio, sul piano dell'organizzazione testuale (scarsa pianificazione), sul piano semantico (impliciti, presupposizioni delle conoscenze condivise, riferimenti extratestuali ed extralinguistici) e sul livello socio-pragmatico (il rapporto tra i partecipanti allo scambio e gli scopi comunicativi determinano gli usi linguistici), come evidenziano diversi studi a riguardo (Berruto, 2005; Tempesta, 2006; Corino, 2007; Sabatini, 2012; Corino e Onesti, 2013).

Come sottolinea Corino (2014: 232):

“Se però le caratteristiche della scrittura digitale favoriscono una certa libertà, non bisogna tuttavia dimenticare che le scelte stilistiche e normative dipendono di gran lunga dallo scrivente e molto meno dal mezzo, e il controllo dello scritto è forse proprio un metodo per veicolare un certo desiderio di ufficialità e serietà”.

Per scrivere un'e-mail adeguata al destinatario e al contesto accademico, lo studente universitario deve perciò fare un lavoro di rimodulazione delle proprie abitudini linguistiche per evitare di riprodurre, nello scritto digitato, tratti di varietà informali verso cui spingono non solo la scarsa familiarità con le varietà formali (§ 2.8), ma la stessa varietà digitata.

Va tuttavia sottolineato che gran parte dei lavori sulla comunicazione tramite e-mail tra studenti e docenti a livello universitario riguarda attualmente contesti socioculturali diversi da quello italiano. Non vi è infatti ancora un numero e una varietà sufficiente di studi sulla lingua delle e-mail della comunicazione accademica dalla prospettiva degli studenti, che permetta di delineare un modello testuale.

Sulla scrittura delle e-mail accademiche in italiano, lo studio di Andorno (2014) si concentra sull'organizzazione generale del testo di 162 e-mail di primo contatto inviate da studenti italiani nativi alla stessa ricercatrice, in quanto docente presso gli atenei di Pavia e Torino. Lo studio evidenzia che gli studenti universitari adottano senza dubbio un registro formale, dimostrando che ci sia una differenza netta tra l'e-mail accademica e altre forme di CMC, cui pure gli scriventi sono più avvezzi. L'uso del registro formale è volto in prima battuta a mostrare la consapevolezza della distanza, gerarchica e personale, fra studente e docente. Gli studenti inoltre mostrano una discreta competenza nella gestione del registro formale, che risulta evidente sia dal consistente peso percentuale delle varianti formali, sia per il complessivo evitamento di varianti decisamente informali e proprie della comunicazione parlata; non mancano tuttavia segni di incompetenza, che si sostanziano prevalentemente come goffaggini (p. es. formule di saluto come *egregi saluti*), come transfert intralinguistici da altre varietà (p. es. la presenza di stilemi burocratici come *in fede*) o ipercorrettismi (come l'abuso della maiuscola reverenziale anche in contesti che non la prevedono). Dallo studio, quindi, emerge come gli studenti italofoeni sappiano selezionare adeguatamente un registro formale, ma mostrino delle criticità nella sua gestione. Andorno rileva anche una maggiore adesione al registro formale tra gli studenti magistrali, interpretandola come un apprendistato (socio)linguistico sul campo che si compie negli anni universitari.

Bitonti (2015), invece, studia le funzioni sintattiche e pragmatiche dei connettivi all'interno di 68 e-mail di studenti universitari italiani nativi, rilevando che gli studenti italiani relativamente ai connettivi testuali operano scelte linguistiche altamente funzionali, con cui contribuiscono a identificare ed evidenziare l'asimmetria e il potere sociale fra gli interlocutori. Sebbene lo studio di Bitonti (2015) si focalizzi su un tratto microlinguistico, come l'uso dei connettivi, fa emergere un dato macroscopico sulla scrittura dell'e-mail da parte degli studenti universitari italiani: secondo lo studioso, infatti, proprio l'uso dei connettivi rende evidente la

volontà degli scriventi di regolare lo sviluppo del testo attraverso formulazioni di cortesia basate sulla faccia positiva e sulla prevenzione di possibili conflitti.

Nello studio di Ballarin (2017) che, in prospettiva glottodidattica, si dedica all'italiano L1/L2 lingua di studio all'università, si trovano riferimenti anche ai testi funzionali del repertorio comunicativo accademico. Tra i tipi di testo ricorrenti nell'italiano accademico, l'e-mail è classificata come testo trasmesso, identificato come tale sulla base delle caratteristiche morfosintattiche che lo distinguono da altri testi della comunicazione accademica, quali appunti, tesine, relazioni, recensioni ecc. Tra i tratti caratteristici dei testi scritti trasmessi in ambito accademico vengono indicati: la ricorrenza della strutturazione, che tuttavia “non è sempre coerente nel genere ‘mail’” (Ballarin, 2017: 59), la presenza di caratteri ibridi fra scritto e parlato; tendenza alla brevità, ricorrenza dei tempi verbali imperfettivi con prevalenza del tempo presente.

All'interno della varietà dei contesti e delle condizioni d'uso della posta elettronica che determinano anche una varietà di tipi di e-mail differenti, il presente studio esamina le e-mail formali in ambito accademico dalla prospettiva dell'utente, il giovane universitario. La tipologia testuale è analizzata sulla base di una analisi dei bisogni condotta tra i soggetti dello studio (§ 3.1.2), da un punto di vista pragmalinguistico (§ 3.4.1) e pragmastilistico (§ 3.4.2).

1.3. Il colloquio tra docenti e studenti in ambito accademico: un tipo di discorso istituzionale

Il secondo tipo testuale oggetto della presente ricerca è il colloquio tra docenti e studenti universitari nel contesto del ricevimento. Il colloquio studente/docente è un tipo di discorso istituzionale, caratterizzato da asimmetria relazionale. L'asimmetria è propria di quelle relazioni in cui tra i partecipanti alla conversazione c'è una gerarchia sociale (una figura più autorevole e una figura subalterna), basata sui ruoli (*status*) sociali e sulla diversa distribuzione delle conoscenze. Secondo Drew e Heritage (1992), l'interazione assume forma istituzionale quando gli interlocutori hanno obiettivi conversazionali volti al lavoro o a un compito convenzionalmente associato ad un'istituzione.

Il colloquio accademico nel contesto extracurricolare è studiato prevalentemente a livello internazionale da una prospettiva sociolinguistica, soprattutto in relazione ai ruoli sociali che i partecipanti rivestono (Agar, 1985; Fowler *et al.*, 1979; Tracy e Carjuzaa, 1993; Boxer, 2012; Bonvillain, 2018). Gli studi italiani si concentrano piuttosto sulla comunicazione accademica nel contesto delle lezioni, dei seminari e degli esami, con particolare attenzione all'uso delle microlingue (Ciliberti e Anderson, 1999), anche per quanto riguarda l'italiano L2 (Ballarin, 2017).

Nel colloquio accademico nell'ambito del ricevimento, il docente ricopre il ruolo istituzionale e gli viene socialmente attribuito uno *status* sociale più alto rispetto allo studente, in virtù della sua posizione di membro accademico, delle sue competenze nel proprio campo di ricerca, dei suoi meriti intellettuali e della sua funzione di rappresentare l'istituzione cui appartiene; lo studente è, di converso, una figura subalterna, perché non detiene conoscenze inerenti all'ambito accademico e alla disciplina di studio, pari qualitativamente e quantitativamente a quelle del docente: come membro accademico lo studente è un "inesperto" che attraverso la relazione con il docente sviluppa conoscenze e competenze accademiche. Tramite gli scambi extracurricolari, lo studente apprende non solo le forme di sapere di suo interesse e le procedure cui ottemperare per portare avanti il proprio percorso di studi, ma più ampiamente linguaggi e comportamenti del mondo accademico, secondo un processo di socializzazione linguistica (Ochs e Schieffelin, 1984).

All'interno, dunque, di questo quadro relazionale (o *frame*, secondo la terminologia di Goffman, 1974), la distribuzione dello status tra docente e studente è complementare: il docente è la figura autorevole che rappresenta l'istituzione di cui eroga un servizio (o meglio una pluralità di servizi sul piano educativo, amministrativo e di ricerca) in qualità di esperto; lo studente, invece, in quanto novizio della comunità accademica, è una figura subalterna, fruitore dei servizi dell'istituzione.

Per l'autopromozione nel percorso degli studi universitari, lo studente, quando interagisce in un colloquio faccia a faccia con il docente, ricopre un ruolo complesso e delicato, e non di facile gestione dal punto di vista linguistico, perché deve assolvere sul piano del comportamento contemporaneamente a due aspettative, che sono in parte in conflitto tra loro: da una parte mostrare cortesia, modestia e deferenza, dall'altra manifestare intraprendenza sul piano intellettuale per porsi come membro potenzialmente utile alla comunità accademica di cui uno dei valori fondanti è il libero pensiero (Fowler *et al.*, 1979; Bardovi-Harlig e Hartford, 1991; Tracy e Carjuzaa, 1993; Boxer, 2012; Bonvillain, 2018). Rispetto a questa dinamica sociolinguistica, Tracy e Carjuzaa (1993), sulla scia del modello dei *Face Threatening Acts* (FTA; cfr. § 2.4.3) di Brown e Levinson (1989), chiamano la percezione dello *status* accademico faccia istituzionale e la percezione delle abilità e competenze faccia intellettuale¹³. Nella loro analisi, riscontrano che l'interazione orale accademica è caratterizzata da una costante ricerca di equilibrio tra la volontà di ottenere un riscontro positivo sulle capacità

¹³ "Intellectual face is the manner in which people are perceived and want themselves to be perceived in terms of their ability to address colleagues' questions and their presentation of their intellectualism through their own questioning of others. Institutional face, on the other hand, is representative of one's status in the department (e.g., graduate student, junior faculty, senior faculty, etc.)" (Boxer, 2012: 90).

intellettuali e la volontà di non apparire saccenti e arroganti, da parte di tutti i membri accademici, di qualsiasi grado gerarchico (studenti, laureati, dottorandi, ricercatori, professori associati e ordinari). Ne consegue che un'abilità cruciale che lo studente ha bisogno di padroneggiare nel colloquio con il professore consiste nel saper promuovere la propria identità intellettuale in linea con il ruolo istituzionale ricoperto. Per quanto riguarda gli studenti, tuttavia, Boxer (2011) insiste sul fatto che, il loro *status* accademico è l'elemento principale per il successo del percorso formativo: "no matter how exceptional a graduate student may be, the freedom to be intellectually challenging is constrained by the status of being a student" (Boxer, 2011: 92).

Proprio la tensione tra la capacità di aderire alle norme socio-pragmatiche del discorso accademico e l'intraprendenza intellettuale rende il colloquio con i docenti un contesto particolarmente adatto per osservare la competenza pragmatica degli studenti universitari.

Questi tratti sociopragmatici che caratterizzano il rapporto tra studenti universitari e professori hanno delle ricadute pragmlinguistiche e conversazionali. Il colloquio tra docente e studente, infatti, sembra essere caratterizzato da una distribuzione degli atti linguistici, e in ottica conversazionale è stato rilevato che anche la distribuzione dei tipi di mosse e della quantità di parlato e di silenzio riflette l'asimmetria dei ruoli sociali. Per quanto riguarda la corrispondenza empiricamente rilevata tra atto linguistico e ruolo, Bardovi-Harlig e Hartford (1990) appurano che gli atti linguistici sono sensibili al ruolo di chi parla e in quanto tali ogni atto può considerarsi più o meno congruente allo stato del locutore. Sebbene nessun atto linguistico sia inerentemente congruente o non congruente, ma dipendente dalla situazione specifica, nel loro studio emerge che atti come consigliare e raccomandare sono realizzati principalmente dai docenti, mentre le richieste di informazioni, spiegazioni, di permesso e di suggerimenti sono tipiche della performance degli studenti. Anche Tracy e Carjuzaa (1993) rilevano questa distribuzione tendenziale degli atti linguistici, a cui aggiungono un'analisi dei turni della conversazione, rilevando che la quantità di parlato è direttamente proporzionale allo status sociale: dalla loro analisi, infatti, emerge che i laureandi sono meno propensi a parlare e meno propensi a fare domande diverse da quelle di informazione. Boxer e Cortes-Conde (1997) inoltre rilevano che alcune mosse conversazionali come interrompere un turno, terminare o guidare lo scambio sono appannaggio di chi detiene lo *status* sociale gerarchicamente superiore. Infine, sia Tracy e Naughton (1994) sia Bardovi-Harlig e Hartford (1990) rilevano che i parametri sociali di ruolo sono comunque legati al rapporto specifico tra docente e studente che è idiosincratico e continuamente in evoluzione.

Lo stato di parlante non nativo, secondo Bardovi e Harlig (1990: 472), non influisce sulla gestione del colloquio, se non in termini delle differenze che il docente percepisce relativamente a “language proficiency and cultural familiarity”. Al contrario, Woken e Swales (1989) ritengono che lo *status* di studente PNN contribuisca a orientare la conversazione, come conferma uno studio di Rudolph (1994) che analizza due colloqui registrati di una studentessa PNN e il suo supervisore. Lo studio sul piano conversazionale rileva che il docente, in questo caso, fa la maggior parte del lavoro discorsivo e utilizza sovente la mossa della richiesta di conferma.

L’interazione orale, dunque, rappresenta per gli studenti il momento in cui mostrano e costruiscono la propria identità intellettuale e imparano a negoziare, secondo le norme sociopragmatiche dell’accademia, contenuti sociali (*role alignment*) e disciplinari (*referential alignment*) con il proprio interlocutore, sotto i vincoli dell’elaborazione in tempo reale propria dell’oralità. Imparare a fare questo è il presupposto per il raggiungimento dei propri scopi comunicativi da parte degli studenti: il modo in cui pongono domande o in cui rispondono, il modo in cui presentano sé stessi, gli atti linguistici che decidono di utilizzare o che si astengono dal realizzare, il semplice fatto di parlare o tacere, sono tutte componenti discorsive che determinano il successo o meno dell’interazione. Senza la consapevolezza di come interagire, lo studente, PN e PNN, corre il rischio di non raggiungere i propri obiettivi comunicativi ed extralinguistici. Saper operare le scelte pragmalinguistiche in linea con la norma sociopragmatica della comunicazione accademica è pertanto fondamentale per gli studenti per la buona riuscita del proprio percorso di studi.

1.4. Gli studenti in mobilità internazionale

Uno studente in mobilità internazionale è “an individual who has physically crossed an international border between two countries with the objective to participate in educational activities in a destination country, where the destination country is different from his or her country of origin”. (UNESCO, 2015)¹⁴. Questa definizione è stata concordata a partire dal 2015 congiuntamente dall’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), dalla Convenzione sull’Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE) e dall’ufficio statistico dell’Unione europea (EUROSTAT), per mettere ordine tra le molte definizioni, cogliendo il tratto essenziale dello studente in mobilità internazionale: la sua permanenza in un paese straniero per fini educativi e formativi. Nei

¹⁴ <http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home> [ultimo accesso 08/10/2020].

documenti ufficiali delle suddette organizzazioni si distingue tra due tipi di studenti in mobilità internazionale:

- gli studenti stranieri autonomamente iscritti a corsi di istruzione superiore, a prescindere dal loro status giuridico (residenti, in possesso di visto, migranti ecc.);
- gli studenti inseriti in programmi di scambio, che rimangono iscritti nelle università del loro paese di origine, ma svolgono un periodo di studi all'estero per il quale ricevono dei crediti universitari da parte delle istituzioni straniere (Van Mol e Ekamper, 2016). Rientrano in questa categoria tutti gli studenti inseriti nei programmi di mobilità internazionale.

In Italia, i principali programmi universitari di mobilità internazionale studentesca sono: il programma Erasmus Plus, il programma Marco Polo e Turandot (MPT), gli accordi bilaterali tra le università italiane ed università extra-europee, borse di studio finanziate dallo stato italiano (MIUR, MAE, MAECI ecc.).

Il programma Erasmus Plus (*EuROpean Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) è un programma di mobilità studentesca dell', ma comprende anche alcuni paesi non comunitari quali il Liechtenstein, l'Islanda, la Gran Bretagna e la Turchia. Il programma Erasmus dà la possibilità a uno studente europeo di studiare in un paese straniero o effettuare un tirocinio in un paese dell'Unione per un periodo che va dai 3 ai 12 mesi. Rinnovato nel 2014 con il nome di Erasmus Plus, visto l'allargamento dei partecipanti anche alle scuole superiori e non solo all'università, il programma si propone di contribuire alla strategia europea per la crescita, l'occupazione, l'equità sociale e l'integrazione dei cittadini europei lungo tutto l'arco della vita (*lifelong learning*).

Marco Polo e Turandot sono due programmi governativi nati con il duplice scopo di promuovere il sistema universitario italiano in Cina da una parte e facilitare l'accesso degli studenti cinesi alle università italiane dall'altra. Il Programma Marco Polo nasce nel 2006 per dare la possibilità agli studenti cinesi di intraprendere un percorso di formazione universitaria in Italia. Il Programma Marco Polo è stato in seguito integrato con quello Turandot, per permettere anche agli studenti interessati alle Accademie di Belle Arti e ai Conservatori di Musica (AFAM) di partecipare al programma. L'accordo internazionale prevede che gli studenti sinofoni ottengano un visto d'ingresso in Italia per motivi di studio a condizione che partecipino a un corso di lingua italiana, la cui durata è fissata a dieci mesi, con relativo esame

finale che attesti il raggiungimento di competenza linguistica pari ai livelli B1/B2 del Quadro Comune Europeo di Riferimento (QCER).

Gli accordi bilaterali, infine, sono programmi di cooperazione bilaterale tra università italiane e università extra europee, regolamentati dal Ministero degli Affari Esteri (MAE). Le università italiane stipulano autonomamente gli accordi bilaterali di cooperazione, indicano annualmente il contingente di studenti stranieri da accogliere¹⁵, definiscono i test di ammissione da somministrare ecc. I cittadini extra europei che intendano studiare in Italia possono dunque avvalersi dei programmi di accordo bilaterale.

La pluralità dei programmi di studio, da una parte, serve ad incoraggiare la mobilità delle persone, in particolare quella degli studenti universitari, con l'intento di formare le future classi dirigenti sui valori del plurilinguismo e dell'intercultura, divenuti sempre più rilevanti a causa dei cambiamenti avvenuti sul piano economico, sociale e culturale; dall'altra, i programmi di mobilità internazionale, così diversificati, servono a rispondere alle numerose trasformazioni socio-economiche, tecnologiche e culturali che sempre più velocemente si avvicendano nelle società di tutto il mondo,

Il profilo dello studente in mobilità internazionale è dunque eterogeneo: il pubblico dell'italiano L2 costituito da studenti universitari risponde a un profilo notevolmente differenziato al suo interno proprio in base al tipo di progetto di studio con cui gli studenti giungono in Italia¹⁶. Come rilevano Fratter *et al.* (2017), tra i fattori che diversificano internamente il profilo degli studenti in MI c'è lo stesso processo di internazionalizzazione delle università italiane, in base al quale si modifica il pubblico "tradizionale" dell'italiano L2, costituito, all'origine dei primi programmi di scambio, da un numero ristretto di paesi di provenienza, principalmente europei. I più recenti accordi intercontinentali, infatti, secondo le studiosse, avrebbero fatto emergere problematiche relative alla gestione del contatto linguistico con lingue e culture molto distanti da quella italiana. Si pensi, ad esempio, che mentre gli studenti in mobilità europea hanno generalmente una L1 neolatina, o che comunque appartengono ad aree culturali vicine a quella italiana, gli studenti di programmi come il Marco Polo o il Turandot, oppure gli studenti internazionali aderenti ai programmi di accordo bilaterale, hanno solitamente lingue molto distanti dall'italiano (arabo, cinese, hindi,

¹⁵ Il numero degli studenti ammessi dalle singole università è comunque regolamentato dalle quote nazionali di autorizzazioni all'ingresso e di permesso di soggiorno per motivi di studio, stabilite annualmente con un decreto del Ministero del Lavoro in accordo con il Ministero dell'Interno e degli Affari Esteri.

¹⁶ Non viene presa in considerazione nella presente ricerca la tipologia dello studente straniero che studia in Italia in Università straniere, presenti soprattutto nella Toscana e nel Lazio per lo *study abroad* (per una descrizione più approfondita si cfr. Fratter *et al.*, 2017).

giapponese, russo ecc.), con scritture e alfabeti differenti, e necessitano di tempi variabili per l'apprendimento dell'italiano L2.

Dalle ricerche qui riportate dunque emerge che nel contesto dell'insegnamento dell'italiano L2 in ambito universitario, la cui sede d'elezione tipicamente è il Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'università ospitante, la motivazione degli studenti allo studio dell'Italiano L2, la facilità/difficoltà dell'apprendimento linguistico e il livello di competenza che è possibile raggiungere si sono recentemente diversificati; in considerazione di questa diversificazione, si ritiene che sia fondamentale porre attenzione ai diversi bisogni di apprendimento linguistico che gli studenti in MI hanno.

1.5. I bisogni comunicativi

Un bisogno è una condizione instabile e fortemente dinamica dell'individuo e, in quanto tale, difficilmente misurabile. Il bisogno linguistico di un parlante nativo o di un apprendente, infatti, può cambiare in breve tempo; occorre dunque considerare il bisogno linguistico come un processo in evoluzione che, in termini di ricaduta didattica, determina via via i contenuti e gli obiettivi di un corso di lingua. Tuttavia, mutuando il concetto di bisogno linguistico in uso in psicologia, dove è inteso come un disquilibrio del soggetto in relazione al suo ambiente, Richterich (1973: 3-4) arriva alla definizione di bisogno linguistico come “ciò che manca all'individuo per padroneggiare attraverso la lingua una situazione”. In base a questa concezione, il bisogno linguistico si definisce a partire dall'individuo che (inter)agisce in un dato contesto comunicativo e, in virtù di tale co-implicazione utente-contesto, ha una *facies* soggettiva legata alle aspettative e alle richieste dell'individuo difficilmente misurabile e prevedibile, ma anche una *facies* oggettiva legata agli usi e ai contenuti linguistici delle specifiche situazioni comunicative. È questa *facies* oggettiva che rilevano i modelli di analisi dei bisogni (Richterich, 1973; Richterich - Chancerel, 1978; Munby, 1978; Chambers, 1980; Long, 2015). La NA, nel tempo, è stata acquisita come strumento di sussidio alla didattica dai vari metodi dell'approccio comunicativo (Balboni, 2008: 243), dalla didattica per task, come parte metodologica integrata (Long, 2015)¹⁷ e, anche se per il momento in misura minore, dagli studi di carattere empirico condotti all'interno della ricerca glottodidattica.

La NA, infatti, è il primo passo di una didattica veramente centrata sull'apprendente e che intenda proporre un programma didattico altamente significativo per l'apprendente stesso.

¹⁷ Nel *Task Based Language Teaching* (TBLT), in particolare, attraverso l'analisi dei bisogni linguistici, la didattica cerca il più possibile di far coincidere l'atto di apprendimento con l'atto comunicativo reale (Cortés e Nuzzo, 2018).

Proprio per questo, il primo e il maggior ambito di applicazione del modello della NA sono stati i corsi di lingua per scopi specifici; in questi corsi è infatti evidente l'urgenza dell'apprendente di acquisire specifiche funzioni della lingua per raggiungere i propri obiettivi professionali, di formazione, di promozione, di sopravvivenza e di integrazione sociale. I bisogni di un soggetto possono variare ampiamente, tuttavia la NA permette di identificarli e conseguentemente di definire il programma più adatto a un determinato gruppo di studenti: in tal modo la NA è lo strumento pedagogico e di ricerca con cui si può costruire nella maniera più affidabile un percorso di apprendimento significativo.

Nella presente ricerca, tra gli strumenti di indagine viene impiegato anche un questionario per la NA, presentato e descritto in (§3.3), utilizzata per rilevare i bisogni comunicativi che emergono negli studenti universitari parlanti nativi e internazionali, quando entrano in contatto con la lingua della comunicazione accademica per scopi generici. La NA è stata fatta con l'intento di raccogliere, analizzare e interpretare informazioni fornite dal campione di studenti, riguardo ai bisogni linguistici (taciti ed espliciti) sull'italiano della comunicazione accademica, con l'intento di individuare non solo difficoltà e carenze, ma anche le aree di miglioramento, che potrebbero permettere di delineare azioni didattiche mirate a trasformare le conoscenze implicite degli apprendenti in competenze attive nel produrre lingua. Parlare con un professore e scrivere e-mail formali in contesto accademico a figure autorevoli richiede un'alta competenza pragmatica e una consapevolezza sociolinguistica delle strutture che codificano gli atti di parola in relazioni asimmetriche. Per un giovane studente universitario, poco familiare con la comunicazione formale, o per uno studente in MI con scarsa consapevolezza pragmlinguistica e sociopragmatica in L2, comunicare con un professore può costituire un compito (socio)linguistico di non facile realizzazione, per quanto determinante per l'autopromozione nella carriera degli studi. Numerosi sono infatti gli studi e gli studiosi che sostengono l'importanza e la necessità di ripensare la formazione linguistica degli studenti universitari, in virtù dei bisogni specifici che stanno emergendo dalle ricerche sulla competenza comunicativa degli studenti, qui riportati nel dettaglio nei §§ (1.5.1 e 1.5.2).

1.5.1. I bisogni comunicativi degli studenti universitari italofoeni

Gli studenti universitari italofoeni si confrontano quotidianamente con l'ItaCA. L'alto grado di convenzionalità e la formalità del discorso accademico implicano che lo studente universitario madrelingua, al momento del suo ingresso nell'università e durante tutto il percorso accademico, abbia la necessità di sviluppare la capacità di passare dalla comunicazione non formale in L1 alla comunicazione in italiano accademico, imparando

strategie pragmlinguistiche adeguate al contesto. La competenza comunicativa di un parlante (Hymes, 1974; cfr. § 2.2) si rileva laddove il parlante riesca a calibrare, a scegliere, a codificare e a decodificare la varietà linguistica più consona e pragmaticamente appropriata al contesto. Secondo Ballarin (2017) gli studenti parlanti nativi di italiano, una volta entrati nel percorso universitario, dovrebbero aver consolidato la padronanza linguistico-comunicativa delle varietà di base della propria L1 e poter contare su un livello sufficiente di capacità di controllo delle varietà alte o formali: già alle scuole secondarie di primo grado si dovrebbe infatti imparare a distinguere, a seconda del contesto, la varietà linguistica appropriata: in altre parole uno studente delle scuole medie inferiori dovrebbe avere già dimestichezza con le varietà standard e neo-standard dell'italiano contemporaneo (*Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei* - D.P.R. 89/2010¹⁸). In base alle indagini e ai rapporti sulle competenze linguistiche dei giovani adulti e specificamente degli studenti, tuttavia, ancora Ballarin (2017) indica che la debolezza linguistica da parte degli studenti appare sempre più evidente. Il problema non si può definire come un fenomeno del tutto recente: già Sobrero (1991), nella sua indagine sulla scrittura accademica, rileva che ciascun docente tra quelli intervistati pensa di essere colpito dalla sventura di avere un allievo poco competente nella propria lingua madre, invocando una sorta di età dell'oro in cui invece tutti gli studenti erano competenti. Con l'aumentare degli studi osservazionali e statistico-quantitativi sulle produzioni, in particolare scritte, degli studenti è aumentata anche la registrazione di fenomeni devianti dalla norma, quali l'incapacità di gestire le gerarchie sintattiche e le reggenze lessicali, l'instabilità nell'uso degli allocutivi e nella struttura dell'informazione. Questi tratti devianti sono rilevati in studi sia sull'italiano accademico come lingua dello studio (Caffi, 1991; Lavinio e Sobrero, 1991; Valentini, 2002; Fiorentino, 2009; 2015; Voghera *et al.*, 2009; Desideri e Tessuto, 2011), sia sull'italiano come lingua della comunicazione accademica scritta (Andorno, 2014; Bitonti, 2016; Fusari-Luporini, 2016). I vari studi sull'italiano accademico degli studenti PN si occupano in prevalenza della varietà scritta e complessivamente concordano sul fatto che essi manifestino lacune ed errori in italiano ogni qualvolta si misurano con le variabili sociolinguistiche alte e che le difficoltà sorgono soprattutto laddove vi sia la necessità di calibrare adeguatamente diafasia e diamesia, in quanto vengono chiamate in gioco competenze non solo linguistiche, ma anche pragmatiche.

18

http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf [ultimo accesso 08/10/2020].

Con l'aumentare degli studi e delle indagini, dunque, dalla percezione di qualche alunno poco competente, in pochi anni si passa ad avere un quadro diverso, in cui i fenomeni di incompetenza risultano statisticamente diffusi. Ad esempio, una delle prime rilevazioni sistematiche che ha messo in evidenza criticità sull'asse linguistico degli studenti universitari è l'indagine internazionale ALL_OCSE *Adult Literacy and Life Skills*¹⁹ (2006): dal rapporto relativo agli studenti universitari parlanti nativi di italiano emerge che 21 laureati su cento non riescono ad andare oltre la comprensione di livello elementare di una pagina scritta. Sulla base di rilevazioni di questo tipo condotte prevalentemente a livello internazionale, diversi accademici italiani, quali ad esempio Cacchione (2011) e Simone (2000), condividono visioni negative circa l'attuale situazione delle università italiane: ormai diventate per la maggior parte università di massa non riescono a far fronte alle esigenze e alle richieste dei numerosi studenti. Più recentemente l'acceso e ricco dibattito sulla decadenza delle abilità linguistico-comunicative degli studenti universitari è culminato in una famosa lettera pubblicata il 04/02/2017 con il titolo *Saper leggere e scrivere: una proposta contro il declino dell'italiano a scuola*, sul blog del Gruppo di Firenze²⁰. L'intervento, noto come *La lettera dei Seicento contro il declino della lingua italiana*, è sottoscritto da oltre 600 docenti universitari che chiedono al governo e al parlamento interventi urgenti per rimediare alle carenze in italiano dei loro studenti (cfr. Introduzione).

Quando si osserva l'emersione, più spesso presentata come "emergenza", di criticità riguardanti la competenza linguistico-comunicativa degli studenti, si dovrebbe tuttavia tener conto di un aspetto sociodemografico spesso trascurato: l'incremento della popolazione che accede all'istruzione, anche di alto livello e nello specifico universitaria. La scolarizzazione in Italia è infatti cresciuta negli ultimi decenni e una percentuale sempre maggiore di studenti frequenta "almeno qualche classe della scuola secondaria superiore" (Gallina, 2006: 6) o accede all'università. Paradossalmente, quindi, l'ampliamento della scolarizzazione, soprattutto in termini di titoli di studio conseguiti dalla popolazione italiana giovane, ha reso più evidente il problema delle competenze linguistiche e funzionali. Con l'espressione competenze alfabetiche funzionali, traduzione dell'inglese *literacy*, si intende in senso ampio "la capacità di utilizzare testi necessari per interagire con efficacia nei contesti sociali di riferimento, raggiungere i propri obiettivi, migliorare le proprie conoscenze ed accrescere le proprie potenzialità" (Gallina, 2006: 2). Le competenze alfabetiche funzionali necessarie per vivere e apprendere nell'ambito

¹⁹ http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/articolo_gallina.pdf [ultimo accesso 05/10/2020].

²⁰ <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>. Il gruppo di Firenze è formato da docenti che si dichiarano un gruppo di lavoro sui problemi della scuola, avente lo scopo di promuovere una scuola del merito e della responsabilità. [ultimo accesso 05/10/2020].

universitario non sono tuttavia statiche ed immutabili, ma evolvono in relazione alle trasformazioni dell'accademia stessa. Le rilevazioni delle (in)competenze hanno dunque valore se considerano la continua evoluzione del contesto stesso e se vengono intese come un osservatorio continuo sulle abilità degli studenti in base al quale calibrare l'offerta formativa. Come rileva Ballarin (2017), se da una parte alcuni atenei italiani hanno ritenuto opportuno dotarsi di alcuni strumenti diagnostici e didattici relativamente alle criticità linguistiche degli studenti universitari²¹, dall'altra non ci sono ancora iniziative concrete per istituzionalizzare corsi curricolari di italiano accademico per scopi specifici e generici, sia come L1 sia come L2, nonostante sia lo strumento principale per affrontare con successo la vita universitaria. Questo vuoto formativo secondo l'ottica della presente ricerca è da ricondursi principalmente al fatto che ad oggi, nel panorama degli studi italiani, nonostante la centralità data all'apprendente secondo quanto la ricerca glottodidattica ha messo in luce da una parte (Krashen, 1981; De Marco, 2000; *Consiglio d'Europa*, 2002; Balboni, 2008; Nuzzo e Gauci, 2012), e il ricco dibattito sulla decadenza delle abilità linguistico-comunicative degli studenti universitari dall'altra, di taglio più divulgativo (come *La lettera dei seicento*) o di taglio più scientifico come i numerosi studi atti a rilevare le caratteristiche della lingua degli studenti universitari italiani (cfr. §§ 1.2-1.3), sono ancora poche le indagini empiriche su come gli studenti italiani percepiscano e valutino, in termini di consapevolezza sociolinguistica (Santipolo, 2002; 2003), il proprio modo di comunicare nel contesto formale dell'accademia. Uno degli studi che esplora i bisogni comunicativi degli studenti italofoeni nell'ambiente accademico è riportato all'interno del lavoro di Ballarin (2017). La studiosa analizza una batteria di questionari sottoposti a 207 studenti universitari italiani iscritti all'Università Ca' Foscari. Le sezioni della batteria dei questionari, denominate "Non solo parole" e "Detto e scritto", hanno l'obiettivo di indagare la consapevolezza linguistico-comunicativa degli informanti. Dall'analisi dei risultati emerge che gli studenti non abbiano una "conoscenza *a priori*" della lingua accademica e che manifestino il desiderio "di ottenere i mezzi necessari e utili a una corretta comunicazione accademica" (Ballarin, 2017: 107).

L'identificazione dei bisogni comunicativi degli studenti universitari italofoeni si può ricostruire solo indirettamente dagli studi che registrano lo stato della lingua in uso e di fatto mancano studi che esplorino miratamente la dimensione dei bisogni. Talvolta, infatti, le

²¹ Come strumento diagnostico validato si fa qui l'esempio del test d'ingresso elaborato da Grassi e Nuzzo (2016), che vuole verificare l'acquisizione delle competenze minime per l'accesso agli studi universitari attraverso dei *task* nei quali si chiedeva allo studente di scegliere il costrutto grammaticale appropriato al contesto frastico per esaminare la competenza grammaticale in L1; tra gli strumenti di intervento didattico, atti a risanare le lacune formative che emergono dai test di ingresso all'università si ricordano qui i corsi OFA, che sono attività formative istituite con il D.M. 270/04 dai singoli corsi di laurea di primo ciclo o a ciclo unico.

rilevazioni sulla lingua accademica degli studenti prendono la forma della “rassegna degli errori”, non tenendo conto che ciò che dal punto di vista della grammatica è un errore, dal punto di vista di chi usa la lingua, soprattutto nel caso di varietà alte del sistema, è una strategia, ovvero un tentativo di selezionare e usare le forme corrette in un dato contesto. Poiché nessun italofono è un parlante nativo delle varietà formali (§ 1.6), ne consegue che per imparare a comunicare in italiano accademico, lo studente abbia bisogno di un periodo di apprendistato linguistico durante il quale possono verificarsi delle deviazioni dalla norma sociolinguistica²². Il parlante nativo, infatti, nell’apprendimento delle varietà formali della propria L1 ha esigenze simili al non nativo, in quanto, per padroneggiare tali varietà della lingua madre, è necessaria l’acquisizione di competenze specifiche e settoriali (linguaggio specialistico e convenzioni sociolinguistiche), che non necessariamente appartengono allo sviluppo della L1, ma che emergono come necessarie solo quando il parlante entra a far parte di una nuova comunità, lavorativa o di formazione, nella quale integrarsi e diventare un membro attivo.

1.5.2. Gli studenti in mobilità internazionale: quali bisogni comunicativi?

Se i bisogni comunicativi degli studenti italofoeni non sono ad oggi oggetto di ricerche sistematiche, riguardo agli studenti internazionali nel panorama italiano si trovano studi che, con l’obiettivo di tracciare il profilo prototipico dello studente internazionale inserito nel contesto accademico locale, cercano di osservare i bisogni linguistici ed interculturali di questa categoria di studenti. Questo filone di indagine muove preminentemente dallo scopo di elaborare un’offerta formativa tarata sulle loro reali esigenze. Uno dei primi lavori che delinea il profilo linguistico degli studenti internazionali e che quindi indica quali siano i contenuti linguistici (in termini di forme e funzioni) con cui gli studenti in MI hanno bisogno di entrare in contatto è il sillabo di Lo Duca (2006). A differenza dei sillabi generalisti, come il *Profilo della lingua italiana* (Spinelli e Parizzi, 2010), il sillabo di Lo Duca è esplicitamente pensato per studenti Erasmus poiché “[...] sembrava fossero maturi i tempi per tentare l’impresa di andare oltre il Livello Soglia (per l’italiano, *nda*; Consiglio d’Europa, 1981) e mettere appunto un sillabo di italiano articolato e possibilmente coerente, scandito nei sei livelli indicati (dal QCER, *nda*) e specificamente predisposto per apprendenti stranieri di alta scolarità, il cui numero è fatalmente destinato a crescere nel prossimo futuro”. Il Sillabo dell’Italiano L2 per

²² È, tuttavia, da dimostrare che tali deviazioni dalla norma siano fenomeni di impoverimento linguistico e di collasso delle competenze e non piuttosto manifestazioni di mutamenti linguistici in atto, sotto la spinta dei mutamenti sociali degli ultimi decenni, e, più specificamente da un punto di vista linguistico, per effetto della neostandardizzazione (Berruto, 2013) che si starebbe allargando concentricamente dalle varietà *core* dell’italiano a quelle più periferiche e settoriali, tra le quali rientra anche l’italiano accademico.

gli studenti internazionali è divenuto un punto di riferimento per tutti coloro che operano nell'ambito della programmazione dell'insegnamento dell'italiano per stranieri sia in una prospettiva più teorica sia operativa. L'organizzazione dei contenuti linguistici di questo lavoro è basata sul lavoro condotto al CLA di Mantova dall'autrice stessa e ha quindi una forte base empirica che tuttavia considera solo inferenzialmente i bisogni degli studenti in MI. Solo recentemente sono state condotte ricerche più specifiche sui bisogni comunicativi. In questa direzione, lo studio riportato in Ballarin (2017) rappresenta una delle prime indagini. Lo studio coinvolge 165 studenti che hanno svolto il programma Erasmus presso diverse università italiane nell'anno accademico 2013/2014. Ai partecipanti è stato sottoposto un questionario predisposto dalla Comunità europea appositamente per i corsi intensivi offerti agli studenti Erasmus, detti EILC (*Erasmus Intensive Language Course*). Il questionario EILC ha uno scopo valutativo e serve anche per raccogliere informazioni riguardo il gradimento dell'offerta didattica. Dall'analisi delle risposte degli studenti la studiosa individua complessivamente due macro bisogni: in primo luogo, nonostante l'internazionalizzazione delle università che sempre più spesso offrono corsi in lingua inglese, gli studenti in MI desiderano imparare l'italiano e non solo servirsi di una lingua internazionale, come l'inglese; in secondo luogo il questionario rileva che imparare a comunicare in italiano sia sentito come il bisogno primario da parte degli studenti, che tuttavia indicano che anche sapere l'italiano accademico costituisce un bisogno altrettanto importante per un inserimento di successo nella comunità ospitante. L'indagine, quindi, mostra che gli studenti in MI, nonostante un'offerta didattica internazionalizzata, manifestano il bisogno di imparare l'italiano e nello specifico l'italiano accademico.

Anche il lavoro di Fratter *et al.* (2017) è un'esplorazione dell'analisi dei bisogni comunicativi degli studenti in mobilità internazionale. Il loro studio, svolto presso il CLA dell'Università di Firenze, si basa su un campione di dieci studenti in mobilità europea. Lo studio ha l'obiettivo di individuare, all'interno di contesti sociali generali, detti macroaree, le attività linguistiche svolte dagli studenti universitari, identificando le reti di rapporti sociali e gli ambiti di comunicazione specifici in cui si muovono. A questo scopo è stato chiesto loro di registrare in modo dettagliato le azioni svolte in un giorno specifico della settimana, da loro scelto, in un diario. I dati emersi dal diario consentono l'individuazione delle situazioni comunicative in cui gli studenti stranieri sono inseriti e in cui si manifestano i loro bisogni linguistici. Le macroaree di comunicazione individuate come rilevanti per gli studenti universitari di Italiano L2 sono cinque: a) Orientamento e regolarizzazione; b) Abitazione e sussistenza quotidiana; c) Formazione in italiano L2 e in ambito accademico; d) Socializzazione e tempo libero; e) Lavoro. Tra queste, dall'analisi dei diari degli informanti risulta che la

macroarea Formazione in italiano L2 e in ambito accademico si pone per importanza al primo posto rispetto alle altre. Infatti, per gli studenti universitari il soggiorno in Italia e l'apprendimento dell'italiano riguardano essenzialmente motivazioni legate allo studio. La capacità di gestire la comunicazione in italiano L2 nel contesto universitario rappresenta quindi la condizione necessaria per un proficuo svolgimento del percorso di studio in Italia. Dai diari le autrici estraggono anche i tipi testuali con cui gli studenti in MI si confrontano ordinariamente in ambito accademico e li suddividono in cinque categorie: tra i testi orali annoverano lo scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola libera (*parlo con la docente della parte orale dell'esame*), scambio bidirezionale non faccia a faccia con presa di parola libera (*telefonata a una docente per parlare di un esame*), scambio bidirezionale faccia a faccia con presa di parola non libera (*incontro con l'assistente di Museologia, visita di Palazzo Vecchio*), comunicazione unidirezionale (*corso di Museologia; lezione di Restauro di parchi e giardini*); tra i testi scritti invece vengono identificati testi scritti di ambito disciplinare da comprendere e imparare (*preparazione di un esame, lettura di materiali in italiano; studio su testi in italiano*), oppure da produrre (*esame scritto di Organizzazione internazionale*), materiale di consultazione per il reperimento di informazioni necessarie (*in biblioteca: ricerca bibliografica*), testi informativi (*controllo della posta elettronica; in aula computer [...] navigo in Internet, lettura delle notizie del giorno, controllo della posta elettronica*) ed infine i messaggi di posta elettronica letti e scritti. Le autrici concludono l'analisi dei diari indicando che in una prospettiva di gerarchizzazione delle macroaree per ordine di importanza, sulla base delle risposte degli informanti, risulta evidente che il bisogno di sviluppare competenze in italiano L2 nell'ambito della formazione accademica "è al primo posto, in quanto intorno a essa ruota l'intero progetto di soggiorno di studio all'estero" (Fratter *et al.*, 2017: 119); secondo le studiose, le informazioni ottenute tramite il diario rappresentano un possibile punto di partenza per l'elaborazione di proposte didattiche adeguate ai bisogni, alle aspettative e alle motivazioni degli studenti universitari di Italiano L2.

Infine, Dalloso (2018) conduce un'indagine sui bisogni comunicativi degli studenti universitari in mobilità internazionale presso l'Università Ca' Foscari di Venezia. Lo studio si basa su un campione di 222 informanti con lo scopo di profilare i bisogni comunicativi e interculturali. Secondo lo studioso, dall'analisi dei dati raccolti emergono due principali aree di fragilità nella competenza comunicativa degli studenti internazionali che ostacolano il loro successo accademico durante un periodo di soggiorno all'estero. La prima è costituita dalla competenza in L2 di partenza: da un lato, la maggior parte degli informanti giunge a Venezia con un livello linguistico iniziale/elementare, che non consente lo studio accademico in italiano;

d'altra parte, il possesso di un livello di italiano intermedio-avanzato non costituisce garanzia di successo accademico; infatti, anche gli studenti con un livello pari o superiore al B1 hanno dichiarato difficoltà sia nella comprensione dell'italiano accademico/specialistico sia nell'attivazione delle abilità cognitivo-linguistiche necessarie allo studio in L2 (prendere appunti, schematizzare, concettualizzare ecc.). Una seconda area di fragilità nella competenza comunicativa emersa dalla presente indagine riguarda la consapevolezza dei modelli culturali specifici dell'ambito accademico in Italia. Dall'analisi delle risposte inerenti al dominio della relazione docente-studente, infatti, emergono criticità che portano a esperienze di incomprensione interculturale tipiche del contesto accademico. In particolare, gli studenti coinvolti nello studio hanno indicato di percepire un atteggiamento aggressivo da parte del docente o una distanza psicologica che viene interpretata come disinteresse verso lo studente²³. In considerazione di queste risposte, lo studioso conclude la propria analisi con l'intenzione di raccogliere dati più ampi e puntuali sugli aspetti dell'esperienza accademica che possono costituire uno shock interculturale. I dati presentati da Daliso (2018) sono estremamente salienti per la presente ricerca, in primo luogo perché rafforzano la credenza che sia importante condurre un'analisi dei bisogni maggiormente centrata sul livello pragmalinguistico della comunicazione, come qui ci si propone di fare (§ 3): aggressività e distanza psicologica potrebbero essere infatti percezioni di un diverso rapporto di potere e di un grado di distanza sociale tra professore e studente, diversi tra la propria L1 e la L2. La percezione potrebbe infatti essere alterata dalle proprie aspettative culturali, ma questa "alterazione" potrebbe essere ricomposta rendendo lo studente consapevole delle norme pragmalinguistiche e sociopragmatiche della lingua in apprendimento e dotandolo in questo modo di strumenti per interagire efficacemente.

In generale, comunque, la rassegna dei seppur pochi studi qui riportati, a prescindere dai risultati specifici che ciascuno di essi si prefigge di conseguire, mostra che l'analisi dei bisogni di alcune specifiche categorie di apprendenti sia una condizione imprescindibile per l'azione glottodidattica. Come detto in § 1.5, un bisogno non è immutabile e conseguentemente i continui cambiamenti degli scenari socioeducativi tipici della attuale società "liquida" (Bauman, 2005) non consentono di definire in modo statico ed assoluto il profilo prototipico dei bisogni comunicativi dello studente universitario internazionale e non; l'analisi dei bisogni

²³ Ad esempio, in Daliso (2018: 279) sono riportate le seguenti risposte date dagli student: «I found it difficult to communicate with some professors, because they reacted very aggressively when I once asked a question after class and sent an e-letter as they told me that I can ask only in their office hours»; «Italian professors could care more about non-Italian students. I participated in a course named French Literature and it was difficult to understand the conditions for the exams. I didn't pass although I asked the prof for help».

va piuttosto intesa come strumento didattico, di ricerca e di ricercazione stabilmente adottato per rispondere alle continue evoluzioni e mutamenti della società contemporanea e più in particolare della stessa istituzione universitaria.

1.6. Parlanti nativi e parlanti non nativi: quale competenza?

La rassegna delle indagini sui bisogni comunicativi degli studenti universitari italofoeni ed internazionali mostra che le aree di criticità per i due gruppi possano essere sovrapponibili: come uno studente in MI è non nativo della lingua target (e delle sue varietà formali), anche un PN può manifestare segnali di incompetenza nelle varietà formali, dovuti in primo luogo alla scarsa familiarità con quest'ultime. Riguardo all'italiano accademico utilizzato come lingua della comunicazione per scopi generici, la presente ricerca si basa su una linea argomentativa in base alla quale si ipotizza che tanto gli studenti italofoeni, quanto quelli stranieri, manifestino bisogni in parte differenti, ma in parte assimilabili tra loro.

Nell'osservare i bisogni comunicativi degli studenti italofoeni e alloglotti, risulta cruciale la nozione stessa di parlante nativo. Il costrutto teorico di parlante nativo, tutt'altro che pacifico negli studi di linguistica acquisizionale e applicata, è intrinsecamente legato a quello di competenza. Come scrive Berruto (2012: 28), infatti, “se a un linguista teorico si chiede chi è il parlante nativo, la risposta è ‘colui che sa la lingua’ e tautologicamente ‘sapere una lingua’ equivale ad essere parlanti competenti di quella lingua, averne la competenza”. Anche nella linguistica applicata, un apprendente di una L2 è ritenuto essere un parlante ‘competente’ se riesce a servirsi di quella lingua “come un parlante nativo, ovvero se “riesce a essere 'indistinguibile' da un parlante nativo; di conseguenza, si misura la maggiore o minore competenza in una lingua in termini di maggiore o minore vicinanza alla performance di un parlante nativo, che è quindi 'competente per definizione” (Andorno, 2012: 4). Come nota Nuzzo (in Nuzzo e Gauci, 2012):

“Sebbene la maggior parte degli studi presupponga che il punto d'arrivo per gli apprendenti di una L2 sia costituito dalle norme o dalle consuetudini pragmatiche dei parlanti nativi di quella lingua, la scelta di considerare come modello di riferimento il parlante nativo è tutt'altro che semplice e non priva di implicazioni anche delicate”. (Nuzzo, 2012: 24)

Il lungo dibattito e la ricerca sul tema (per cui cfr. una *summa* in Kasper e Schmidt, 1996; Cook, 1999; Davies, 2003; Schimtz, 2013; Dewaele, 2017; Andorno *et al.* 2017) hanno portato

ad assumere una nuova definizione di parlante nativo: un parlante è nativo della lingua della socializzazione primaria, ovvero della lingua che viene appresa tra i due e i cinque anni (Ochs, 1984; Escudero e Sharwood Smith, 2001; Hulstijn, 2015; Andorno *et al.*, 2017). In questa prospettiva, il parlante nativo è indubbiamente competente in quelle che sono definite BICS (*Basics Interpersonal Communicative Skills*) da Cummins (1980) e BLC (*Basic Language Cognition*) da Hulstijn (2015). Entrambi gli acronimi, seppur con i diversi presupposti teorici da cui muovono²⁴, si riferiscono alle abilità di base che tutti i parlanti nativi di una certa lingua condividono, a prescindere dalle variabili che cultura, formazione, studi, specializzazione professionale ecc. apportano nello sviluppo linguistico e cognitivo dell'individuo o di una classe di individui (come, ad esempio, nel caso della scolarizzazione di massa). Le BICS sono le abilità (*skills*) che servono principalmente ad interagire con gli altri nelle situazioni di vita quotidiana, sono strettamente legate al contesto e si distinguono dalle competenze di livello superiore (chiamate CALP – *Cognitive Academic Language Proficiency* – da Cummins, e HLC – *Higher Language Cognition* – da Hulstijn, 2015) che vengono sviluppate a seguito dell'inserimento del parlante in specifici contesti (scolastico, lavorativo, accademico, professionale, sportivo, hobbistico ecc.). Di queste competenze di livello alto, parafrasando Moretti (2011: 62) “nessuno è nativo”. Anche un parlante madrelingua necessita di apprendere linguaggi settoriali o varietà diafasiche della propria L1. Un esempio di apprendimento secondario alla lingua della socializzazione primaria è l'apprendimento del lessico specialistico:

“lo studente universitario che deve scrivere una relazione o rispondere a una domanda di linguistica o di fisica, quanto al linguaggio specialistico è un apprendente e come tale va considerato: prove successive, commentate dal docente, gli consentono di realizzare interlingue di apprendimento via via più prossime all'obiettivo” (Sobrero, 1991: 5)

Più in generale, apprendere le varietà formali della lingua costituisce un apprendimento che avviene successivamente a quello della lingua della socializzazione primaria e su un arco di tempo piuttosto lungo:

²⁴ La ricerca di Cummins (1980) è orientata a studiare soprattutto l'uso astratto e decontestualizzato della lingua e i processi di acquisizione ad esso relativi nei contesti di istruzione, mentre il lavoro di Hulstijn (2015) muove dall'intento di proporre una nuova teoria della competenza linguistica.

“Nessuno è parlante nativo delle varietà formali. [...] Si tratta qui [...] di precisare la competenza linguistica dei parlanti nativi stessi come incentrata sul nucleo della lingua e sulle varietà informali acquisite nella socializzazione primaria [...] presupponendo in questo modo che nella competenza dei nativi vi sia una componente centrale indubbiamente nativa, ma vi siano anche altre varietà, la cui acquisizione e la cui gestione ricorda in parte quella di varietà non native”. (Moretti, 2011: 62)

In entrambi i casi, il parlante nativo si confronta con delle varietà della propria L1 con cui non ha familiarità, in quanto non vi è stato esposto negli anni della socializzazione primaria; per questo ogni varietà che diafasicamente, diastraticamente o diamesicamente si allontana dalla lingua della socializzazione primaria rappresenta per il parlante nativo “una interlingua d’apprendimento”²⁵ (Sobrero, 1991: 5).

Alla luce di queste considerazioni, dunque, il costrutto del PN si può riassumere così: il parlante nativo è colui che tipicamente acquisisce la lingua della socializzazione primaria da bambino e la mantiene nell’età adulta; un PN è parlante nativo delle BICS o BLC e, in base alle vicende biografiche, sviluppa specifiche CALP o HLC. Come scrive Hulstijn (2015: 28):

“Un adulto non scolarizzato possiede solo BLC, ma mentre comunica oralmente può usare alcune espressioni, costruzioni morfosintattiche o convenzioni pragmatiche, che non sono parte delle BLC. (...) I PN differiscono enormemente nelle HLC, ma condividono tutti le BLC”.

Ne deriva che un parlante nativo non è *tout court* competente della propria lingua madre, ma anzi necessita di esposizione a input particolari per sviluppare competenze linguistiche, pragmlinguistiche e sociopragmatiche attinenti ad ambiti d’uso specifici.

Se pure è stato dimostrato che l’acquisizione delle competenze pragmlinguistiche e sociopragmatiche avviene già nella fanciullezza (cfr. *inter alia* Cazden, 1994; Auger, 1997; Ferrari e Zanoni, 2017; Chevron Foulkes, 2013; Barón Parés, 2015), ed è per questo motivo che sia Cummins sia Hulstijn le contemplano tra le competenze (*skills*) di base, “è indubbio che non tutte le varietà che faranno parte del repertorio dell’adulto vengano acquisite nello stesso momento”; tra queste, quelle formali, più di altre, rendono evidente, per i parlanti nativi, il ruolo

²⁵ Il termine *interlingua* (*interlanguage*) è coniato da Selinker (1972) per indicare il sistema linguistico provvisorio, ma dotato di tratti di regolarità, che l’apprendente costruisce relativamente alla lingua che sta apprendendo.

di “apprendenti permanenti” (Moretti, 2011: 63). Anche Auger (1997: 17), nell’ambito degli studi della sociolinguistica dell’età evolutiva²⁶, constata che “l’acquisizione dei valori sociali assegnati alle diverse varietà [...] sembra estendersi su una più lunga durata”. Ancora secondo Moretti (2011), proprio l’insicurezza o la sicurezza minore che, ad esempio, gli studenti universitari manifestano nella gestione delle varietà formali è sintomatica del ruolo di apprendente permanente del parlante nativo rispetto a queste varietà e, in prospettiva interlinguistica, anche della prossimità che viene a determinarsi tra nativo e non nativo. In questa prospettiva, dunque, il parlante nativo non sarebbe più un parlante competente per eccellenza, o perlomeno non di tutte le varietà della lingua, oltre a quelle della socializzazione primaria.

La nozione di competenza nativa, revisionata nei termini di “varietà di base” come le BICS o le BLC, produce un altro interrogativo: una volta discrete dalle varietà di base le varietà alte, che si sviluppano incidentalmente in base alle vicende biografiche e formative, qual è la competenza minima del parlante nativo? E quale quella del parlante non nativo? Per dirla con Berruto (2012: 37) “quand’è che si sa un livello minimo di lingua?”. Rispondere a questi interrogativi è cruciale per la linguistica applicata in quanto essa necessita non solo di nozioni coerenti dal punto di vista teorico, ma di costrutti che siano operazionalizzabili²⁷ (Berruto, 2012; Hulstijn, 2015).

Un tentativo di rendere operativo il costrutto di parlante nativo è, *inter alia*, uno studio di Lehmann (2007), qui riportato perché i risultati ottenuti sono estremamente significativi per il presente studio.

Lehmann (2007) elabora una batteria di trentuno test per misurare la competenza comunicativa, riportati qui di seguito (Tabella 1.1):

- | | |
|-------|---|
| (i) | formulazione orale di testi coerenti; |
| (ii) | formulazione scritta di testi coerenti; |
| (iii) | individuazione delle inferenze alla lettura di un testo; |
| (iv) | capacità di comprendere e agire in modo pragmaticamente appropriato in una situazione comunicativa; |

²⁶ La sociolinguistica evolutiva si occupa di studiare l’acquisizione lo sviluppo delle varietà sociolinguistiche nei bambini e negli adolescenti. Il primo studioso a porre attenzione alla questione è Labov (1964), che nel suo lavoro pionieristico *Stages in the acquisition of standard English* rileva che inizialmente i bambini sono “monostilistici” e solo successivamente, dall’adolescenza in poi, sono in grado di produrre le varietà sociolinguistiche. Studi successivi hanno però dimostrato che i bambini, già dall’età scolare, mostrano di saper adattare il loro modo di parlare, seppur con mezzi semplici, in base alla situazione e soprattutto all’interlocutore.

²⁷ ‘Operazionalizzare’ è un tecnicismo ormai invalso nel lessico specialistico della linguistica applicata ed indica la trasformazione in indicatori, indici e variabili dei costrutti teorici, che in tal modo possono essere osservati dal ricercatore. L’operazionalizzazione di un costrutto spesso, dunque, coincide con la sua fattorializzazione, ovvero la sua scomposizione in sottocomponenti.

- (v) individuazione degli scopi con cui un parlante produce una battuta;
- (vi) riconoscimento delle cause di una comunicazione non riuscita;
- (vii) conoscenza dell'inventario dei fonemi nativi;
- (viii) conoscenza delle strutture fonotattiche native;
- (ix) conoscenza della norma grammaticale (identificazione di devianze in testi scritti);
- (x) costruzione di parole a partire da un insieme di morfemi;
- (xi) conoscenza attiva degli schemi flessionali (paradigmi dei verbi e plurale dei nomi);
- (xii) costruzione di sintagmi nominali a partire da una serie di quattro lettere iniziali date;
- (xiii) costruzione di frasi complesse a partire da una serie di frasi semplici date;
- (xiv) produzione di frasi mediante trasformazione a partire da una frase data;
- (xv) capacità di ordinare frasi date in un testo coerente;
- (xvi) conoscenza lessicale passiva;
- (xvii) conoscenza lessicale attiva;
- (xviii) conoscenza dei lessemi di un campo semantico;
- (xix) conoscenza dei lessemi di una famiglia lessicale;
- (xx) individuazione di opposti;
- (xxi) capacità di fornire sinonimi di espressioni idiomatiche;
- (xxii) capacità di definizione del significato di parole;
- (xxiii) capacità uditive;
- (xxiv) conoscenza delle collocazioni;
- (xxv) conoscenza del lessico;
- (xxvi) conoscenza del rapporto del lessico con il contesto linguistico;
- (xxvii) competenza elocutiva generale;
- (xxviii) competenza fonetica della lingua specifica.
- (xxix) produzione di connettivi adeguati a un contesto;
- (xxx) riconoscimento e controllo attivo della variazione stilistica nel lessico;
- (xxxi) Formulazione di un testo argomentativo scritto coerente in base al numero di argomenti e all'uso appropriato dei connettivi.

Tabella 1.1 – Test di Lehmann (2007)

I test sono sottoposti sia a PN sia a PNN. La media delle fasce di punteggio (alta, media e bassa) che i PN e i PNN raggiungono nel test mostra che se da una parte i punteggi dei PN sono globalmente superiori a quelli dei PNN, tra di essi c'è una zona di sovrapposizione (Tabella 1.2):

Fasce di punteggio	Punteggi	
	PN	PNN
Alta	83	72
Media	74	55
Bassa	60	39

Tabella 1.2 – Punteggi dei PN e dei PNN nel test di Lehmann (2007)

Il migliore dei punteggi dei PNN, infatti, è superiore al punteggio minimo dei PN e sostanzialmente equivalente alla fascia di punteggio media dei PN.

Lehmann (2007), inoltre, riporta una media dei punteggi ottenuti per cinque categorie di analisi, entro le quali suddivide i trentuno indicatori della batteria di test (Tabella 1.3):

Categorie di analisi	Punteggi	
	PN	PNN
Ortografia	97	95
Grammatica	83	56
Testualità	67	55
Lessico	63	37
Fonologia	61	34

Tabella 1.3 – Punteggi dei PN e dei PNN suddivisi nelle cinque categorie di analisi (Lehmann, 2007)

L'omogeneità del *ranking* ottenuto indica la sovrapposibilità della competenza comunicativa nei PN e nei PNN, o come indica Lehmann (2007: 266), “the internal structure of competence in one’s native language is like the internal structure of one’s competence in a foreign language”.

Secondo Lehmann gli esiti del test hanno due implicazioni: in primo luogo, mostrano che raffrontando dati empirici di PN e PNN, la distinzione tra PN e PNN non è del tutto netta, ma presenta aree di sovrapposizione, quanto a competenze (*skills*) e usi linguistici. In secondo luogo, lo studioso, sulla base dei risultati ottenuti, ritiene che la nozione di parlante nativo e parlante competente vadano nettamente separate, concludendo che “on the basis of this investigation, there is no reason why a linguistic theory should attribute special status to the notion of “competence of the native speaker” (as opposed to non native competence), let alone consider it as its goal to model that notion” (Lehmann, 2007: 264).

I risultati sono estremamente significativi, perché mostrano che il costrutto del parlante nativo / non nativo vada inteso, come già proposto da Berruto (2003), come *continuum* piuttosto che come dicotomia. Per rendere conto della problematicità e della complessità della dicotomia nativo/non nativo, Berruto (2003) propone una schematizzazione dei diversi tipi di parlante lungo un *continuum*, che ad uno dei suoi poli ha il parlante nativo prototipico, ovvero un monolingue che ha appreso e continua a parlare la lingua materna e, al suo antipodo, il parlante non nativo; tra i due poli ci sono: il parlante nativo plurilingue, ovvero un parlante continuo che parla anche altre lingue seconde; il parlante semi-nativo, bilingue sin dall’acquisizione

primaria; il parlante quasi nativo, che pur non avendo appreso la lingua nella socializzazione primaria ne ha sviluppato in seguito un'alta competenza; il parlante ex nativo, che ha perduto o sta perdendo la propria lingua della socializzazione primaria in favore di un'altra lingua forte dominante nell'ambiente in cui vive.

Se da una parte Berruto (2003) indica come parlante nativo prototipico il parlante monolingue, dall'altra anche egli mette in crisi il costrutto, in quanto ritiene che il parlante nativo sia “un buon parlante nativo” (*good native speaker*), qualora abbia ricevuto anche l'educazione scolastica primaria (Berruto, 2003: 3). In tal senso, dunque, il parlante nativo nel modello di Berruto non è per definizione “buono” (si legga “competente”) e non lo è solamente attraverso l'acquisizione naturale, ma lo diventa quando a questa si affianchino momenti di formazione e di educazione linguistica, rappresentati, tipicamente ma non necessariamente, dalla scolarizzazione primaria²⁸. Secondo molti studiosi, in particolare a partire da Cook (1997) in poi, ritenere il parlante monolingue il prototipo di parlante nativo risente del cosiddetto pregiudizio monolingue (*monolingual bias*), in base al quale si considera il parlante plurilingue un caso eccezionale e il parlante monolingue la normalità nelle comunità linguistiche. Già Cook (1991), invece sottolinea “l'anormalità del parlante monolingue”, definendolo provocatoriamente un caso di deprivazione linguistica e sostenendo, con ciò, che il parlante monolingue adottato come parlante modello dalla linguistica sia nella realtà una rarità statistica.

La revisione di cui è stato oggetto il binomio “nativo / non nativo”, per quanto perfettibile, ha il pregio di evidenziare che a prescindere dalla distinzione stessa tra nativo e non nativo, chi usa una lingua, prima o seconda che sia, è prima di tutto un parlante. In base all'esposizione a una specifica lingua, il parlante assume delle caratteristiche che lo portano ad essere più o meno vicino a norme e usi linguistici condivisi dalla comunità dei parlanti. Essere un “parlante nativo” per sola esposizione naturale non assicura infatti di per sé alti livelli di competenza in una data lingua, né, tantomeno, nelle diverse varietà di quella lingua. In questa prospettiva, dunque il parlante nativo, al di là della lingua della socializzazione primaria, non sarebbe più il parlante competente per definizione, e come problematizza Andorno (2012), non sarebbe nemmeno più un apprendente “solo” naturale. La studiosa, infatti, pone l'attenzione sul fatto che i più recenti studi tendono a essere concordi a indicare che:

²⁸ In considerazione di ciò, il parlante nativo monolingue nel *continuum* di Berruto più che rappresentare *tout court* un ideale di *native speaker*, è piuttosto un'astrazione che, lontana dall'aderire al pregiudizio monolingue, nella pratica di studio e di ricerca permette di modellizzare la realtà e di utilizzare il modello ricavato (il parlante nativo) come strumento osservativo.

“là dove l'acquisizione naturale pare non arrivare, l'insegnamento potrebbe [...] giocare un ruolo cruciale nel favorirne lo sviluppo, e anzi forse proprio in questo ambito l'apporto didattico potrebbe rivelarsi insostituibile. [...] Il mancato raggiungimento di certe competenze linguistiche attraverso la sola esposizione naturale potrebbe essere dovuto alla 'innaturalità' di determinate varietà, per le quali l'esposizione all'input è, di norma, insufficiente”. (Andorno (2012: 14).

Ad esempio, un dialettologo, non o scarsamente alfabetizzato, rispetto all'italiano standard, è un parlante non nativo; al contrario, un alloglotto che per lungo tempo è stato esposto a una lingua seconda, integrandosi nella comunità di parlanti e avendo probabilmente preso parte a percorsi formativi, di studio o professionalizzanti, si configura come un “quasi nativo” che ha sviluppato competenze d'uso alte della lingua di apprendimento. Sono, quindi, piuttosto fattori incidentali, quali l'esposizione protratta ad una determinata lingua, la formazione, le professioni ecc. che, ampliando il radicamento nell'ambiente linguistico dell'apprendente, determinano lo sviluppo di una competenza comunicativa globale e sempre più stabile nelle sue (sotto)componenti.

Rispetto ad un apprendente di una lingua seconda, la difficoltà ad individuare una sorta di modello di riferimento della competenza comunicativa aumenta. Un parlante non nativo, infatti, può manifestare delle resistenze a fare proprie le norme pragmatiche della lingua target per motivi identitari. Il PNN cioè può scegliere di non assumere integralmente il comportamento linguistico della lingua in apprendimento, con lo scopo (più o meno consapevole) di mantenere viva la propria identità linguistica e culturale di origine (Siegal, 1995; 1996; Nuzzo e Gauci, 2012). Inoltre, nelle interazioni interculturali è stato dimostrato che tra PN e PNN vigano delle reciproche aspettative e che l'adesione totale alle norme pragmatiche della lingua non nativa possa dar luogo a dei fraintendimenti interculturali (si cfr. *inter alia* Iino, 1996 e Hassal, 2004). Nel caso, dunque, dell'osservazione della competenza comunicativa dei PNN bisogna considerare che alcuni aspetti, e in particolare quelli pragmatici, siano più o meno presenti nell'interlingua sulla base di una decisione dello stesso parlante e non solo per un limitato o incompleto sviluppo delle competenze (Nuzzo e Gauci, 2012). I dati di questi studi di stampo empirico, oltre a portare un avanzamento dello stato delle conoscenze, hanno anche il merito di restituire dignità al parlante non nativo, che non viene rappresentato solamente in balia dei processi di apprendimento di una seconda lingua, ma come attore (inter)culturale che opera delle precise scelte, portatrici di valori identitari.

Nel presente studio, nonostante le problematiche teoriche ed anche etiche²⁹ connesse alla dicotomia parlante nativo/non nativo, si sceglie di mantenere questa dicitura per una ragione e con un *caveat*: si mantiene la dicitura PN /PNN, perché permette di considerare tutti i soggetti coinvolti, italofoeni e no, in primo luogo come parlanti di italiano; il binomio viene tuttavia utilizzato senza ritenere che il gruppo dei PN costituisca il modello di competenza che i PNN devono raggiungere per essere considerati competenti, ma piuttosto un gruppo di controllo, seguendo l'assunto che "parlanti nativi si nasce, ma parlanti competenti, (nativi e no; *nda*) si diventa" (Andorno *et al.*, 2017: 19).

La distinzione tra parlante nativo e parlante competente apre la questione cruciale della valutazione delle competenze: nel momento in cui infatti si riconosce che il parlante nativo non è per definizione un parlante competente che possa fungere infallibilmente come termine di paragone per identificare competenze o incompetenze del parlante non nativo, come si valutano le competenze dell'apprendente? Klein e Perdue (1997), ad esempio, ritengono che il confronto fra il comportamento linguistico di un apprendente e quello di un parlante nativo della lingua *target* non sia un criterio di valutazione appropriato per descrivere le competenze dell'apprendente. Pertanto, propongono di valutare la competenza in una lingua in termini di efficacia/capacità comunicativa da un lato, e di sistematicità dell'interlingua, a prescindere dalla similarità con la lingua *target*, dall'altro. Questa prospettiva valutativa tende a essere ancora poco adottata nella prassi di ricerca, mentre, come indica Andorno (2012), può essere equiparata all'impostazione della valutazione adottata nella pratica didattica del "saper fare" o "saper comunicare" in una lingua.

Senza entrare nel merito delle implicazioni teoriche che le diverse concezioni del costrutto di parlante nativo comportano, tuttora oggetto di discussioni e revisioni, il presente lavoro si limita a problematizzare la questione e, a partire dai risultati dei dati analizzati, a voler descrivere che cosa fanno gli studenti universitari italofoeni e in MI, quando comunicano con i professori, al fine di individuare a quali aspetti pragmalinguistici sarebbe opportuno rivolgere maggiore attenzione, non solo nella ricerca, ma anche nella pratica didattica, attraverso percorsi comuni di apprendimento, da intendersi come strumento di cui l'università possa dotarsi, per far fronte all'eterogeneità della popolazione studentesca.

²⁹ Dewaele (2017: 236) riflette ad esempio anche sul fatto che la dicotomia parlante nativo/non nativo sia potenzialmente anche razzista "as it can be used to deliberately exclude speakers of certain varieties of a language or highly proficient non-native speakers".

Capitolo 2

La ricerca sulla competenza pragmatica: fondamenti teorici e studi empirici

Il presente capitolo tratta i due principali ambiti teorici su cui si fonda l'analisi della presente ricerca: la teoria degli atti linguistici per le richieste nelle e-mail e l'analisi della conversazione (AC) per le chiusure conversazionali nei dialoghi tra docenti e studenti. Il capitolo si apre con la definizione dell'approccio di ricerca adottato, che si inquadra nell'ambito della pragmatica interlinguistica (§ 2.1). Viene poi affrontato il costrutto teorico su cui si fonda lo studio, ovvero il concetto di competenza pragmatica (§ 2.2). Segue la rassegna degli studi teorici relativi al primo ambito di studi entro cui si colloca l'analisi dei dati della presente ricerca: alla teoria degli atti linguistici (§ 2.3), la cortesia (§ 2.4) e la recente evoluzione degli studi sugli atti linguistici (§2.5). Oltre a delineare questi fondamenti teorici, viene fatta una rassegna commentata degli studi empirici sull'atto linguistico della richiesta, in particolare svolti nel quadro della pragmatica interlinguistica, (§ 2.6). Dopo la rassegna degli studi teorico ed empirici attinenti alla teoria degli atti linguistici, viene inquadrato il secondo ambito di studi qui adottato: l'analisi della conversazione (§ 2.7); anche in questo caso, dopo aver delineato i fondamenti teorici, con particolare attenzione agli studi sulle chiusure conversazionali (§ 2.7.1), si passano in rassegna gli studi empirici sulle chiusure, internazionali ed italiani (§§ 2.7.2-3).

2.1. Approccio della ricerca: pragmalinguistica e pragmatica interlinguistica

Il termine "pragmatica" viene utilizzato per la prima volta per riferirsi a una disciplina di studio dell'ambito linguistico nel 1938 dal semiologo e filosofo statunitense Charles Morris. All'interno della branca della semiotica, egli focalizza il suo interesse sul "comportamento segnico dell'uomo" ovvero su come l'essere umano utilizzi i segni e su come il segno sia uno stimolo che agisce sul comportamento di chi lo usa (Morris, 1964). Morris divide pertanto lo studio dei segni e dei codici, tra cui le lingue naturali, in tre campi di studio:

- la sintassi, che studia la relazione tra i segni;
- la semantica, che studia la relazione tra i segni e gli enti reali a cui rimandano;
- la pragmatica, che studia la relazione tra i segni e gli utenti.

La pragmatica, dunque, si contrappone sia alla semantica, che astrae dal riferimento agli utenti, sia alla sintassi che astrae dal riferimento sia agli utenti sia alla realtà cui il segno rimanda.

Rispetto allo studio delle lingue naturali, la pragmatica muove i suoi primi passi all'interno della filosofia del linguaggio con Austin (1962) e Searle (1965), fondatori della teoria degli atti linguistici (§ 2.3). Sulla fine degli anni '60, infatti, la pragmatica si afferma nell'ambito degli studi prettamente linguistici, in particolare in reazione all'emergente generativismo di Noam Chomsky. Nel 1963 due esponenti del generativismo, Katz e Fodor, danno una definizione di pragmatica come area di studi interna alla linguistica: la pragmatica è lo studio dell'esecuzione linguistica (*performance*), cioè di tutto ciò che è contingente e non codificato nel sistema lingua, mentre la semantica e la sintassi si occupano delle proprietà sistemiche della lingua (*competence*). In quest'ottica, dunque, solo sintassi e semantica assurgono al ruolo di scienza del linguaggio, mentre la pragmatica non ottiene da parte dei due linguisti pari dignità.

In reazione a questa visione della pragmatica (e più in generale della linguistica e dei suoi fondamenti teorici), negli anni '70 si assiste a un fiorire di studi che contribuiscono allo sviluppo della pragmatica come disciplina di studio e che meglio definiscono il suo oggetto di analisi. Tra gli approcci di analisi più noti vi sono la già citata Teoria degli atti linguistici (Austin, 1962; Searle, 1965), la teoria del significato come intenzione del parlante (Grice, 1965), i modelli esplicativi della cortesia linguistica (Brown e Levinson, 1979; 1989; Leech, 1983) e l'analisi conversazionale (Sacks e Schlegloff, 1973).

Proprio perché la pragmatica non offre un impianto teorico-metodologico univoco con obiettivi e strumenti di ricerca ben delimitati e unanimemente riconosciuti, fino alla fine degli anni '70 risulta essere una disciplina ancillare dell'antropologia, della sociologia e della linguistica, avente la funzione di un "contenitore nel quale inserire tutti i dati che non tornano, seguendo vari quadri teorici" (Mariottini, 2007: 8). A fronte di questo clima di dispersione metodologica, nel 1983 Levinson scrive il primo manuale di pragmatica linguistica, *Pragmatics*, in cui dà largo spazio ai problemi definatori di questa disciplina per cercare di superarli e in definitiva per "liberare la disciplina stessa dal suo ruolo di disciplina occasionale" (Andorno, 2005: 10). Sebbene, tuttavia, i diversi metodi e approcci che si sono sviluppati in seno alla pragmatica linguistica siano molto diversificati sul piano teorico e metodologico, in verità hanno un denominatore comune: si focalizzano tutti sull'uso della lingua in situazioni reali, così come viene utilizzata dai suoi utenti per interagire. Levinson (1983: 35) infatti definisce la pragmatica come "lo studio delle relazioni tra la lingua e il contesto che sono fondamentali per spiegare la comprensione della lingua stessa".

L'oggetto di studio della pragmatica, dunque, nell'arco di un ventennio circa, si definisce con maggiore esattezza, ovvero è la lingua in contesto. In senso ampio, il contesto è "tutto quanto influisce sulla forma di un enunciato e al contempo tutto quanto dalla lingua è influenzato",

tanto che la pragmatica si potrebbe definire come “la teoria del contesto” (Bettoni, 2001: 85). Proprio la centralità della nozione di contesto rende difficoltosa la sistematizzazione della pragmatica come disciplina di studio, in quanto il concetto stesso di contesto è complesso e dinamico. È complesso perché è multidimensionale, cioè composto da più componenti. Per indicare le sue componenti la definizione più nota è l’acrostico SPEAKING proposto da Hymes (1974): *Situation, Participants, Ends, Act sequences, Key, Instrumentalities, Norms, Genres*; questo elenco, lungi dall’essere completo, individua solo alcune delle componenti fondamentali del contesto, che più in generale è ogni informazione, linguistica ed extralinguistica, che il parlante ritenga pertinente alla comunicazione e accessibile all’ascoltatore (Givòn, 1989). La complessità della nozione di contesto dipende anche dalla sua dinamicità. Il contesto è dinamico, per un duplice motivo: in primo luogo perché non tutte le sue possibili componenti sono attivate nelle singole situazioni comunicative; in secondo luogo, perché attiva dei *frame*, cioè delle cornici interpretative e dei ruoli comunicativi, rispetto ai quali i parlanti si allineano (Goffman, 1967); in determinate situazioni comunicative l’impostazione di questi ruoli può mutare: ad esempio un rapporto inizialmente formale può evolvere nel corso dell’interazione in confidenziale. In questa prospettiva di analisi, negli studi pragmatici assume progressivamente sempre maggiore importanza una prospettiva di analisi che parta dalla scelta del parlante: gli studi pragmatici quindi si concentrano sempre più sul perché un parlante in una data situazione, in presenza di un certo interlocutore, a fronte di un argomento faccia determinate scelte linguistiche piuttosto che altre. Sul finire degli anni ’90 diventa sempre più centrale integrare nella disciplina “lo studio dei fattori sociali che governano le scelte linguistiche di un parlante e gli effetti che tali scelte hanno sugli altri” (Crystal, 1997). In questa definizione, che fa riferimento a fattori sociali da una parte e scelte linguistiche dall’altra, si ravvisa la suddivisione che nel tempo è andata delineandosi all’interno della pragmatica: la pragmalinguistica e la sociopragmatica (Thomas, 1983; Leech, 1983). La pragmalinguistica studia “le risorse linguistiche a disposizione del parlante per creare determinati effetti pragmatici nel compiere gli atti comunicativi” (Bettoni, 2001: 91). La sociopragmatica invece studia “le percezioni sociali che inducono gli interlocutori a compiere e interpretare un atto comunicativo in un dato modo” (Bettoni, 2001: 92).

Poiché il campo di indagine della pragmatica è la lingua in uso e in contesto, metodologicamente gran parte dei suoi studi sono di natura empirica e sono orientati a confrontarsi con la presunta universalità di alcune teorie linguistiche, alcune esterne alla pragmatica, come la grammatica generativa, altre interne alla pragmatica stessa, come la teoria degli atti linguistici (§ 2.3). La centralità della nozione di contesto infatti implica la centralità

della nozione di cultura: le norme che governano le scelte dell'agire linguistico di un parlante variano in base alla cultura di appartenenza e, utilizzando una lingua diversa dalla propria lingua madre, il parlante si confronta con norme, linguistiche ed extralinguistiche, diverse. La linguistica applicata, in particolare, a partire dagli anni '80 del Novecento ha contribuito a portare l'attenzione sulla variazione interlinguistica e interculturale che caratterizza la comunicazione. Questa nuova attenzione alla dimensione interlinguistica e interculturale ha portato un'ulteriore suddivisione interna della pragmatica in pragmatica intraculturale, cross-culturale, interculturale e interlinguistica.

La pragmatica intraculturale studia l'insieme delle norme che regolano l'uso di una determinata lingua all'interno di una determinata cultura. La pragmatica cross-culturale studia le norme che regolano l'uso di una lingua all'interno di una data cultura in confronto ad un'altra lingua all'interno di un'altra cultura. La pragmatica interculturale osserva i fenomeni legati all'interazione tra nativi e non nativi o tra parlanti non nativi di una determinata lingua e cultura. La pragmatica interlinguistica (in inglese, *interlanguage pragmatics* – ILP) studia le caratteristiche dell'interlingua di chi apprende e usa una L2. L'ILP si suddivide a sua volta in tre filoni di ricerca (Nuzzo e Gauci, 2012; Blum-Kulka e Kasper, 1993): il primo si occupa di confrontare come i parlanti nativi e non nativi comprendono e producono l'agire linguistico, il secondo studia l'emersione e lo sviluppo delle competenze pragmatiche in contesti di apprendimento spontaneo e, il terzo, in contesti di apprendimento guidato. Come scrive Bettoni (2001: 93) “se ormai gli studi di pragmatica contrastiva sono abbastanza avanzati, quelli di pragmatica interlinguistica sono ancora rari, soprattutto per l'italiano L2”.

Il presente studio adotta un approccio di analisi pragmlinguistico in prospettiva interlinguistica per osservare alcuni aspetti della competenza pragmatica degli studenti universitari PNN di italiano, messi a confronto con gli studenti PN, i quali costituiscono non tanto il modello della “corretta” norma, ma piuttosto una sorta di gruppo di controllo. All'interno dell'ambito della pragmatica interlinguistica, il presente studio si inserisce nel filone comparativo, giacché per l'italiano, e in particolare per l'italiano come lingua veicolare in contesto accademico, mancano studi descrittivi riguardanti gli aspetti pragmatici della lingua, legati alla realizzazione degli atti linguistici. Disporre di studi che descrivano il profilo linguistico degli studenti universitari è un primo passo fondamentale per disporre di strumenti, fondati su ricerche empiriche, a cui si possa far riferimento in ambito didattico per l'impostazione di sillabi e curricoli d'apprendimento e di insegnamento. Finora, infatti, l'insegnamento di orientamento comunicativo ha dovuto “fondare la sua strutturazione per funzioni sull'intuizione degli insegnanti o degli autori dei

libri di testo, mancando il riferimento a ricerche” e l’applicazione pratica di tali ricerche (Nuzzo e Gauci, 2102: 43).

2.2. Competenza comunicativa e competenza pragmatica

La competenza pragmatica è una componente fondamentale della competenza comunicativa; prima di Bachman (1990), tuttavia, non è un costrutto teorico indipendente, bensì rimane implicito nella nozione di competenza comunicativa. Per questo è opportuno menzionare i principali studi che hanno contribuito alla nascita e allo sviluppo della nozione di competenza pragmatica.

Il concetto di competenza comunicativa nasce con Hymes (1972) in contrapposizione polemica alla nozione chomskiana di *competence*. Nel 1965, Chomsky, con il suo *Aspects of Theory of Syntax* pone le fondamenta del Generativismo; tra le nozioni fondanti della sua teoria, egli riprende la distinzione, già classica³⁰, tra sistema astratto e realizzazione concreta della lingua e la riformula nel noto binomio di competenza (*competence*) ed esecuzione (*performance*): la prima è la conoscenza ideale delle regole della grammatica che il parlante ha interiorizzato e che può utilizzare per generare e comprendere un numero infinito di frasi grammaticali; la seconda è l’uso della lingua nelle situazioni concrete.

Hymes (1972), ritenendo incompleta la definizione chomskyana di competenza, poiché non considera la dimensione socioculturale del linguaggio, propone una definizione più ampia, che prende il nome di “competenza comunicativa”. A differenza della *competence* di matrice generativista, la competenza comunicativa consiste nella conoscenza non solo delle regole grammaticali, ma anche delle regole che rendono l’uso del linguaggio più o meno appropriato nelle varie situazioni della vita sociale. In quest’ottica, la competenza del parlante è intesa come il saper “as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner” (Hymes, 1972: 277). Nella prospettiva di Hymes, infatti, un parlante che usi le regole grammaticali senza sapere come, quando e di che cosa è appropriato parlare in una data situazione non può definirsi perfettamente competente.

Da Hymes in poi, gli studi linguistici si sono concentrati sempre di più sullo studio della lingua in uso, sviluppando e affinando ulteriormente la nozione di competenza comunicativa. In particolare, gli studi di Canale e Swain (1980) e di Canale (1983), riprendono il concetto di

³⁰ La distinzione tra sistema astratto della lingua e realizzazione concreta viene qui definita classica, perché, seppur con denominazioni diverse, è ampiamente presente nella linguistica e più in generale nella riflessione sul linguaggio anche di matrice filosofica, precedentemente a Chomsky; basti pensare ai binomi: *enérghēia* (attività) /*érgon* (opera) con cui Wilhelm von Humboldt (1836) indicava la lingua rispettivamente come sistema e la sua realizzazione individuale; *langue* /*parole* di Ferdinand de Saussure (196), *competenza*/uso in Louis Hjelmslev (1928).

competenza comunicativa e lo ampliano in un vero e proprio quadro teorico. In questi studi, la competenza comunicativa viene considerata un macro-costrutto, divisibile in quattro dimensioni: la competenza grammaticale, la competenza sociolinguistica, la competenza discorsiva e la competenza strategica (Figura 2.1).

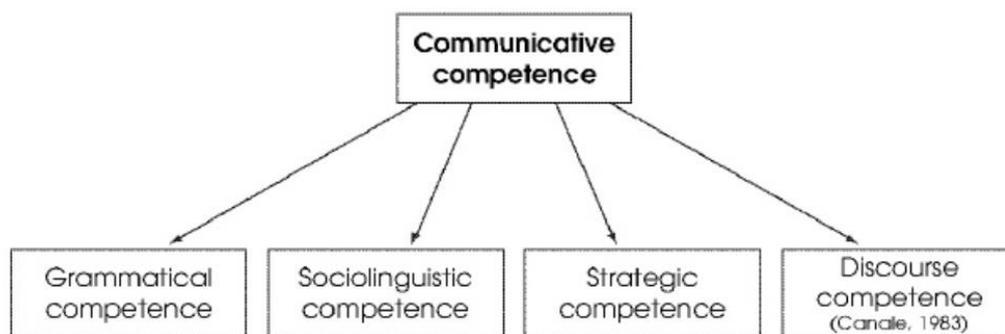


Figura 2.1 – Modello della competenza comunicativa secondo Canale e Swain (1980) e Canale (1983)

La competenza grammaticale è quella che permette al parlante di produrre frasi in maniera accurata e di comprenderne il significato letterale. La competenza sociolinguistica è quella che permette al parlante di produrre e comprendere frasi in maniera appropriata al contesto, in base all'argomento, ai partecipanti, al *setting* e alle norme socioculturali. La competenza discorsiva consiste nel saper selezionare le forme appropriate, per produrre testi appartenenti a generi differenti. Infine, la competenza strategica consiste nel saper utilizzare strategie comunicative per compensare interruzioni della comunicazione dovute a limiti delle condizioni della comunicazione (per esempio, il rumore) o a carenze nella competenza del parlante.

I lavori di Canale e Swain (1980) e di Canale (1983) rappresentano il primo tentativo di strutturare il concetto di competenza comunicativa di Hymes, descrivendo in maniera sistematica le conoscenze e le abilità richieste nella comunicazione. Nel loro quadro teorico, tuttavia, ancora non figura il concetto di competenza pragmatica che solo con Bachman (1990) viene introdotto negli studi linguistici. Bachman (1990), riprendendo anche i lavori sulla competenza comunicativa di Hymes (1972) e Munby (1978), entrambi incentrati sulla concezione della lingua basata sull'uso piuttosto che sul sistema di regole astratto, descrive la competenza comunicativa come “both knowledge and the capacity for implementing that competence in appropriate, contextualized communicative language use” (Bachman, 1990: 84). Bachman (1990) amplia il modello della rappresentazione della competenza comunicativa, distinguendo tre componenti costitutive: la competenza linguistica, la competenza strategica e

i meccanismi psicofisiologici della comunicazione. Nel suo modello, la competenza linguistica è ulteriormente suddivisa in due sotto-competenze: la competenza organizzativa e la competenza pragmatica. La competenza organizzativa comprende a sua volta la competenza grammaticale (morfologica, lessicale, sintattica e fono-grafologica) e la competenza testuale (coesione e organizzazione retorica); la competenza pragmatica, invece, include la competenza illocutiva e la competenza sociolinguistica (Figura 2.2).

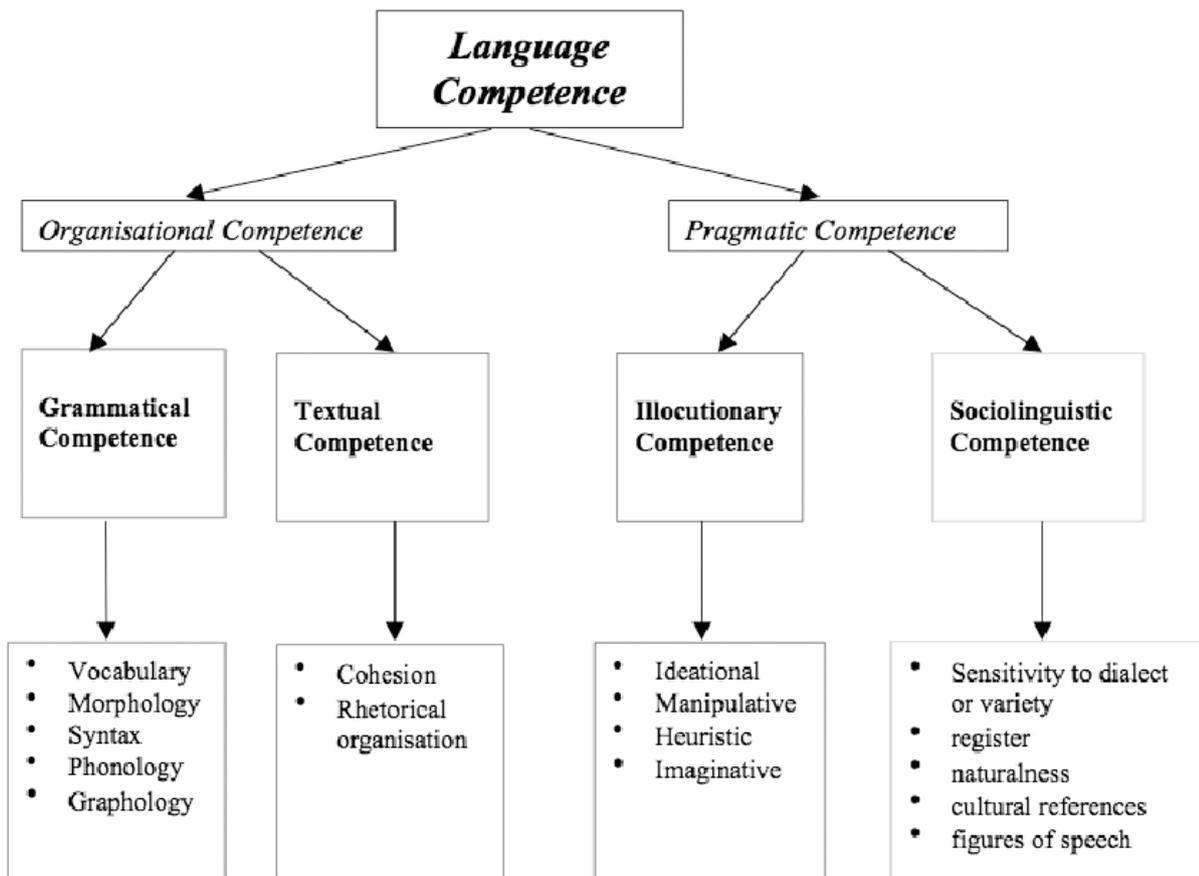


Figura 2.2 – modello della competenza comunicativa secondo Bachman (1990: 87)

La competenza pragmatica implica una competenza illocutiva, ossia l'abilità di gestire atti di parole e funzioni comunicative, ed una competenza sociolinguistica, ossia l'abilità di scegliere le forme linguistico-comunicative e le strategie per implementarle più adatte al contesto. Con competenza illocutiva, Bachman (1990: 90) intende, "the knowledge of the pragmatic conventions for performing acceptable language acts and functions", mentre con competenza sociolinguistica si riferisce alla capacità di riconoscere e controllare "the sociolinguistic conventions for performing language functions appropriately in a given context" (Bachman, 1990: 94). La competenza illocutiva, dunque, è la capacità di utilizzare le risorse linguistiche

per compiere atti comunicativi e quella sociolinguistica la capacità di usare in maniera appropriata la lingua nelle situazioni sociali.

La divisione che Bachman fa della competenza pragmatica in competenza illocutiva e sociolinguistica è sovrapponibile alla più recente suddivisione in pragmlinguistica e sociopragmatica di Leech (1983) e Thomas (1983), vista in § (2.1). A seguito dei più recenti studi, quali Barron (2003), Nuzzo (2007), Nuzzo e Gauci (2012), Lee (2019), che assumono la terminologia di Thomas (1983) e Leech (1983), nel presente studio, per distinguere le varie componenti della competenza pragmatica, al posto delle espressioni “competenza illocutoria” e “competenza sociolinguistica”, proprie del modello bachmaniano, si utilizzano rispettivamente i termini "competenza pragmlinguistica" e "competenza sociopragmatica"³¹.

2.3. La teoria degli atti linguistici

Poiché la presente ricerca analizza la realizzazione delle richieste di studenti PN e PNN, la teoria degli atti linguistici rientra tra le sue basi teoriche. In questo paragrafo se ne delineano le principali tappe di sviluppo per mostrare come dalla teoria “classica” degli atti linguistici sviluppata da Austin e Searle che analizzano l’atto in isolamento (§ 2.3.1), gli studi pragmatici passino progressivamente a considerare anche il contesto di produzione (§2.3.2). Il concetto di atto linguistico nasce all’interno della filosofia del linguaggio con il celebre *How to Do Things with Words* di John Austin (1962) e viene successivamente sviluppato dal filosofo americano John Searle (1969; 1975; 1976). Molti sono gli studi che cercano di ovviare ad alcune criticità della teoria classica degli atti linguistici, in primo luogo all’interpretazione degli atti indiretti. Tra questi studi, il più influente è senz’altro il lavoro di Paul Grice (1975), che sposta l’analisi dell’atto illocutivo dalla singola frase all’intero scambio comunicativo (§ 2.3.2). I primi studi sugli atti linguistici risalenti ad Austin e Searle vengono qui indicati con l’espressione ormai invalsa in letteratura di “teoria (classica) degli atti linguistici” (cfr. *inter alia* Nuzzo, 2007; Andorno, 2005; Mariottini, 2007), sebbene come riflette Sbisà (1978) non sia mai stata elaborata una teoria organica e completa.

2.3.1. La teoria “classica” degli atti linguistici

La teoria degli atti linguistici muove da una constatazione empirica del filosofo John Austin: “by saying or in saying something we are doing something” (1962: 12). Austin, infatti, osserva che analizzando le lingue naturali secondo l’impostazione della logica classica sorgono

³¹ Negli studi italiani la capacità di variare il registro in base al contesto d’uso viene indicata anche con l’espressione competenza diafasica (Martari, 2019; Alfieri, 2017; Corino, 2013; Berruto, 2012); anche questo termine viene impiegato nel presente studio, soprattutto in riferimento all’analisi delle e-mail (§ 3.6.2; § 5.2).

numerose difficoltà. In particolare, Austin, per primo, si concentra sul fatto che molti enunciati non ricadono sotto le condizioni di verità: ad esempio, non ha senso giudicare la frase “ti battezzo” in termini di condizioni di falsità/verità, mentre ha senso valutare se è opportunamente realizzata dal locutore in base alle circostanze, ovvero se è conforme alle norme o alle consuetudini socioculturali. Solo se a pronunciarla è un officiante religioso preposto al rito del battesimo, l’enunciato può considerarsi realizzato con successo³². Le condizioni di buona riuscita di un atto linguistico vengono chiamate *condizioni di felicità*: un enunciato è di buona riuscita quando le condizioni di felicità vengono soddisfatte.

Inizialmente Austin distingue questo tipo di frasi, che chiama enunciati performativi, da enunciati che si limitano a descrivere lo stato dei fatti, chiamati constatativi. Questa dicotomia tra atto performativo e atto constatativo è superata dallo stesso Austin in favore di una teoria performativa del linguaggio: “the issuing of the utterance is the performing of an action” (Austin, 1962: 6). Austin infatti constata che anche frasi come “*mi chiamo John*” in realtà producono un’azione. Chi la pronuncia, infatti, non fa solo un’asserzione (vera o falsa), ma ha piuttosto l’intenzione di compiere l’azione di presentarsi.

L’analisi di Austin porta quindi a riconoscere che quando si produce un atto linguistico si compiono contemporaneamente tre atti, ovvero: si forma una frase sintatticamente organizzata che esprime un significato (livello locutivo), si veicola una forza specifica che riflette le intenzioni comunicative del parlante (livello illocutivo) e, infine, si raggiunge un effetto rispetto all’interlocutore (livello perlocutivo). Questi tre atti sono compiuti contemporaneamente dal parlante.

Fra i tre atti, l’analisi di Austin si concentra soprattutto sugli atti illocutivi, che vengono classificati in una tassonomia; sulla base della specifica forza che i verbi performativi veicolano, Austin individua cinque tipi di atti illocutivi: atti verdittivi (che veicolano un giudizio basato su ragioni o prove, ad esempio, *giudicare, calcolare, stimare* ecc.), atti esercitivi (attraverso cui si esercita un potere o un diritto, ed es., *dichiarare marito e moglie, nominare* ecc.), atti commissivi (con cui il parlante assume un impegno, ad es., *promettere, proporre* ecc.), atti comportativi (che esprimono un comportamento sociale, ad es., *ringraziare, scusarsi* ecc.) e atti espositivi (che servono per organizzare il discorso, ad es., *affermare, dire, negare* ecc.).

³² Oppure se in uno scherzo tra amici vengono assunte fittiziamente le circostanze che rendono appropriato l’enunciato. Un atto linguistico, infatti, può essere felice anche se viola le norme sociali, purché non violi il principio di cooperazione tra gli interlocutori (cfr. § 2.3.2). Nel caso in cui la frase “ti battezzo” sia pronunciata in un gioco tra amici, infatti non fallisce l’atto linguistico in sé, che anzi rispetto al gioco di finzione assunto risulta perfettamente felice, ma solamente l’atto sociale (ovvero sul piano sociale nessuno risulta effettivamente battezzato). Austin non analizza nello specifico i casi dei giochi linguistici, tuttavia riconosce che qualsiasi atto linguistico se ratificato dagli interlocutori diventa valido (Sbisà, 1989).

Proprio la tassonomia degli atti illocutivi rappresenta un punto di debolezza della teoria di Austin: essa viene ritenuta poco sistematica ed omogenea, poiché basata sulla classificazione dei verbi performativi e non degli atti linguistici; per questo, viene rielaborata dal filosofo statunitense John Searle (1976).

Searle distingue gli atti linguistici in atti asservitivi, atti espressivi, atti commissivi, atti direttivi, atti dichiarativi. Gli atti assertivi sono atti illocutivi con cui il parlante si impegna a dire la verità su uno stato di cose (*dire, affermare* ecc.); gli atti espressivi sono realizzati per esprimere un proprio stato d'animo o psicologico (*ringraziare, scusarsi, vergognarsi* ecc.); con gli atti commissivi un parlante si impegna a realizzare un'azione futura (*promettere, proporre, minacciare* ecc.); gli atti direttivi impegnano l'ascoltatore nella realizzazione di uno stato di cose (*richiedere, consigliare, domandare*, ecc.); con gli atti dichiarativi un parlante produce un cambiamento nello stato di cose corrispondente al contenuto locutivo dell'atto stesso (*battezzare, condannare* ecc.). A differenza di Austin, Searle non focalizza l'attenzione sul verbo performativo, ma sull'atto intero e osserva che un atto linguistico non è necessariamente espresso attraverso un verbo performativo che esplicitamente ne codifichi la forza illocutiva. Per questo propone di classificare gli atti linguistici in diretti e indiretti. Gli atti diretti sono formulati con indicatori linguistici che direttamente segnalano la forza illocutiva, come ad esempio la richiesta realizzata tramite verbo performativo “*ti chiedo di darmi il libro*”. Gli atti indiretti sono invece “the cases in which one illocutionary act is performed indirectly by way of performing another” (Searle, 1975: 60). In un atto indiretto, dunque, la forza illocutiva non è codificata tramite indicatori linguistici espliciti per quella forza. Per esempio, l'enunciato “*mi manca quel libro per preparare l'esame*” potrebbe essere un modo indiretto per chiedere in prestito il libro. In questo caso, secondo la visione searliana, l'atto primario della richiesta è espresso attraverso l'atto secondario dell'asserzione, che assume il ruolo della prima.

Searle distingue due tipi di atti indiretti: gli atti indiretti convenzionali e gli atti indiretti non convenzionali. Nel primo caso si tratta di formulazioni linguistiche che hanno una relazione sistematica con la forza illocutiva. Searle (1975: 76) ritiene che queste forme siano “conventionally established as the standard idiomatic forms for indirect speech acts”. Ad esempio, in italiano la domanda “*potresti chiudere la finestra?*” è una delle formulazioni linguistiche convenzionali per realizzare una richiesta. Questo tipo di domanda ha come sua funzione primaria quella di “interrogare l'interlocutore su uno stato di cose” (Andorno, 2005: 69); tuttavia nessun parlante vuole davvero accertarsi se il proprio interlocutore possa o non possa chiudere la finestra: una risposta *sì/no* infatti sarebbe pragmaticamente inadeguata. La domanda dunque, in questo caso, è utilizzata per fare indirettamente la richiesta.

Gli atti indiretti non convenzionali, invece, si hanno quando la forma linguistica impiegata per realizzare l'atto linguistico non ha nessuna correlazione sistematica con una determinata forza illocutiva, come nell'esempio "fa caldo", ampiamente presente nella letteratura e nella manualistica sugli atti di parola. In questo caso l'asserzione veicola la forza illocutiva di richiesta, ma nella codificazione linguistica non è presente nessun indicatore che suggerisca che la frase sia una richiesta. In questi casi è solo il contesto che può chiarire che si tratta della richiesta di rinfrescare l'ambiente. Altrimenti detto: il significato che il parlante intende esprimere è altamente dipendente dal contesto.

Nell'uso di un atto indiretto sia convenzionale sia non convenzionale, perché l'interlocutore capisca le intenzioni del locutore, è necessario che faccia delle inferenze. La teoria searliana, tuttavia, non rende conto di questo aspetto; è il filosofo Paul Grice (1957; 1968; 1975), che indaga come avviene l'interpretazione degli atti linguistici indiretti.

2.3.2. Il principio di cooperazione di Grice

Paul Grice contribuisce a sviluppare la teoria sugli atti linguistici, elaborando la "teoria del significato non naturale"; allontanandosi da Austin e Searle, egli sostiene che alla base della comunicazione non c'è la convenzionalità del significato bensì l'intenzione del parlante: la produzione e la comprensione dei messaggi linguistici non è garantita solo da convenzioni che regolano il significato, ma avviene grazie alla capacità degli interlocutori di interpretare le intenzioni che il parlante manifesta. L'intenzione comunicativa è definita "significato del parlante" (ciò che si intende dire) e si contrappone al "significato dell'espressione", ovvero il significato letterale della formulazione linguistica scelta dal parlante (ciò che letteralmente si dice).

In questa prospettiva, dunque, compiere un atto linguistico significa manifestare pubblicamente un'intenzione e la comunicazione ha successo quando le intenzioni del parlante vengono riconosciute e comprese dall'interlocutore. Grice, infatti, sottolinea che al di fuori del contesto in cui avviene la comunicazione, non è possibile attribuire una specifica forza illocutiva all'atto linguistico compiuto.

Per comprendere il significato di un atto indiretto non convenzionale (nella terminologia searliana) e quindi le intenzioni che il parlante intende comunicare attraverso quello stesso atto (nella terminologia griceana), l'interlocutore deve fare delle inferenze, ovvero ricavare delle informazioni non codificate esplicitamente o completamente sul piano linguistico, ma deducibili dal contesto. La fonte delle inferenze può essere situazionale, lessicale, enciclopedica o conversazionale. Ciò che permette all'interlocutore di inferire il significato che il parlante

intende veicolare è il principio di cooperazione: ogni parlante quando partecipa a uno scambio comunicativo si aspetta che tutti gli interlocutori collaborino alla conversazione; senza l'aspettativa della cooperazione reciproca non ci sarebbe comunicazione. Il principio di cooperazione di Grice, infatti, prevede che i parlanti cooperino allo scambio comunicativo e contribuiscano alla conversazione fornendo informazioni vere (massima di qualità³³), sufficienti per la riuscita della conversazione stessa, (massima di quantità), nel modo opportuno e senza ambiguità (massima di modo) e pertinenti alla comunicazione in corso (massima di pertinenza). Poiché nella conversazione si dà per presupposta la cooperazione dei partecipanti, le violazioni delle massime vengono interpretate come aventi uno scopo comunicativo e in definitiva come contributive allo scambio: l'interlocutore presume che la violazione sia solo apparente, cioè che il parlante stia comunque cooperando per la riuscita della comunicazione, e inferisce il significato del parlante. Le operazioni inferenziali attuate dall'interlocutore vengono chiamate *implicature*: data la violazione di una massima, l'interlocutore *implica* il contenuto implicito dell'enunciato presupponendo, per il principio di cooperazione, che esso veicoli un contenuto informativo utile allo scambio.

Il comportamento comunicativo delineato da Grice potrebbe sembrare antieconomico: esso implica che chi parla faccia uno sforzo espressivo, che chi ascolta ne compia uno interpretativo e che viga costantemente il rischio di ambiguità ed equivoci. In realtà, lo sfruttamento delle violazioni delle massime è un potente mezzo per raggiungere molteplici scopi comunicativi, come persuadere, omettere, mentire, attenuare o enfatizzare il contenuto parziale o totale di un messaggio, essere cortese ecc. "Dire le cose chiaramente" non è dunque sempre l'obiettivo primario del parlante. Anzi, poiché la comunicazione è primariamente un comportamento sociale e interattivo orientato al raggiungimento di uno scopo, ne consegue che la prima preoccupazione del parlante non sia solamente il successo della trasmissione del messaggio ("essere chiaro"), ma anche e soprattutto il successo dell'interazione comunicativa stessa, cioè favorire la relazione tra interlocutori ("essere cortese").

2.4. La cortesia

Già Searle (1975) indicava che il principale, sebbene non unico, motivo per l'uso degli atti linguistici indiretti è la cortesia linguistica. Proprio il lavoro di Grice rappresenta il punto di partenza per gli studi sulla cortesia linguistica, i cui capisaldi sono rappresentati dai contributi

³³ Grice chiama "massime" le manifestazioni concrete del principio di cooperazione. Si può quindi dire che se il principio di cooperazione è la premessa su cui si fonda la comunicazione, le massime sono i principi che la governano operativamente.

di Lakoff, (1973), Brown e Levinson (1978; 1987) e Leech (1983). Il presupposto comune per lo sviluppo di una teoria della cortesia linguistica può essere così riassunto: il Principio di Cooperazione di Grice rende conto di come a partire dal significato letterale possa essere derivato il significato del parlante tramite il meccanismo delle implicature, ma non è sufficiente a spiegare il motivo per cui le persone scelgono di esprimere indirettamente ciò che intendono. Gli studi sulla cortesia hanno lo scopo di completare gli aspetti non sviluppati della teoria di Grice.

2.4.1. La regola di cortesia di Robin Lakoff

Come visto in (§ 2.3.2), il modello teorico delineato da Grice spiega come un parlante sia in grado di veicolare il significato inteso a partire da quello letterale e come un interlocutore riesca a inferire il significato del parlante a partire dal significato letterale. Il Principio di Cooperazione, articolato nelle quattro massime conversazionali, e le implicature di Grice spiegano quindi che cosa fanno i parlanti per comunicare in modo massimamente efficiente, razionale e cooperativo; essi non spiegano, tuttavia, perché le persone scelgono di essere indirette piuttosto che chiare nella comunicazione.

La linguista Robin Lakoff, nel suo saggio *The logic of politeness* (1973), per prima pone l'attenzione sul fatto che tra gli obiettivi principali della comunicazione il parlante ha non solo la chiarezza, ma anche i rapporti sociali:

“Se un parlante cerca di comunicare un messaggio direttamente, se il suo scopo principale è la comunicazione, egli tenterà di essere più chiaro possibile, cosicché non vengano male interpretate le sue intenzioni comunicative. Ma, se lo scopo principale del parlante è barcamenarsi fra i rispettivi *status* dei partecipanti nell'interazione indicando il posto occupato da ognuno di essi, il suo scopo principale non sarà tanto il conseguimento della chiarezza quanto l'espressione della cortesia o della scortesia” (Lakoff, 1973: 296).

La studiosa, infatti, propone di completare il principio di Cooperazione di Grice con una “regola della cortesia” intesa come “un sistema di relazioni interpersonali atte a facilitare l'interazione attraverso la minimizzazione del conflitto e del confronto potenziali in ogni scambio umano” (Lakoff, 1990: 34). Chiarezza e cortesia rappresentano così i principi cardine della comunicazione: la prima controlla il contenuto informativo di ciò che si dice, la seconda i meccanismi sociali e ha una ricaduta sul modo in cui si dice qualcosa. Secondo Lakoff (1990),

la regola della cortesia si attualizza concretamente attraverso tre massime: “non importi”, “offri delle alternative” e “sii amichevole”; la studiosa, in linea con il suo scopo di introdurre nella prassi dello studio scientifico delle lingue regole pragmatiche che abbiano pari importanza delle regole morfosintattiche e semantiche, descrive ampiamente l’attualizzazione linguistica delle tre massime. La prima regola si concretizza linguisticamente attraverso forme che esprimono il distacco tra il parlante e l’enunciato, la situazione comunicativa o l’interlocutore. Sul piano morfosintattico, permettono di segnalare questo distacco ad esempio il passivo, l’impersonale, gli allocutivi deferenziali, i deittici di cortesia, funzioni modali di tempi e modi verbali (ad es., in italiano, l’imperfetto di cortesia); sul piano discorsivo si possono impiegare invece strategie di evitamento o strategie indirette come ad esempio chiedere il permesso. La seconda regola prevede di lasciare la scelta all’interlocutore su come reagire a quanto proferito. Linguisticamente si concretizza attraverso l’espressione del dubbio (*suppongo, ritengo, mi sembra, chissà, magari, forse* ecc.). La terza regola, infine, serve per fare mosse di “avvicinamento relazionale”. Sul piano linguistico si attualizza tramite l’uso del tu, dei nomignoli, e l’uso di espressioni fatiche (*sai, ti va, che ne dici?, che ne pensi?*) che coinvolgono l’interlocutore attivamente nello scambio.

Le prime due regole descrivono le strategie linguistiche di mitigazione che vengono attuate nella comunicazione caratterizzata da distanza sociale o deferenza tra i due interlocutori. La terza regola descrive invece quei meccanismi della comunicazione che hanno lo scopo di creare solidarietà tra i parlanti. La distanza, propria della cultura europea, la deferenza, tipica delle culture asiatiche, e la solidarietà, presente nella cultura americana, sono i tre tipi di cortesia che Lakoff individua. Il contributo di Lackoff, quindi, oltre ad essere antesignano degli studi sulla cortesia linguistica, è di fondamentale importanza, perché, per primo, sottolinea che, se da una parte la cortesia è un universale linguistico, dall’altra la sua attualizzazione linguistica è dipendente dalla cultura.

2.4.2. Il principio di cortesia di Geoffrey Leech

Anche Geoffrey Leech muove dalla teoria conversazionale di Grice, partendo dal presupposto che il Principio di cooperazione di Grice si occupi principalmente della funzione referenziale della lingua senza tener conto della funzione relazionale del linguaggio. Basandosi sul modello griceano, quindi, propone il Principio di Cortesia, che egli sostiene essere "un complemento necessario al Principio di cooperazione" (1983: 80).

Il principio di Cortesia è un meccanismo della comunicazione verbale che ha la funzione di mantenere l’equilibrio tra i partecipanti e consiste essenzialmente nel minimizzare tutte le

espressioni sfavorevoli per l'interlocutore (*negative politeness*) e massimizzare quelle favorevoli (*positive politeness*). Seguendo Grice, Leech divide il Principio di Cortesia in sei massime e ad ogni massima associa gli atti illocutivi, così come sono categorizzati nella tassonomia di Searle (1975; § 2.3.1), come riportato nell'elenco qui di seguito, tratto e adattato da Leech (1983: 132):

1. massima di tatto: minimizza lo sforzo altrui, massimizza il beneficio altrui: (in tutti gli atti);
2. massima di generosità: minimizza il beneficio personale, massimizza lo sforzo personale; (atti direttivi e commissivi);
3. massima di approvazione: minimizza la critica verso gli altri, massimizza l'elogio; (atti espressivi e assertivi);
4. massima di modestia: minimizza l'auto-elogio; massimizza l'autocritica. (atti espressivi e assertivi);
5. massima di accordo: minimizza i punti di disaccordo, massimizza i punti di accordo; (atti assertivi);
6. massima di comprensione: minimizza l'incomprensione, massimizza la comprensione. (atti assertivi).

Leech attribuisce un peso diverso alle sei massime: ad esempio, sostiene che la Massima di Tatto sia la massima più importante, che in un certo qual senso presiede a tutte le altre e non a caso si applica a tutti i tipi di atto illocutivo. Inoltre, assegna maggior importanza alla cortesia negativa (minimizza il disaccordo) rispetto alla cortesia positiva (massimizza l'accordo). Nel suo modello, inoltre, lo studioso associa ad ogni massima gli atti linguistici che richiedono la sua attuazione, perché ritiene che il tipo di atto linguistico incida sul mantenimento dell'equilibrio comunicativo: c'è equilibrio comunicativo quando la forza illocutiva di un atto e lo scopo sociale di mantenere l'accordo non sono in conflitto. Per questo alcuni atti linguistici vengono considerati intrinsecamente cortesi, altri intrinsecamente scortesi. Leech li suddivide in quattro categorie in base al grado di accordo tra la forza illocutiva e lo scopo sociale:

1. atti conviviali: quando scopo illocutivo e scopo sociale coincidono (p.es., promesse, offerte, ringraziamenti, complimenti, lodi, auguri, perdono ecc.);
2. atti collaborativi: quando lo scopo illocutivo è diverso ma non opposto allo scopo sociale (p. es., asserzioni, annunci, deduzioni, suggerimenti ecc.);
3. atti competitivi: quando la forza illocutiva è diversa dallo scopo sociale di mantenere l'accordo (p.es., richieste, raccomandazioni, ordini ecc.);
4. atti conflittuali: quando la forza illocutiva è apertamente in contrasto con lo scopo sociale (minacce, accuse, proteste, maledizioni ecc.).

L'approccio proposto da Leech basandosi sull'uso del linguaggio (la pragmatica) e non sulle strutture del linguaggio (la grammatica) si configura perciò come una vera e propria rielaborazione delle massime di Grice e della teoria degli atti linguistici di Searle, per la descrizione e la spiegazione della cortesia linguistica, dando così un grande contributo agli studi sulla cortesia e sulla pragmatica in generale. Malgrado ciò, la proposta di Leech non è esente da critiche. La prima critica riguarda il fatto che Leech ancora basi la sua analisi su frasi isolate e non nel contesto globale della comunicazione: questo comporta che molte delle sue spiegazioni lascino immaginare interpretazioni diverse. Questo espone la teoria a essere suscettibile di espansioni con nuove massime che teoricamente sono illimitate (Brown e Levinson, 1987; Fraser, 1990; Thomas, 1995). Un altro problema concerne la conclusione che Leech fa a proposito degli atti intrinsecamente cortesi e scortesi: secondo Fraser (1990), questa considerazione non è supportata nei fatti e ha ragion d'essere solo se si prescinde dall'elemento contestuale; se infatti si prende in considerazione il contesto, la ripartizione in atti intrinsecamente cortesi e scortesi cessa di esistere (Fraser, 1990). In ultima analisi, secondo diversi studiosi, l'approccio di Leech, per quanto sistematico, rimane teorico e manca di basi empiriche che convalidino le massime stesse (Barron, 2003; Kasper, 1994).

2.4.3. Faccia e razionalità: il modello di Brown e Levinson

La teorizzazione più completa e sistematica sulla cortesia linguistica è quella proposta da Brown e Levinson, dapprima in forma di saggio (1978) e in seguito di monografia (1987), la quale sistematizza il loro lavoro. Il loro modello è quello che più ha influenzato gli studi successivi, tanto che è impossibile parlare di cortesia senza fare riferimento a questa teoria (Kerbrat-Orecchioni, 1997).

Brown e Levinson costruiscono il loro studio postulando l'esistenza di un parlante modello (PM), inteso come prototipo di utente del linguaggio, e con il fine di elaborare un modello di comunicazione universale, si propongono di studiare le interazioni tra PM che cooperano secondo i principi griceani. La loro ricerca si basa su due assunti: ogni PM è dotato di due tratti essenziali, la faccia e la razionalità (*face and rationality*; Brown e Levinson, 1987: 61); è interesse del PM preservare la faccia propria e altrui, scegliendo i mezzi più appropriati per raggiungere i propri scopi comunicativi, attraverso la razionalità.

La nozione di faccia viene ripresa dal sociologo statunitense Ervin Goffman (1967) che la definisce "as the positive social value a person effectively claims for himself by the line others assume, he has taken during a particular contact" (Goffman, 1967: 5). Da Brown e Levinson

(1978) il concetto di 'faccia' viene inteso più semplicemente come "l'immagine pubblica dell'individuo" e viene articolato in faccia positiva e faccia negativa: la faccia positiva è quella "che riguarda il bisogno di dare e ricevere approvazione e giudizi positivi tra interlocutori", mentre la faccia negativa "riguarda la necessità di rispettare la libertà d'azione degli interlocutori" (Andorno, 2005: 115-116). In sostanza, la faccia descrive due bisogni compresenti nel PM: il bisogno di essere liberi e quello di essere approvati.

Il concetto di razionalità, di matrice griceana, indica la capacità di individuare gli scopi comunicativi di uno scambio e a partire da essi, di saper selezionare i mezzi più adeguati al loro raggiungimento.

Alcune azioni comunicative, dette *face-threatening acts* (FTA) possono minacciare la faccia, per questo il PM ha bisogno di attenuare la forza della minaccia individuando la strategia mitigativa migliore in termini di costi e benefici per l'interazione in corso. I FTA sono suddivisi in quattro gruppi:

1. Azioni comunicative che minacciano la libertà, ovvero la faccia negativa, dell'interlocutore: richieste, ordini, minacce, provocazioni, suggerimenti, consigli e più generalmente gli atti commissivi. Anche atti apparentemente non minacciosi come offerte, promesse, complimenti, espressioni di ammirazione o di forti sentimenti sono rischiosi per la faccia dell'interlocutore: se da una parte ne gratificano quella positiva, dall'altra potrebbero minacciare fortemente quella negativa, in quanto mettono il ricevente nella posizione di dover mostrare gratitudine.
2. Azioni comunicative che minacciano la faccia positiva dell'interlocutore: critiche, insulti, accuse, lamentele, rimproveri, disapprovazioni, espressioni che mettono in imbarazzo, interruzioni, risposte non date e più in generale tutte le mosse conversazionali che manifestano la volontà di non cooperare da parte dell'interlocutore.
3. Azioni comunicative che minacciano la faccia negativa del parlante: scuse, ringraziamenti, offerte, promesse ecc., perché attraverso il compimento di tali atti linguistici chi parla si espone ad un potenziale rifiuto.
4. Azioni che minacciano la faccia positiva del parlante: scusarsi, umiliarsi, mortificarsi, tergiversare, contraddirsi, ammettere colpe o responsabilità.

Secondo il modello di Brown e Levinson, quando due o più PM comunicano, cooperano e si sforzano di tutelare reciprocamente la faccia: dall'attenzione alla tutela della faccia altrui, infatti, dipende la tutela della propria. Ogni PM si impegna dunque a limitare le azioni che minacciano la faccia, a meno che la necessità o il desiderio di imporsi non superi quello di preservare l'equilibrio sociale, come nei casi di emergenza o di franca prevaricazione.

Per preservare la faccia un PM utilizza strategie che sono tanto più indirette quanto più il rischio di non tutelare la faccia è alto. Con un atto diretto, in termini griceani, in cui cioè il significato del parlante e il significato letterale coincidono, infatti, chi parla si assicura che la sua intenzione comunicativa sia chiara. Con un atto indiretto, invece, il parlante ridimensiona la chiarezza di ciò che intende dire per limitare e riparare in tempo reale i danni potenziali che un FTA costituisce per il suo interlocutore. L'attenuazione che un PM fa di un proprio messaggio è prima di tutto un "contrassegno comunicativo", con cui comunica al suo interlocutore che è attento alla sua faccia e, al contempo, una strategia comunicativa per veicolare cortesia. In rapporto alla direttezza usata per formulare un atto, Brown e Levinson infatti individuano due diversi tipi di strategie di cortesia: strategie di "cortesia esplicita" che comportano chiarezza a vantaggio della comprensione immediata del messaggio e strategie di "cortesia implicita", con cui il PM mitiga il proprio atto comunicativo fino all'estremo di non compierlo affatto, lasciando al suo interlocutore il compito di decidere come interpretarlo. In rapporto invece al diverso aspetto della faccia che viene tutelato, i due studiosi individuano la "cortesia positiva" e la "cortesia negativa". La prima è l'insieme di strategie che il PM mette in atto per preservare la faccia positiva dell'interlocutore, assumendo come propri i suoi bisogni, condividendone i desideri e manifestando apprezzamento. La cortesia negativa viene invece impiegata dal PM per compensare gli atti che minacciano la libertà di azione o decisione del proprio interlocutore. Attraverso vari strumenti linguistici il PM manifesta all'interlocutore di voler ridurre al minimo un'eventuale limitazione della sua libertà di azione. Le realizzazioni linguistiche più frequenti sono: le espressioni indirette convenzionali, i meccanismi di mitigazione della forza illocutoria di un atto linguistico, le forme di spersonalizzazione dell'enunciato. La cortesia negativa è "il tipo di cortesia più formale, più elaborato e ricco di convezioni, tanto che coincide con quella descritta nei manuali di etichetta" (Mariottini, 2007: 23).

Quando due o più PM interagiscono, lo fanno in un contesto che è determinante rispetto ai diritti e ai doveri che ogni partecipante ha nello scambio comunicativo. Nei precedenti studi sulla cortesia, il contesto svolge un ruolo marginale, mentre il modello brown-levinsoniano lo assume come uno dei fattori che determinano le scelte del PM. Nel loro modello d'analisi, i due studiosi prevedono infatti tre variabili sociali e contestuali che definiscono il grado di cortesia con cui i

PM interagiscono: la distanza sociale tra gli interlocutori, la relazione di potere che intercorre tra loro e il grado di imposizione contenuto in un FTA. La distanza sociale si riferisce al grado di maggiore o minore familiarità tra gli interlocutori; è una variabile relazionale simmetrica: quale sia il grado di vicinanza tra gli individui, esso è sempre reciproco. La relazione di potere fa riferimento invece allo *status* gerarchico che gli interlocutori hanno gli uni rispetto agli altri: data una specifica situazione, un individuo può avere un ruolo più autorevole rispetto ai suoi interlocutori e conseguentemente maggior controllo sulla stessa situazione comunicativa; il potere è pertanto una variabile relazionale asimmetrica: il grado di potere e di controllo sull'evento comunicativo può non essere equamente distribuito tra i partecipanti. Il grado di imposizione dell'atto stesso infine indica quanto sia minaccioso per la faccia un dato atto in una specifica situazione e cultura. Tutte e tre le variabili appena illustrate sono dipendenti dal contesto e dalla cultura, e in particolare la relazione di potere e la distanza sociale possono cambiare rapidamente nel corso di uno scambio comunicativo (ad esempio come accade quando due interlocutori decidono di passare dal *lei* al *tu*; cfr. Bianchi, 2003). La combinazione di queste tre variabili determina la gravità della minaccia alla faccia nel compiere un determinato atto linguistico e di conseguenza la scelta delle modalità di realizzazione linguistica del dato atto.

Il modello di Brown e Levinson si pone dunque come l'unico approccio di analisi onnicomprensivo della cortesia linguistica, ritenuto ancora oggi imprescindibile (Kerbrat-Orecchioni, 1997); due critiche sostanziali tuttavia sono state mosse alla loro teoria da ricercatori non anglofoni e operanti soprattutto nel settore degli studi linguistici empirici: la prima riguarda la presunta universalità del modello proposto (Matsumoto, 1989; Ide, 1989; Gu, 1990), la seconda è rivolta all'anglocentrismo su cui la teoria di Brown e Levinson si fonderebbe (Wierzbicka, 1985). A queste due critiche se ne aggiunge una terza più recente, che riguarda *tout court* la visione della cortesia che complessivamente emerge dal quadro di Brown e Levinson: nel loro modello la cortesia è essenzialmente uno strumento compensativo per limitare i danni interazionali; questa visione implica dunque che la comunicazione sia un comportamento fondamentalmente antagonistico e dunque pericoloso (Kasper, 1990). Studi empirici hanno invece dimostrato che, ad esempio, la cortesia positiva non ha solo la funzione di compensare la minaccia alla faccia, ma piuttosto quello di creare solidarietà tra gli interlocutori (Held, 1989; Geis, 1995).

Nel presente studio la cortesia linguistica è un tema trasversale e complementare: nell'analisi dei dati si fa sovente riferimento alle nozioni di faccia, di distanza sociale, di rapporto di potere e di grado di imposizione della richiesta.

2.5. La revisione della teoria classica degli atti linguistici: dall'atto linguistico all'atto comunicativo

La teoria classica degli atti linguistici ha avuto un ruolo centrale nello sviluppo della pragmatica sia in campo filosofico sia linguistico, poiché ha mostrato la dimensione sociale del linguaggio e ha avviato la riflessione sulla importanza del contesto per la definizione del significato di ciò che viene detto. La maggior consapevolezza della centralità del ruolo del contesto, ivi compresa la cultura, ha acceso alcune critiche.

La prima critica alla teoria degli atti linguistici riguarda il suo punto di vista universale. Searle (1975) afferma infatti che le strategie per realizzare gli atti indiretti sono universali: questa posizione universalista viene contrastata da numerosi linguisti (Blum-Kulka, House e Kasper, 1989; Matsumoto 1988, 1989; Wierzbicka 1985). Wierzbicka (1985), ad esempio, sostiene e dimostra che la teoria classica degli atti linguistici di Austin e di Searle sia altamente etnocentrica. La studiosa prende come esempio una delle strategie indirette dell'inglese, annoverata tra quelle convenzionali da Searle: la forma *would you, would you like to*. Questa forma è convenzionalmente impiegata per fare richieste in inglese, non è tuttavia un modo "convenzionale" per fare richieste in polacco. In polacco, infatti, la strategia convenzionalmente utilizzata per fare una richiesta è l'imperativo. Wierzbicka quindi confuta l'asserzione di Searle (1975: 64) secondo cui "*ordinary conversational requirements of politeness normally make it awkward to issue flat imperative sentences or explicit performatives and we therefore seek to find indirect means to our illocutionary ends*", mostrando che evitare le frasi imperative per fare una richiesta non è un requisito universale della conversazione, ma è un requisito della conversazione in inglese. Anzi, un parlante nativo di polacco che apprenda l'inglese, sottolinea Wierzbicka (1991: 65), "*must be taught the potential ambiguity of would you sentences, just as they have to be taught the polysemy of the word bank*".

Un'altra critica importante fatta alla teoria classica degli atti linguistici riguarda il fatto che sia Austin sia Searle conducono l'analisi degli atti linguistici sul solo livello frasale, non prendendo in considerazione quello discorsivo: entrambi gli studiosi prestano poca attenzione al contesto linguistico in cui un dato atto occorre e a come il contesto (inteso anche come cotesto) aiuti a identificare la forza illocutiva di quel dato atto.

Un grande contributo è stato dato dalla linguistica applicata, che a partire dagli anni '80 ha avviato ricerche di carattere empirico su reali scambi comunicativi piuttosto che su esempi fittizi. L'analisi di interazioni reali ha evidenziato un aspetto che la teoria degli atti linguistici non aveva colto, ovvero la possibilità che uno stesso enunciato comunichi contemporaneamente

più forze illocutive. Da qui nasce anche la necessità di ridefinire come individuare i confini tra le unità minime che costituiscono l'atto comunicativo. Viene così introdotta la nozione di *speech-act set* (Olshtain-Cohen, 1983), di macro-atto (Van Dijk, 1977; Ferrara, 1985) e di atto comunicativo (Trosborg, 1995): in tutti e tre i casi si intende, in linee generali, un'unità di analisi costituita da più atti linguistici, che pur avendo forze illocutive diverse, sono utilizzati in combinazione per veicolare uno scopo comunicativo principale. La nozione di atto comunicativo è dunque più ampia rispetto a quella di atto linguistico. Un atto comunicativo è composto da un nucleo che veicola la principale forza illocutoria e da elementi accessori che mitigano o rinforzano la forza illocutoria. Il nucleo dell'atto comunicativo è detto atto testa (*head act*) ed è individuabile perché da solo trasmette la forza illocutoria principale; oltre al nucleo, si trovano anche gli atti di supporto, i quali non sono né necessari né sufficienti alla trasmissione della forza illocutoria, ma hanno la funzione di preparare e /o sostenere la comunicazione di tale forza. Tale impostazione analitica caratterizza la maggior parte degli studi empirici sugli atti linguistici, condotti a partire dagli anni '80 e in particolare il noto progetto *Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns* (CCSARP) (Blum-Kulka, House e Kasper, 1989), che ha svolto il ruolo di studio modello per le ricerche successive nello stesso ambito.

Nel presente studio si assume come unità di analisi la nozione di atto comunicativo piuttosto che quella di atto linguistico (§ 3.6.1).

2.6. Studi empirici sugli atti linguistici

La teoria degli atti linguistici e la ricerca sulla cortesia linguistica hanno dato impulso a un grande numero di studi empirici sia nell'ambito della pragmatica cross-culturale, intralinguistica e interlinguistica. In questo paragrafo, dopo un focus sulle caratteristiche dell'atto della richiesta (§ 2.6.1), vengono presentati gli studi cross-culturali e interlinguistici sulle richieste. La rassegna degli studi cross-culturali (§ 2.6.2) è di notevole importanza per il presente studio perché al loro interno ha origine il progetto CCSARP che ha influenzato la maggior parte delle ricerche sulle richieste e perché i suoi strumenti di analisi sono presi a modello anche nel presente studio (§ 3.6.1). Più dettagliata e ampia sarà la rassegna degli studi empirici in prospettiva interlinguistica (§ 2.6.3), poiché il presente lavoro si inserisce in questo filone di ricerca.

2.6.1. L'atto della richiesta

Secondo la classificazione degli atti linguistici di Searle (1978: 182), la richiesta fa parte degli atti direttivi, ovvero di quegli atti mediante i quali "il parlante cerca di orientare le azioni future

dell'interlocutore" (Nuzzo, 2007: 55) per trarne benefici, in termini di beni materiali – p.es., ottenere un oggetto in prestito – o immateriali – p.es. ottenere informazioni. In una richiesta gli effetti perlocutivi sono a favore del parlante e questo implica che ci sia una diversa distribuzione dei costi tra il richiedente e il destinatario: infatti è quest'ultimo che deve sostenere lo sforzo dell'azione richiesta.

Secondo il modello dei FTA di Brown e Levinson (1987) la richiesta si colloca tra gli atti minacciosi per la faccia negativa del destinatario e per quella positiva del richiedente: quest'ultimo formulando una richiesta si espone al rifiuto con conseguente perdita della faccia positiva; il destinatario viene invece limitato nella sua libertà di azione. Inoltre, la relazione di potere e la distanza sociale tra i partecipanti e il grado di imposizione della richiesta stabiliscono la gravità della minaccia per la faccia: la richiesta è tanto più minacciosa per la faccia quanto è maggiore il grado di imposizione della richiesta, la distanza sociale e la relazione di potere tra i partecipanti coinvolti nella comunicazione.

Secondo alla teoria classica degli atti linguistici, il modo più diretto ed esplicito per veicolare la forza illocutoria della richiesta consisterebbe nell'utilizzare il verbo performativo corrispondente (a) o tramite il verbo che lessicalizza l'azione diretta (b):

- a) Ti chiedo di passarmi il sale
- b) Passami il sale

Formulazioni linguistiche diverse da queste sono state oggetto di diversi studi il cui scopo è classificare i vari modi di richiedere presenti nelle lingue, in scale graduate in cui le varie strategie di richiesta sono ordinate in base al loro grado di direttezza (Blum-Kulka *et al.*, 1989; Trosborg, 1995; Achiba, 2003; Barron, 2003; Alcón Soler, 2008). Tali classificazioni, sebbene non prive di incongruenza, hanno, tuttavia, il pregio di mostrare che le diverse strategie per veicolare una medesima forza illocutoria pragmaticamente non si equivalgono. Nel paragrafo successivo si descrive dettagliatamente il modello di classificazione delle richieste di Blum-Kulka *et al.* (1989), su cui il presente studio si basa, con i dovuti accorgimenti spiegati in (§ 3.6.1).

2.6.2. Studi di pragmatica cross-culturale sull'atto della richiesta

La realizzazione delle richieste in varie lingue è oggetto di numerosi studi cross-culturali, che hanno il fine di evidenziare similarità e differenze nella realizzazione di questo atto. Nuzzo e Santoro (2017: 3), mostrano che “la richiesta è l'atto linguistico ad oggi più studiato”, probabilmente perché, in quanto atto minaccioso sia per la faccia positiva del richiedente sia

per quella negativa del destinatario, si presta ad essere un campo di osservazione d'elezione dei fenomeni di mitigazione della forza illocutiva.

Uno dei primi studi di impianto cross-culturale che si focalizza sulla realizzazione delle richieste in lingue diverse è quello di House e Kasper (1981) che confrontano la realizzazione delle richieste in tedesco e in inglese. Gli studiosi rilevano che i germanofoni tendono a scegliere più degli anglofoni strategie dirette e rafforzatori per formulare una richiesta, risultando così complessivamente più diretti.

Wierzbicka (1985) si concentra sulle differenze tra l'inglese e il polacco nell'esecuzione di vari atti linguistici. Nel caso di richieste, rileva che mentre l'imperativo è raramente usato per fare una richiesta in inglese, è spesso usato in polacco. Come visto in (§ 2.5), il lavoro di Wierzbicka (1985) ha problematizzato l'universalità attribuita alla teoria degli atti linguistici, sostenendo nei suoi lavori che fosse un'errata percezione degli studiosi, derivante dal fatto che le ricerche condotte fino a quel momento si fossero basate prevalentemente sull'inglese e poche altre lingue dell'Europa occidentale.

Come accennato in § (2.6), lo studio più influente e in un certo senso fondativo del filone degli studi cross-culturali sulle richieste è il *Cross-Cultural Speech Act Realization Patterns* (CCSARP) condotto da Blum-Kulka, House e Kasper (1989). Il progetto CCSARP indaga la realizzazione di due atti linguistici, la richiesta e le scuse, in otto lingue diverse (inglese americano, australiano e britannico, francese canadese, danese, ebraico, spagnolo argentino e tedesco). I dati analizzati nel progetto sono ottenuti attraverso un *Discourse Completion Test* (DCT). Un DCT è un formato di test costituito da brevi dialoghi scritti, nei quali manca un turno di parola, che i partecipanti devono riempire con l'atto linguistico di interesse dello studioso.³⁴ I DCT utilizzati all'interno dello CCSARP sono sedici e contengono la descrizione di uno scenario e le informazioni relative al potere, alla distanza sociale e al grado di imposizione della richiesta.

Per analizzare gli atti linguistici ottenuti, gli studiosi aderenti al progetto sviluppano uno schema di codifica, che permette il confronto dei *pattern* di realizzazione di scuse e richieste tra le otto lingue prese in esame. Per quanto riguarda le richieste, lo schema prevede categorie per classificare il nucleo della richiesta, detto atto testa (*head act*) e categorie per classificare gli elementi periferici, detti mosse di supporto (*supportive moves*), che consistono nelle mosse che precedono o seguono l'atto testa. L'atto testa può variare per la strategia di realizzazione (*strategy*), per il livello di direttezza (*directness*) e per la presenza e per la tipologia di elementi morfosintattici, lessicali e discorsivi destinati a modificare l'intensità della forza illocutoria

³⁴ Per una riflessione sui i pro e i contra di questo strumento si cfr. il § 3.4.2.

veicolata, detti modificatori interni (*internal modifiers*). I modificatori possono avere la funzione di attenuare o di rafforzare la forza illocutiva della richiesta. I primi sono chiamati mitigatori (*downgraders*) e i secondi rafforzatori (*upgraders*). Le strategie di richiesta sono mutualmente esclusive ed obbligatorie, ovvero un atto di richiesta è necessariamente formulato attraverso la scelta di un'unica strategia; i modificatori e le mosse di supporto alla richiesta sono facoltativi e non mutualmente esclusivi, ovvero il richiedente può selezionare più modificatori interni ed esterni per lo stesso atto.

Blum-Kulka *et al.* (1989: 278) identificano nove strategie di richiesta suddivise in tre livelli di direttezza. Per direttezza dell'atto le studiose intendono "the degree to which the speaker's illocutionary intent is apparent from the locution". Ne risulta il seguente schema di classificazione delle richieste, tratto e sintetizzato da Blum- Kulka *et al.* (1989: 278-281)³⁵:

1. Atti diretti: il livello più alto di direttezza include le strategie che realizzano la richiesta attraverso indicatori linguistici espliciti per la forza illocutiva, come, ad esempio, la forma imperativa e i verbi performativi. Tra gli atti diretti, Blum-Kulka *et al.* (1989) annoverano cinque strategie: deducibile dal modo del verbo (*mood derivable*), performativo esplicito (*explicit performative*), performativo implicito (*hedged performative*), affermazione di volontà (*want statment*), deducibile dal significato (*locution derivable*).
2. Atti indiretti convenzionali: sono qui comprese le strategie che realizzano la richiesta attraverso il riferimento alle precondizioni necessarie perché la richiesta sia soddisfatta. Queste strategie risultano convenzionalizzate nelle varie lingue e la forma che assumono è variabile da una lingua all'altra. Nello CCSARP, vengono inserite in questo livello di direttezza formule di suggerimento (*suggestory formula*) e la verifica delle condizioni preparatorie (*query preparatory*).
3. Atti indiretti non convenzionali: in questo livello rientrano le strategie indirette che realizzano la richiesta senza indicatori linguistici che veicolino esplicitamente la forza illocutiva della richiesta. L'atto viene riconosciuto come richiesta grazie all'ancoraggio al contesto. Nello schema di Blum-Kulka *et al.* (1989) sono incluse in questo livello le allusioni forti (*strong hint*) o deboli (*mild hint*).

³⁵ Lo schema di codifica dello CCSARP, nel presente lavoro viene dettagliatamente illustrato, anche corredato di esempi, nel capitolo dedicato alla metodologia (§ 3.6.2), in quanto utilizzato con alcuni adattamenti come strumento di analisi dei dati. Si ritiene tuttavia opportuno riportare qui la versione originale dello schema sia per illustrarne l'articolazione e la terminologia inglese così come compare nello CCSARP, sia per rendere agevole la lettura della rassegna degli studi che si basano su di esso (§§ 2.6.3-2.6.4).

Per quanto riguarda i modificatori interni, nello CCSARP (1989: 280-273) tra i mitigatori (*downgraders*) morfosintattici vengono indicati la frase interrogativa (*interrogative*), la negazione (*negation of preparatory conditions*), il modo verbale (*conditional, subjunctive*), il tempo verbale (*past tense*), l'aspetto verbale (*continuous aspect*) e la subordinata condizionale (*conditional clause*); tra quelli lessicali e discorsivi (Blum-Kulka *et al.*, 1989: 283-286) si trovano le marche di cortesia (*politeness markers*: per favore, ecc.), gli attenuatori (*understaters*: un po', soltanto, ecc.), i dubitatori (*downtoner*: forse, possibilmente, magari, ecc.), "le siepi" (*hedges*: una sorta di, una specie di, ecc.), gli interpellatori (*consultatives*: secondo te, ecc.) e le espressioni che esprimono soggettività (*subjectivizers*: secondo me, ecc.). Infine, per quanto riguarda la modificazione esterna all'atto testa, nello CCSARP vengono indicate sei mosse di supporto che mitigano la richiesta: preparatore (*preparator*), pre-richiesta (*getting a pre-commitment*), motivazione (*grounders*), rabbonitore (*disarmer*), promessa di ricompensa (*promise of reward*), minimizzatore dei costi (*minimizer*); tre sono le mosse, invece, aventi la funzione di aumentare la forza impositiva della richiesta: l'insulto (*insult*), la minaccia (*threat*) e la moralizzazione (*moralizing*).

Il progetto CCSARP mostra che in tutte e otto le lingue esaminate le strategie convenzionali indirette sono di gran lunga quelle maggiormente impiegate; tra queste, la verifica è in assoluto la strategia più utilizzata. Lo studio mostra anche le differenze cross-culturali: sebbene infatti le strategie indirette convenzionali siano globalmente le più utilizzate, dai dati emerge che i parlanti di inglese australiano sono quelli che le usano di più e che in definitiva sono i "meno diretti"; gli ispanofoni argentini al contrario sono i parlanti che usano meno frequentemente le strategie indirette convenzionali e che pertanto risultano i più diretti. Inoltre, lo studio mostra che gli otto gruppi di parlanti esaminati variano nella percezione dei vincoli situazionali: gli anglofoni australiani cambiano di rado strategia al variare della situazione, continuando a prediligere le strategie indirette convenzionali; i parlanti di ebraico e gli ispanofoni argentini invece mostrano di modulare la direttezza della richiesta in base alla situazione, manifestando un più alto grado di sensibilità a parametri situazionali. Il progetto CCSARP fornisce inoltre risultati relativi alle variabili sociali in atto, quali il potere e la distanza sociale. Ad esempio, dallo studio risulta che i parlanti di spagnolo argentino ritengono asimmetrico il rapporto docente-studente, mentre i germanofoni lo percepiscono come simmetrico.

All'interno dello CCSARP, il contributo di Blum-Kulka (1989), si focalizza invece solo sulle strategie indirette convenzionali e scopre che esse variano nelle lingue esaminate per quanto riguarda la realizzazione formale. Ad esempio, la strategia del *Want statement* è una strategia

convenzionale nell'inglese australiano, ma non in ebraico. L'autrice pertanto sottolinea che “the translation of them from one language to another risks being interpreted literally”: lo studio, pertanto, pur essendo di stampo cross-culturale, apre a una riflessione di tipo interlinguistico e interculturale, perché si sofferma sui possibili equivoci che un *transfert* pragmatolinguistico³⁶ da una lingua all'altra produrrebbe.

Oltre allo CCSARP, altri studi forniscono risultati che mostrano le differenze cross-culturali nella realizzazione delle richieste.

Kobayashi e Rinnert (1999) confrontano le strategie di richiesta indirette non convenzionali (*hint*, in it. “allusione”) in inglese e in giapponese. Dallo studio emerge che le allusioni dei parlanti giapponesi sono più opache di quelle degli anglofoni e che i giapponesi realizzano richieste in maniera formale molto più spesso degli inglesi. Le due studiose ritengono che la realizzazione linguistica della richiesta dipenda dal grado di sensibilità allo *status* sociale, che nei parlanti giapponesi è molto più alto.

Fukushima (1996; 2000) osserva la scelta della strategia di richiesta in relazione alla distanza sociale, confrontando parlanti giapponesi e inglesi. I soggetti dello studio sono divisi in due gruppi, caratterizzati uno da alta e l'altro da bassa distanza sociale. Il risultato emerso è che i giapponesi tendono a utilizzare strategie di richiesta dirette in maniera inversamente proporzionale al grado di distanza sociale che c'è con l'interlocutore, al contrario gli inglesi mostrano la tendenza ad utilizzare preferenzialmente le strategie indirette convenzionali, a prescindere dalla distanza sociale.

Infine, Márquez Reiter (2000) confronta la realizzazione delle richieste tra ispanofoni uruguaiani e anglofoni britannici. I risultati mostrano che i primi utilizzano maggiormente strategie dirette rispetto ai secondi, che scelgono di impiegare prevalentemente strategie indirette convenzionali. Tra gli ispanofoni uruguaiani le strategie indirette convenzionali risultano avere una bassa frequenza d'uso. Dallo studio, tuttavia, risulta anche che nelle richieste degli uruguaiani c'è un maggior uso di modificatori interni ed esterni.

Riassumendo, quindi, gli studi cross-culturali hanno il merito di rilevare che le richieste, anche quando realizzate tramite strategie convenzionali indirette, variano da lingua a lingua; inoltre, evidenziano che alla realizzazione delle richieste sottendono aspetti più capillari quali il livello di direttezza della richiesta, la strategia, l'uso di modificatori interni ed esterni. In questo modo, quindi, dimostrano che le lingue e le culture differiscono non solo macroscopicamente nel modo di realizzare linguisticamente le richieste, ma nei molteplici aspetti che concorrono alla loro

³⁶ Per *transfert* pragmatolinguistico si intende “the transfer of L1 sociocultural competence in performing L2 speech acts” (Beebe *et al.*, 1990; 56).

realizzazione. In un'ultima analisi, questi primi studi cross-culturali evidenziano anche l'importanza dei parametri sociali introdotti dal modello di Brown e Levinson (1978; 1987), quali la distanza sociale e il rapporto di potere, dimostrando che essi influenzano la scelta della forma con cui viene realizzata linguisticamente la richiesta.

Lo schema sviluppato all'interno del progetto CCSARP (Blum-Kulka *et al.* 1989) è stato ampiamente impiegato, non solo nella maggioranza degli studi cross-culturali, ma anche nel filone degli studi di pragmatica interlinguistica, esposti qui di seguito ed entro i quali si inserisce il presente studio.

2.6.3. Studi internazionali di pragmatica interlinguistica sull'atto della richiesta

Secondo Kasper la pragmatica interlinguistica “investigates ‘how to do things with words’ in a second language” e la definisce “the study of non-native speakers’ comprehension, production, and acquisition of linguistic action in L2” (Kasper, 1998: 184).

A partire dai primi studi di pragmatica cross-culturale condotti negli anni '80 (§ 2.6.1), gli studi comparativi sull'esecuzione dell'atto linguistico della richiesta passano dal confrontare lingue diverse a confrontare l'uso nativo e l'uso non nativo relativo alle scelte strategiche per formulare la richiesta, con particolare attenzione all'analisi del livello di direttezza e ai meccanismi interni ed esterni di modificazione della forza illocutiva.

Uno dei primi studi che confronta l'uso nativo e non nativo nella realizzazione delle richieste è quello di Blum-Kulka e Olshtain (1986): le due autrici rilevano che le richieste di apprendenti di ebraico sono realizzate sistematicamente con enunciazioni più lunghe rispetto a quelle dei parlanti nativi.

I primi studi di pragmatica interlinguistica, tuttavia, confrontano prevalentemente le realizzazioni di parlanti madrelingua di inglese e apprendenti di inglese.

House e Kasper (1987) confrontano produzioni di PN di inglese con quelle di apprendenti tedeschi e danesi. I dati raccolti mostrano che entrambi i gruppi utilizzano preferenzialmente strategie indirette convenzionali di richiesta e modificatori morfosintattici. Per quanto riguarda i modificatori lessicali, invece, registrano un uso sovra esteso di *please* da parte dei PNN.

Faerch e Kasper (1989), utilizzando gli stessi dati raccolti per lo studio di House e Kasper (1987), si focalizzano sui modificatori esterni, riscontrandone un sovra uso tra i PNN. Per quanto riguarda i modificatori interni, invece, lo studio rileva che nelle richieste dei PNN c'è un “sovra generalizzazione pragmatica” dell'uso di *please*.

Uno degli studi interlinguistici più approfonditi è quello di Trosborg (1995) che raccoglie dati relativi a PN di inglese e danesi apprendenti di inglese. La studiosa analizza le richieste di

studenti liceali e universitari che apprendono l'inglese come LS, elicilandole tramite *role-play*. I ruoli previsti dai *role-play* variano in base a due parametri sociopragmatici: la distanza sociale e il rapporto di potere tra gli interlocutori. Le richieste sono tutte caratterizzate da un alto grado di imposizione. Poiché lo studio mira ad osservare lo sviluppo della competenza pragmatica negli apprendenti, quest'ultimi sono suddivisi in tre gruppi in base al livello (elementare, intermedio, avanzato). Per quanto riguarda le strategie di richiesta, i risultati indicano che gli apprendenti di inglese mostrano la tendenza ad utilizzare strategie di richiesta indirette convenzionali, traendo vantaggio dalla loro routinizzazione nell'uso; i PNN di livello elementare, inoltre, mostrano un maggior uso di strategie dirette, come la strategia dell'ordine espressa tramite l'imperativo. Per quanto riguarda i modificatori interni, la studiosa rileva che i PNN rispetto ai PN usano scarsamente il passato (*past*) e l'aspetto (*continuous aspect*) per mitigare la richiesta, mentre, soprattutto gli apprendenti di livello intermedio, sovra estendono l'uso dell'interrogativa; i PN, inoltre, tendono globalmente a usare una più ampia gamma di modificatori morfosintattici. L'analisi dei modificatori esterni, invece, restituisce che i PNN utilizzano una più ristretta gamma di mosse di supporto rispetto ai PN.

Simili risultati sono riportati anche negli studi di Woodfield (2008) e Otcu e Zeyrek (2008). Woodfield (2008) analizza il livello di direttezza, i modificatori interni e la prospettiva delle richieste, raffrontando DCT situazionali compilati da studenti PN e PNN di inglese; quest'ultimi sono parlanti madrelingua giapponesi e tedeschi. Le richieste ricadono sotto diversi scenari, come: chiedere al proprio coinquilino di fare faccende domestiche, chiedere le posate mancanti al cameriere, chiedere informazioni circa un annuncio di lavoro ecc. Per quanto riguarda il livello di direttezza delle richieste, nello studio emerge che entrambi i gruppi preferiscono impiegare strategie indirette convenzionali. I PNN, tuttavia, rispetto ai PN modificano meno frequentemente la richiesta attraverso i modificatori interni, utilizzandone una gamma più ristretta; in particolare, nei DCT dei PNN non compaiono mai alcuni modificatori morfosintattici come il passato e il condizionale (*tense and aspect devices*; Woodfield, 2008: 251).

Otcu e Zeyrek (2008) invece confrontano le richieste in inglese LS di studenti universitari turchi con le richieste di PN anglofoni, le prime elicitate tramite *role-play* e le seconde mediante DCT. Le richieste sono costruite in relazione al dominio personale, in vari ambiti della vita sociale, come chiedere un passaggio ad un amico, chiedere il menù al ristorante o chiedere degli appunti in prestito ad un compagno. Anche lo studio di Otcu e Zeyrek (2008) osserva che i PN modificano le loro richieste internamente molto più spesso dei PNN.

Economidou-Kogetsidis (2008; 2009) si focalizza sui meccanismi di modificazione delle richieste in lingua inglese. La studiosa utilizza un DCT per confrontare l'uso dei modificatori nelle richieste di anglofoni PN e grecofoni PNN di inglese. Le tre situazioni riportate nel DCT sono: chiedere dei giorni di permesso dal lavoro, chiedere un'estensione dei termini di consegna e chiedere un prestito in banca. Rispetto all'uso nativo, i PNN mostrano un sotto uso dei modificatori interni e un uso estensivo di quelli esterni. In base a queste deviazioni dall'uso nativo, Economidou-Kogetsidis conclude che nonostante una lunga esposizione alla lingua e alla cultura inglese, i grecofoni corrono il rischio di produrre richieste violando "l'appropriatezza sociale nella lingua target" (Economidou-Kogetsidis 2009: 104).

Il risultato generalizzabile di questi primi studi sull'inglese è che in confronto ai PN, i PNN usano un minor numero di modificatori interni e che fanno un maggior uso di modificatori esterni. Questo dato viene confermato anche dagli studi su lingue diverse dall'inglese. Ad esempio, Hassall (2001; 2003) analizza le richieste di apprendenti di indonesiano confrontandole con quelle dei parlanti madrelingua. Anche in questo caso lo studio rileva che per mitigare le richieste i PNN rispetto ai PN usano raramente modificatori interni e più frequentemente modificatori esterni.

Questa tendenza dei parlanti non nativi a supportare la richiesta attraverso numerosi e prolissi modificatori esterni rispetto alla norma nativa viene indicato come fenomeno della verbosità (*verbosity*) e viene confermato anche in studi più recenti (cfr. §§ 2.6.3.1-2.6.4.).

Per riassumere, dunque, i primi studi di pragmatica interlinguistica mostrano che i PNN utilizzano preferenzialmente strategie indirette convenzionali per formulare le loro richieste, facendo tuttavia scarso ricorso ai mitigatori interni, mostrando la tendenza a ricorrere maggiormente, rispetto alla norma nativa, a mosse di supporto con cui spiegare o giustificare la richiesta.

2.6.3.1. Studi di pragmatica interlinguistica sulle richieste in italiano L1/L2

Se la prospettiva di studio interlinguistica sulle richieste in L1/L2 si sviluppa a partire dalla fine degli anni '80, in Italia è solo con l'inizio del nuovo millennio che questa prospettiva inizia a riscuotere successo (Giancalone Ramat, Chini e Andorno, 2013). Più specificamente Chini (2015: 14) ribadisce che "la dimensione pragmatica delle interlingue, pur essendo da tempo presente negli studi di L2, è stata tematizzata in modo specifico e più sistematico soprattutto negli anni '90 a livello internazionale (...), in area italiana solo in anni recenti". Nuzzo e Santoro (2017), attraverso una rassegna degli studi italiani che si concentrano sull'uso dell'italiano L2 in prospettiva pragmatica, rilevano che le tematiche che hanno ricevuto maggior attenzione

negli studi di pragmatica interlinguistica sull'italiano L1/L2 sono la realizzazione degli atti linguistici e i segnali discorsivi. Tra gli atti linguistici, come già accennato per gli studi internazionali (§ 2.6.1), anche negli studi italiani le richieste sono l'atto maggiormente studiato. Se ne riportano qui di seguito gli studi dedicati.

Il primo studio che apre il filone di ricerca di pragmatica interlinguistica sulle richieste in italiano L1/L2 è di Nuzzo (2007) e rimane ad oggi l'unica ricerca che indaga contemporaneamente i *pattern* di richiesta, considerandone i molteplici aspetti, ovvero la strategia e la prospettiva di richiesta, la frequenza e la varietà dei modificatori interni ed esterni, con attenzione anche alla sequenza di preparazione della richiesta e ai fenomeni di variazione, quali la distanza sociale. Lo studio analizza 81 dialoghi di parlanti nativi confrontati con le produzioni elicitate mediante *role-play* di tre parlanti non native. L'impostazione dello studio è longitudinale e mira a osservare come evolve il comportamento linguistico delle tre apprendenti nella formulazione non solo di richieste, ma anche di scuse e proteste. Per quanto riguarda le richieste, i risultati ottenuti indicano che le strategie di gran lunga più utilizzate sono la verifica delle precondizioni (*preparatory*) e la giustificazione (*grounders*)³⁷, i modificatori esterni più frequenti sono la giustificazione (*grounders*) e il preparatore (*preparator*), spesso in combinazione tra loro; la maggior area di difficoltà delle apprendenti, ma anche l'area di maggior progresso, è rappresentata dall'uso dei modificatori interni, in particolari lessicali. I turni preparatori al nucleo di richiesta delle PNN si presentano come maggiormente prolissi e informativamente densi: lo studio conferma così anche per l'italiano L2 il fenomeno della verbosità.

Vedder (2007) indaga il rapporto tra competenza grammaticale e competenza pragmatica analizzando le richieste elicitate con il *role-play* "in libreria" di 46 studenti universitari olandesi apprendenti di italiano L2, di livello basso-intermedio. Il *role-play* offre una situazione stimolo in cui gli studenti interagiscono a coppie, interpretando il ruolo del cliente che vuole acquistare un costoso libro d'arte e quello del commesso della libreria che è ansioso di venderglielo. Lo studio si concentra in particolare sull'uso dei modificatori interni ed esterni. Lo studio si fonda sull'ipotesi che l'uso dei modificatori interni sia correlato alla complessità sintattica e che il loro uso aumenti all'aumentare del livello di competenza linguistica. I risultati ottenuti non danno conferma a riguardo: lo studio pertanto evidenzia che nei livelli di apprendimento più

³⁷ Nuzzo (2007) a differenza dello CCSARP fa una tassonomia unica degli atti linguistici che individua nel *corpus* esaminato. Ne deriva che un atto come il *grounders*, che la studiosa chiama "giustificazione", può essere impiegato con la funzione di supporto alla richiesta, oppure in assenza di una formulazione esplicita, può veicolare esso stesso la forza illocutiva di richiesta. Utilizzare una giustificazione per fare la richiesta, secondo lo schema di codifica dello CCSARP, rientrerebbe tra gli atti indiretti non convenzionali (*hint*).

avanzati si può verificare non un incremento, ma una riduzione della complessità sintattica, confermando che tra complessità sintattica e progressione della L2 c'è un andamento non lineare. Lo stesso vale per lo sviluppo della competenza pragmatica in L2: la progressione della competenza pragmatica non implica necessariamente la crescita del numero di modificatori interni e esterni, ma si manifesta innanzitutto nella scelta dei modificatori adeguati.

Nuzzo (2009) conduce uno studio longitudinale basato su quattro rilevazioni di richieste di informazioni e di suggerimento in italiano L2, avvenute nell'arco di tre anni. Utilizzando i dati del *corpus Variabilità nell'Interlingua Parlata* (VIP; Pallotti, Ferrari, Nuzzo e Bettoni, 2010), la studiosa analizza le conversazioni telefoniche di quattro adolescenti apprendenti di italiano L2 di livello linguistico avanzato, confrontate con due parlanti native di italiano. Lo studio mira a indagare la varietà e la frequenza dei modificatori: i risultati indicano che nel tempo la formulazione delle richieste delle PNN si avvicina a quelle delle PN, in particolare si manifesta una maggior consapevolezza pragmatica nell'uso dei modificatori e nella gestione dei turni: quest'ultimi, inizialmente lunghi e informativamente densi, diventano nel tempo più brevi, somigliando sempre di più a quelli delle PN.

Un altro studio di Nuzzo (2010) che si basa sui dati dello studio precedente (Nuzzo, 2009) approfondisce l'analisi dei modificatori morfosintattici e lessicali. Per quanto riguarda la distribuzione delle due categorie di modificatori presi in considerazione l'autrice osserva che i modificatori morfosintattici tendono a prevalere su quelli lessicali, come numero complessivo e come varietà di tipi, sia nelle PN sia nelle PNN. Queste ultime, però, sembrano introdurre nel loro repertorio i modificatori lessicali soltanto a partire dalla terza rilevazione: ciò viene interpretato come possibile indice della priorità dei modificatori morfosintattici nel percorso acquisizionale delle richieste di informazioni e suggerimenti. Tale priorità potrebbe forse essere il riflesso della prevalenza, nell'input, dei modificatori morfosintattici in questo genere di richieste. La studiosa rileva anche un fenomeno di variazione legato all'interlocutore: sia nelle produzioni delle PN sia in quelle delle PNN i modificatori lessicali vengono inseriti quando le richieste sono rivolte a un interlocutore che ricopre un ruolo autorevole e rispetto al quale c'è asimmetria relazionale.

Santoro (2013) analizza i modificatori utilizzati all'interno degli atti di supporto che preparano la richiesta. I soggetti dello studio sono studenti universitari brasiliani apprendenti di italiano LS divisi in due gruppi: un gruppo che segue un percorso di autoapprendimento sulle richieste e un gruppo che segue il normale corso di italiano LS. I dati sono rilevati tramite due *role-play*: la prima registrazione avviene prima della somministrazione dei corsi di lingua e la seconda dopo che i due gruppi hanno seguito i due diversi corsi. I risultati mostrano che nel primo

gruppo di apprendenti gli atti preparatori alla richiesta sono più complessi, confermando così l'efficacia dell'istruzione esplicita per lo sviluppo della competenza pragmatica.

Santoro (2016) confronta le richieste, elicitate mediante *role-play*, di brasiliani apprendenti di italiano LS e PN di italiano: lo scopo dello studio è osservare come i PN e i PNN di italiano costruiscono le sequenze interazionali, quando fanno una richiesta. I risultati indicano che sia i PN sia gli apprendenti di italiano per fare una richiesta tendono a organizzare una sequenza interazionale tripartita in preparazione, formulazione e accettazione/rifiuto della richiesta. Lo studio risulta significativo perché da esso emergono più similarità che differenze interlinguistiche tra i PN e i PNN.

Complessivamente gli studi sulle richieste in italiano L1/L2 si concentrano prevalentemente sulla modificazione interna ed esterna di richieste nel parlato; dai risultati ottenuti si può generalizzare che anche per gli apprendenti di italiano L2/LS si riscontra il fenomeno della verbosità, che i modificatori morfosintattici vengono usati con una frequenza maggiore rispetto a quelli lessicali, il cui uso è legato a fenomeni di variazione, quali la maggior autorevolezza dell'interlocutore, e allo stadio di sviluppo dell'interlingua. Per quanto riguarda l'uso delle strategie di richiesta solo lo studio di Nuzzo (2007a) fornisce informazioni a riguardo: la strategia maggiormente impiegata è la verifica delle precondizioni, in associazione all'atto di supporto della Giustificazione; quest'ultimo atto, inoltre, si attesta come seconda strategia più utilizzata per fare le richieste.

2.6.4. Studi internazionali di pragmatica interlinguistica sull'atto della richiesta nella comunicazione tra studenti e professori universitari: l'e-mail e il colloquio

Se gli studi di pragmatica interlinguistica sull'atto della richiesta sono estensivamente documentati, le ricerche sullo stesso atto nella comunicazione accademica tra docenti e studenti sono relativamente poche. In questo paragrafo si scende nel dettaglio degli studi di pragmatica interlinguistica che si focalizzano sulle richieste fatte da studenti a professori nel contesto extracurricolare. Uno studente per fare una richiesta al professore può scrivere un'e-mail, scegliendo un'interazione scritta, o recarsi al ricevimento e optare per un'interazione orale. Viene riportata pertanto qui di seguito la rassegna degli studi sulle e-mail di richiesta degli studenti universitari (§ 2.6.3.1) e quella degli studi sui colloqui tra docenti e studenti in ambito universitario (§ 2.6.3.2), quest'ultima non focalizzata solo sull'atto della richiesta; vista l'esiguità degli studi a riguardo, infatti, si è preferito ampliare lo *status questionis* descrivendo anche studi riguardanti più in generale gli atti linguistici.

2.6.4.1. Le e-mail di richiesta inviate da studenti a professori universitari

L'e-mail è diventata un importante mezzo di interazione tra docente e studente; tuttavia, nonostante sia “the most preferred, pervasive and efficient means of communication between students and instructors” (Félix-Brasdefer, 2012: 223), studi internazionali e italiani osservano che è un tipo testuale caratterizzato da regole di scrittura non ancora standardizzate e da commistione di tratti della lingua parlata e di quella scritta, di formalità e informalità (Harrings, 2001; Pistolesi, 2004; Chen, 2006; Andorno, 2014; Prada, 2016). Per quanto riguarda la scrittura di e-mail da parte di studenti universitari in mobilità internazionale, bisogna considerare inoltre che i contesti accademici, situati all'interno di culture specifiche e influenzati dai valori della società, costituiscono una variabile sociolinguistica che determina un diverso modello di e-mail e hanno l'effetto di determinare una variazione degli standard sociolinguistici e pragmatici che devono essere appresi sulla scrittura dell'e-mail. A tal proposito, diversi studi sulle richieste nelle e-mail dimostrano che gli studenti PNN spesso divergono dalla norma nativa con potenziali ricadute sul successo della comunicazione (Economidou-Kogetsidis, 2016, 2011; Biesenbach-Lucas, 2007; Chen, 2006; Hartford e Bardovi-Harlig, 1996).

Nella scrittura di e-mail formali inviate a un docente universitario, infatti, gli studenti devono prestare attenzione alle norme pragmatiche proprie della tipologia testuale e a quelle sociolinguistiche proprie dell'interazione nell'ambiente accademico. Padroneggiare la comunicazione via e-mail all'interno del mondo accademico può risultare pertanto ostico, qualora lo scrivente, PN e PNN, non abbia familiarità con questo tipo di scrittura formale e competenze pragmatiche adeguate. Nell'ambito della linguistica applicata, seguendo l'orientamento al *saper fare* con la lingua, appare infatti importante porre attenzione alla descrizione 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 come specifica tipologia testuale di cui descrivere le specificità linguistiche nei vari livelli di analisi, bensì come uno dei compiti comunicativi necessari allo studente universitario nelle interazioni con il docente. Dal momento che l'e-mail accademica non ha una sua codificazione specifica³⁸, sembra opportuno capire di che cosa possano avere bisogno gli studenti universitari, sia i PN sia i PNN, per avere padronanza di questo tipo di comunicazione scritta formale, tenendo presente che “knowing how to make a request (both oral and written) politely and appropriately to people of different

³⁸ 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”.

social ranks is crucial in effective communication, and the academic context is a real community that facilitates the practice” (Lee, 2004: 70). Nonostante ciò, non molti studi si focalizzano sulle potenziali difficoltà che gli studenti universitari PNN potrebbero incontrare confrontandosi con la scrittura di un’e-mail formale indirizzata a un professore universitario. Relativamente pochi, anche se numericamente crescenti, sono infatti gli studi che si concentrano da una prospettiva pragmatica su come gli studenti universitari PNN formulano le loro richieste via e-mail (Alcón Soler, 2013; Economidou-Kogettsidis, 2012; Felix-Brasdefer, 2012; Pan, 2012; Hendriks, 2010; Biesenbach-Lucas, 2007, 2006; 2004; 2002; Chen, 2006; Biesenbach-Lucas e Weasenforth, 2000; Chang e Hsu, 1998; Hartford e Bardovi-Harlig, 1996). Il primo studio sulle richieste nelle e-mail di studenti PN e PNN di inglese a professori di un’università americana è di Hartford e Bardovi-Harlig (1996). Lo studio confronta 34 richieste di PN e 65 richieste di PNN e analizza le richieste in base agli effetti perlocutori che emergono dalle risposte dei docenti. Gli studiosi dividono perciò le e-mail in due categorie: richieste con impatto negativo (*negative affect request*, NAR) e richieste con impatto positivo (*positive affect request*, PAR). I risultati mostrano che soprattutto nelle NAR i PNN utilizzano meno mitigatori (*downgraders*) rispetto ai PNN. Non si riscontrano differenze da un punto di vista pragmatico per quanto riguarda le PAR. Lo studio, quindi, indica che il ridotto uso dei modificatori interni, espone i PNN a insuccessi comunicativi.

Chang e Hsu (1998) analizzano e-mail scritte da PN di inglese e sinofoni apprendenti di inglese, scoprendo delle differenze stilistiche significative tra i due gruppi. Osservando alcuni indicatori della formalità nelle e-mail dei PN e dei PNN, quali la presenza di formule di apertura e chiusura, Chang e Hsu (1998), in prima battuta riscontrano che i sinofoni tendono a rispettare maggiormente le caratteristiche testuali proprie dell’e-mail rispetto ai PN e a concepire l’e-mail come un mezzo di comunicazione formale, mentre deducono che per i PN, vista la scarsa presenza degli stilemi formulari nelle loro produzioni, l’e-mail sia un tipo di messaggistica scritta più informale. Dall’analisi pragmatica, inoltre, risulta che il 90% degli studenti PN utilizza strategie convenzionali indirette per fare le richieste, mentre i PNN mostrano di utilizzare in maggior misura strategie dirette e scarsamente mitigate tramite modificatori. In particolare, il 40% dei sinofoni mostra di prediligere la strategia del *Want Statement*, raramente mitigata attraverso la forma condizionale *would*, come invece risulta essere tra i PN (*I want to... vs I would like to...*). Gli studiosi concludono che sebbene i PN scrivano i loro messaggi in maniera più breve e diretta allo scopo, con scarso uso di formule di saluto iniziali e finali, la formulazione delle richieste è più indiretta rispetto a quella dei PNN. Complessivamente i PN

sono dunque meno formali e meno diretti, mentre i PNN risultano più formali e, data la direttezza delle loro richieste, più diretti.

Biesenbach-Lucas (2004; 2002) e Biesenbach-Lucas e Weasenforth (2000) applicano lo schema di codifica dello CCSARP alle e-mail di richiesta inviate da studenti universitari, PN e PNN di inglese, ai professori. Da tutti e tre questi lavori risulta che le differenze riguardo all'impiego di strategie dirette e indirette tra i due gruppi sono di scarsa entità: sia i PN sia i PNN, infatti, mostrano di utilizzare preferenzialmente strategie dirette di richiesta, anche se i PNN in misura maggiore rispetto ai PN; inoltre, i PNN utilizzano meno modificatori morfosintattici rispetto ai PN, in favore di quelli lessicali. Questo dato, tuttavia, dipende dall'impostazione metodologica dello studio: la frequenza dei modificatori lessicali tra i PNN risulta alta, perché tra essi viene annoverata la marca di cortesia *please*, che è dimostrato essere utilizzata in maniera sovraestesa dai PNN (Bardovi-Harlig, 1999; Hassall, 2001; Economidou-Kogetsidis, 2011; Pan Ping, 2012). Infine, da questi tre lavori risulta che i PNN utilizzano i modificatori esterni, soprattutto il motivatore e le giustificazioni (*grounders* e *apologies*), in misura maggiore rispetto al gruppo dei PN di inglese.

Chen (2006) adotta invece un approccio longitudinale: osserva nell'arco di due anni e mezzo l'*e-mail literacy* di una studentessa taiwanese, analizzando le e-mail che invia ai professori dell'università americana a cui è iscritta. L'*e-mail literacy* è definita come "the pragmatic competence and critical language awareness in using the e-mail -medium". (Chen, 2006: 36). Per quanto riguarda gli atti di richiesta, lo studio rileva che inizialmente la studentessa utilizza maggiormente la strategia della Volontà (*want statement*) e in misura minore la strategia della Verifica (*preparatory*); dopo circa un anno e mezzo, tuttavia, il rapporto è invertito: la studentessa adeguandosi all'uso nativo impiega preferenzialmente la Verifica. Il lavoro fornisce anche un risultato di carattere sociopragmatico: inizialmente la studentessa formula richieste dirette, ma al contempo supportate da diversi modificatori esterni contenenti in maniera preponderante riferimenti alla vita privata della studentessa; nel tempo la studentessa realizza atti di supporto alla richiesta diventano più brevi e soprattutto diminuisce i riferimenti personali al loro interno, uniformandosi maggiormente alla norma culturale americana. L'osservazione diacronica permette dunque allo studioso di concludere che l'esposizione all'uso nativo porta la studentessa a maturare una maggiore consapevolezza pragmatica e sociopragmatica.

Biesenbach-Lucas (2007) analizza le richieste nelle e-mail inviate a professori universitari da studenti PN di inglese e da un gruppo di PNN rappresentato da studenti asiatici apprendenti di inglese. I testi analizzati sono e-mail spontanee raccolte nell'arco di un semestre e costituiscono un corpus di 533 messaggi (382 di PN e 151 di PNN), ripartiti in tre gruppi in base al grado di

imposizione della richiesta: richieste di feedback, richieste di appuntamento e richieste di estensione dei termini di consegna. Tra il primo e terzo tipo di richiesta la studiosa postula una gradualità crescente del carattere impositivo della richiesta. Lo studio documenta risultati che divergono rispetto a quelli degli studi precedenti: in primo luogo, la studiosa rileva che entrambi i gruppi tendono ad utilizzare le stesse strategie; in secondo luogo, che queste strategie sono per lo più dirette; in terzo luogo, che il maggior uso di strategie dirette è collegato con le richieste a bassa imposizione (come le richieste di *feedback* e di appuntamento). Differenze tra i due gruppi invece emergono per quanto riguarda l'uso dei modificatori: per tutti e tre i tipi di richiesta, i PN tendono ad utilizzare maggiormente modificatori morfosintattici (in particolare, passato e incassature come *I would appreciate it if you could...*) rispetto ai PNN, che utilizzano più modificatori lessicali. Anche in questo caso il dato della studiosa diverge dagli studi precedenti: a bene osservare i dati, tuttavia, si nota che la maggior frequenza di modificatori lessicali nell'uso dei PNN è dovuta al fatto che l'autrice, come nel suo precedente studio del 2004, considera sotto questo tipo anche la marca di cortesia *please*, che dagli apprendenti di inglese L2 viene sovraestesa. Infine, lo studio permette di osservare anche una divergenza qualitativa per quanto riguarda l'uso dei modificatori: i PNN manifesterebbero una "mancanza di flessibilità linguistica" (Biesenbach-Lucas 2007: 74) nell'uso delle espressioni idiomatiche, nella selezione dei modificatori lessicali e nella conoscenza delle convenzioni di scrittura che distinguono un'e-mail da una lettera formale tradizionale.

Hendriks (2010) indaga gli effetti del (sotto)utilizzo dei modificatori interni nelle e-mail di richiesta, scritte in inglese L2 da parte di PN di tedesco. La studiosa elabora un questionario in cui chiede a PN di inglese di valutare la comprensibilità delle e-mail e la dimensione della personalità (*personality dimension*) del mittente. I risultati indicano che lo scarso ricorso ai modificatori morfosintattici, in particolare alle loro combinazioni (come, ad esempio, nell'espressione *I was wondering if...* in cui vengono impiegati tre modificatori morfosintattici: il passato, l'aspetto e l'incassatura), determinano che le e-mail dei PNN siano percepite dai PN come poco gentili. Complessivamente, dunque, Hendriks (2010) rileva che il sottoutilizzo dei modificatori interni si riflette negativamente sulla percezione della personalità del mittente e può concorrere all'insorgenza di stereotipi negativi, forieri a loro volta di possibili fallimenti pragmatici (Thomas, 1983).

Economidou-Kogetsidis (2011) si focalizza sull'analisi di e-mail di richiesta inviate da studenti universitari grecofoni PNN di inglese ai professori dell'università britannica ospitante. Lo studio esamina nello specifico il grado di direttezza delle richieste e i tipi di modificatori interni ed esterni impiegati dai PNN per mitigare o enfatizzare le loro richieste. Inoltre, si concentra

sugli allocutivi utilizzati per rivolgersi al professore e sulle formule di chiusura dell'e-mail. Dai dati risulta che i PNN utilizzano prevalentemente strategie dirette per fare le loro richieste, soprattutto per le richieste di informazioni, sottoutilizzando i modificatori interni. Le e-mail esaminate, inoltre, spesso non presentano le formule di chiusura e di saluto finali, tipiche del genere testuale. Secondo la studiosa, dunque, le e-mail dei PNN si caratterizzano per essere potenzialmente infelici dal punto di vista pragmatico, poiché le richieste formulate in maniera diretta e poco mitigate danno al destinatario la percezione che la soddisfazione della richiesta sia data per presupposta dal mittente. Il grado di direttezza con cui viene formulata la richiesta, gli scarsi mezzi di mitigazione impiegati, l'uso di allocutivi inappropriati, insieme all'omissione delle formule di chiusura e/o saluto, nel complesso contribuiscono a creare nel ricevente "a brusque e-mail effect which may sometimes verge on impoliteness" (Economidou-Kogetsidis, 2011: 3209).

Félix-Brasdefer (2012) confronta e-mail scritte in spagnolo da PN e da PNN anglofoni. Anche questo lavoro riporta risultati coerenti con i precedenti studi sperimentali. Lo studio vuole osservare l'uso dei modificatori interni in quattro tipi di e-mail che si differenziano per il grado di imposizione della richiesta: le richieste di conferma sono considerate quelle con il più basso grado di imposizione, ritenuto progressivamente crescente rispettivamente nelle richieste di informazioni, di *feedback* e di azione (come, ad esempio, chiedere l'invio di un file). I risultati mostrano che l'uso dei modificatori interni è direttamente proporzionale al grado di imposizione della richiesta: maggiore è il grado di imposizione della richiesta, maggiore e maggiormente vario è l'uso dei modificatori lessicali e morfosintattici. Questa tendenza viene riscontrata sia nelle e-mail dei PN sia in quelle dei PNN, sebbene con una frequenza e una varietà d'uso più bassa tra questi ultimi. Lo studio dimostra tuttavia che i modificatori morfosintattici e lessicali aumentano nelle richieste ad alto grado di imposizione, anche nei PNN. Il dato è estremamente significativo perché indica che i PNN hanno un livello relativamente avanzato di conoscenza sociopragmatica che permette loro di utilizzare più frequentemente i modificatori lessicali e morfosintattici, in linea con i livelli di cortesia e formalità attesi sulla base del grado di imposizione della richiesta.

Il lavoro di Pan (2012) confronta e-mail scritte a professori di università americane in inglese americano da parte di studenti PN e di studenti sinofoni PNN. Le e-mail dei PN sono spontanee, mentre quelle dei PNN sono elicitate tramite dei task, che la studiosa chiama e-DCT, ovvero un *discourse completion task* somministrato via computer. All'analisi pragmlinguistica, focalizzata sull'uso dei modificatori interni ed esterni, la studiosa aggiunge un'analisi sociopragmatica, basata sui giudizi dei soggetti coinvolti nello studio, atta a rilevare la

percezione del grado di imposizione della richiesta e dell'appropriatezza delle richieste. Lo studio mostra che i PNN, per mitigare le richieste, fanno largo uso di modificatori esterni (in particolare promesse di ricompensa, scuse e rassicuratori), a discapito di quelli interni. Secondo l'autrice l'uso estensivo di modificatori esterni serve a compensare la competenza linguistica non ancora pienamente sviluppata. La studiosa conclude che le strategie di modificazione messe in atto dagli studenti cinesi non risultano del tutto efficaci per mitigare il grado di imposizione della richiesta.

Alcón Soler (2013) mira a verificare se il grado di direttezza e le strategie di mitigazione delle richieste nelle e-mail di studenti dell'ultimo anno di liceo sono condizionate dal tipo di richiesta. Gli studenti coinvolti nello studio frequentano un liceo internazionale nel sud della Gran Bretagna. Lo studio esamina 145 e-mail spontanee di studenti parlanti nativi di inglese e 150 e-mail spontanee di studenti internazionali che usano l'inglese come L2. Le e-mail sono suddivise in base al grado di imposizione, secondo il modello elaborato da Félix-Brasdefer (2012). I risultati indicano che sia i PN sia i PNN impiegano maggiormente strategie dirette di richiesta, anche se i PNN più frequentemente. Non viene invece riscontrata alcuna differenza nell'uso dei modificatori interni, sia lessicali sia morfosintattici, tra i due gruppi, al contrario degli studi precedenti sulle richieste passati qui in rassegna (Economidou-Kogetsidis, 2009; 2008; Economidou-Kogetsidis e Woodfield, 2010; Félix-Brasdefer 2012; Vedder, 2007; Woodfield, 2008), in cui si riscontra che i PN adulti modificano internamente le loro richieste con più frequenza dei PNN. Lo studio, quindi, lascia intravedere un altro parametro che può influire sulla formulazione delle richieste, ovvero l'età del richiedente, da intendersi come variabile legata sia a processi acquisizionali, sia a fenomeni generazionali³⁹. In linea con le precedenti ricerche, invece, lo studio di Alcón Soler (2013) rileva che l'uso dei modificatori esterni è nettamente preponderante tra i PNN. Infine, per quanto riguarda la dipendenza dell'uso dei modificatori dal grado di imposizione della richiesta, lo studio mostra che il tipo di richiesta

³⁹ Con variabile generazionale, qui si intende semplicemente la variazione, da una generazione all'altra, della percezione della formalità in un dato contesto. Ad esempio, il rapporto docente-studente, in ogni ordine e grado d'istruzione scolastica, negli ultimi anni si è caratterizzato da modalità di comunicazione progressivamente sempre meno formali o perlomeno dalla percezione di una crescente informalità tra studenti e docenti (cfr. Galli della Loggia, 2019; Scotto di Luzio, 2007; 2013; Gremigni, 2012). Un altro esempio è la percezione del mezzo di comunicazione: è stato documentato negli studi linguistici che l'e-mail tende ad influire sulla formalità tutta del testo, in quanto assimilata a mezzi di comunicazione che prevalentemente sono utilizzati in scambi informali, in base a un fenomeno di influenza della diamesia sulla diafasia, che occorre nello scrivente poco competente o poco consapevole dal punto di vista metapragmatico (cfr. Prada, 2016). Per quanto riguarda, invece, il ruolo dell'età sullo sviluppo della competenza pragmatica, diversi studi su bambini o adolescenti (ad esempio, Ferrari, 2017; Barón Parés, 2015; Achiba, 2003) hanno infatti dimostrato che questi soggetti mostrano di saper fare richieste in maniera semplice, per lo più diretta e con pochi meccanismi di mitigazione. Dagli studi, quindi, risulta che sebbene siano competenti dal punto di vista pragmatico, non abbiano ancora del tutto acquisito i vari mezzi che permettono al parlante pienamente competente di calibrare capillarmente la formulazione della propria richiesta in base al contesto specifico.

influenza le scelte pragmlinguistiche sia dei PN sia dei PNN. Le differenze riscontrate nella formulazione delle richieste nei PN e nei PNN vengono spiegate dalla studiosa da un lato come segnale di mancanza di conoscenza pragmlinguistica da parte dei PNN, dall'altro come diversa percezione del grado di imposizione delle richieste e della distanza sociale con il destinatario. Questo aspetto, tuttavia, è solo ipotizzato poiché non direttamente esplorato dallo studio.

Concludendo dunque, per quanto concerne specificamente lo studio della codifica pragmlinguistica delle richieste nelle e-mail di studenti universitari, i risultati degli studi passati in rassegna concordano nel rilevare che i PN tendano a utilizzare maggiormente strategie convenzionalmente indirette (Chang e Hsu, 1998) e un maggior numero di modificatori interni (Félix-Brasdefer, 2012; Pan Ping, 2012; Woodfield e Economidou-Kogetsidis, 2010; Bardovi-Harlig e Hartford, 1996). Inoltre, negli studi più recenti, si registra una maggior tendenza all'uso di strategie dirette anche da parte dei PN (Alcón Soler, 2013; Biesenbach-Lucas, 2007), che tuttavia mostrano di mitigare la forza illocutiva della richiesta attraverso modificatori interni, morfosintattici e lessicali; al contrario, nelle e-mail dei PNN, anche quando è rilevato un uso di strategie convenzionalmente indirette comparabile in frequenza a quello dei madrelingua, i meccanismi di modificazione interna sono meno presenti o meno vari a vantaggio di quelli esterni (Félix-Brasdefer, 2012; Pan Ping, 2012; Economidou-Kogetsidis, 2009, 2008; Woodfield, 2008; Biesenbach-Lucas, 2007), confermando il fenomeno della verbosità, ampiamente documentato in letteratura. I risultati appena descritti sono interpretati variamente negli studi: come segnale di una ridotta consapevolezza pragmatica (Biesenbach-Lucas, 2007), di una ridotta conoscenza pragmlinguistica della L2 da parte dei PNN (Alcón-Soler, 2013) e, infine, in termini di diversa percezione dei parametri sociopragmatici (grado di imposizione della richiesta, distanza sociale e rapporto di potere) che caratterizzano la comunicazione tra docente e studente (Alcón-Soler, 2013). Lo studio di Chang e Hsu (1998) e quello di Economidou-Kogetsidis (2011) mostrano, in ultima analisi, anche risultati sul piano dell'analisi del registro, sottolineando la differenza tra formalità e cortesia, che solo se ben concertati insieme garantiscono il successo comunicativo.

2.6.4.2. Le richieste nei colloqui tra docenti e studenti all'università

Se gli studi sulle richieste nell'interazione scritta tra professori e studenti universitari in prospettiva interlinguistica sono relativamente esigui, ancor minore è il novero delle ricerche che si focalizzano sull'atto della richiesta nelle interazioni orali. Per quanto riguarda l'orale, i possibili metodi di collazione dei dati impiegati in letteratura sono principalmente tre: il DCT (Billmyer e Varghese, 2000; Economidou-Kogetsidis, 2009; Woodfield, 2008; Economidou-

Kogetsidis e Woodfield, 2010), il *role-play* (Santoro, 2013; 2016) o la raccolta di materiale spontaneo (Bardovi-Harlig e Hartford, 1990, 1993). Proprio a causa dell'esiguità del numero degli studi, si riportano qui in rassegna studi eterogenei per focus tematico, metodi e finalità di analisi, ma accumulati dal fatto di restituire risultati circa la competenza pragmatica degli studenti universitari PN e PNN. La maggior parte di questi studi è focalizzata sull'atto della richiesta, ma se ne descrivono anche alcuni che, sebbene esaminino altri atti linguistici, sono trasversalmente rilevanti per il presente studio.

Il primo studio che indaga la competenza pragmatica degli studenti nelle interazioni orali con i docenti universitari è di Bardovi-Harlig e Hartford (1990). Il lavoro vuole indagare quali fattori determinino il successo o l'insuccesso comunicativo durante il colloquio con il professore: lo scopo comunicativo degli studenti nei colloqui analizzati è stilare il piano degli studi per il semestre successivo. I due studiosi si focalizzano in particolare sull'analisi di strategie di negoziazione suddivise in congruenti e non congruenti allo stato di studente. La nozione di *status* si riferisce al diverso rapporto di potere tra studente e docente durante il colloquio: il docente riveste un ruolo gerarchicamente superiore a quello dello studente; questa caratteristica relazionale è tipica degli incontri istituzionali, tra i quali rientra anche il colloquio all'università (Booxer, 2012; Erickson e Shultz, 1982; Agar, 1985; § 1.3). La nozione di congruenza, invece, si riferisce alla appropriatezza di un dato atto linguistico rispetto allo *status* di chi lo compie: ad esempio, Bardovi-Harlig e Hartford considerano le richieste di chiarimenti, di informazioni e di spiegazioni atti congruenti allo *status* di studente; mentre dare consigli o respingere una proposta sono atti congruenti allo *status* di professore. Gli studiosi esaminano 32 colloqui spontanei tra docenti e studenti sia PN sia PNN di inglese americano; i PNN sono studenti che hanno raggiunto lo score di 573 al TOEFL e pertanto ritenuti "highly proficient" (Bardovi-Harlig e Hartford, 1990: 467). Lo studio rileva che i PNN sono meno efficienti nel negoziare atti linguistici non congruenti allo *status*, perché non adottano strategie che minimizzano la forza illocutiva dell'atto proferito, come ad esempio utilizzare una richiesta di informazioni per veicolare una proposta riguardo alla compilazione del piano di studi; questo tipo di strategia viene rilevata nelle conversazioni dei PN, che in questo modo raggiungono il loro obiettivo comunicativo (suggerire), utilizzando tuttavia un atto congruente al loro *status* (richiedere). Gli studiosi pertanto concludono che il minor successo comunicativo dei PNN non dipende tanto da una limitata competenza linguistica, ma piuttosto da una limitata competenza pragmatica "context-specific, involving the use, kind, and number of status-preserving strategies as well as the content and form appropriate for noncongruent speech acts" (Bardovi-Harlig e Hartford, 1990: 497). Lo studio risulta essere rilevante per la presente ricerca, in quanto è uno dei pochi

lavori che, nella propria analisi sugli atti linguistici nel contesto del ricevimento universitario, si basa sulle nozioni di *status* (o ruolo sociale) e di congruenza con il ruolo (o allineamento al ruolo), che vengono qui assunte per l'analisi dei dati (cfr. § 6).

Un altro studio di Bardovi-Harlig e Hartford (1993) è invece di carattere longitudinale e si occupa di indagare l'acquisizione della competenza pragmatica attraverso l'analisi di due atti linguistici non congruenti allo stato di studente: il suggerimento e il rifiuto. I dati raccolti sono conversazioni spontanee tra studenti e docenti, registrate in tre momenti diversi nel corso di un semestre. Dalla loro analisi emerge che nell'arco di sei mesi, con una prolungata esposizione alla lingua target, i PNN tendono ad avvicinarsi alla norma nativa nel realizzare questi due atti nel contesto del colloquio con il professore: essi, infatti, mostrano di utilizzare maggiormente l'atto del suggerimento piuttosto che quello del rifiuto per negoziare contenuti di vario tipo con il professore, raggiungendo in tal modo maggior successo comunicativo nelle loro interazioni. Se i PNN migliorano le loro scelte strategiche in linea con le norme della lingua seconda, tuttavia mostrano una minore progressione nell'abilità di fare le adeguate scelte pragmlinguistiche per la formulazione dei due atti presi in esame, continuando a usare un numero di mitigatori inferiore rispetto a quello registrato tra i PN. A differenza di quest'ultimi, inoltre, i PNN utilizzano anche rafforzatori (*aggravators*) degli atti linguistici. Secondo le due ricercatrici, questi risultati possono essere spiegati in base all'input a cui sono esposti nei colloqui: dato l'atto linguistico, essi ricevono un riscontro positivo o negativo in merito all'accettabilità di quell'atto, in base alla reazione del professore, ma non in merito all'adeguatezza delle forme linguistiche utilizzate.

Economidou-Kogetsidis e Woodfield (2010) si concentrano più specificamente sulle richieste rivolte a professori da parte di studenti universitari, servendosi di DCT per elicitarle le richieste attraverso una simulazione scritta del dialogo e dello schema di codifica delle richieste dello CCSARP (Blum-Kulka *et al.*, 1989) per l'analisi. Lo studio di Woodfield e Economidou-Kogetsidis (2010) indaga le richieste fatte in inglese da 95 studenti PNN di varia provenienza e 92 PN, frequentanti università britanniche. Le richieste sono rivolte a professori universitari e consistono in una richiesta di estensione dei termini di consegna. I dati sono raccolti tramite un DCT situazionale e ai partecipanti è stato chiesto di completare il dialogo rispondendo per iscritto nella stessa maniera in cui avrebbero fatto se la conversazione si fosse svolta di persona. Attraverso questo strumento, le due studiose raccolgono un totale di 176 richieste di cui analizzano la prospettiva di richiesta e l'uso dei modificatori interni ed esterni. I risultati indicano che i PNN globalmente utilizzano meno modificatori interni rispetto ai PN, ad eccezione della sovra estensione della marca di cortesia *please*. Tra i modificatori interni, lo

scarto maggiore tra PN e PNN riguarda lo scarso uso del passato (*past tense*) come modificatore morfosintattico da parte dei PNN. I modificatori esterni, tra cui spicca per l'alta frequenza di impiego di *grounder*, sono invece impiegati maggiormente dai PNN rispetto ai PN. Le studiose ascrivono questo risultato alla possibile mancanza di sicurezza dei PNN, risultante tanto dal loro *status* di parlanti non nativi, quanto dal loro ruolo sociale di studenti in mobilità internazionale.

Economidou-Kogetsidis (2012) esamina i meccanismi di modificazione interna ed esterna nelle richieste orali rivolte a professori universitari da studenti universitari americani e greci. Questi ultimi sono apprendenti di inglese americano di livello elementare/pre-intermedio. Lo studio rileva che i grecofoni, quando fanno richieste in inglese L2, utilizzano con minor frequenza i modificatori interni rispetto ai PN, mostrando una preferenza nell'uso dei modificatori esterni. Sulla base di questo risultato generalizzato negli studi, come visto *supra* (§§ 2.6.1-2.6.3), Economidou-Kogetsidis ipotizza che lo scarso uso dei modificatori interni e l'uso esteso di quelli esterni siano due tratti tipici dell'interlingua dei PNN, relativi alla produzione di richieste. Inoltre, l'autrice suggerisce che l'uso dei modificatori interni potrebbe essere correlato con il livello di competenza linguistica raggiunto dai PNN nella lingua *target*, mentre quello dei modificatori esterni no, in quanto i modificatori esterni per un PNN sono "syntactically less demanding and pragmalinguistically less complex" (Economidou-Kogetsidis, 2012: 191). L'autrice considera anche la prospettiva di richiesta tra i mezzi che il richiedente ha a disposizione per ridurre il grado di imposizione della richiesta: dai risultati dello studio emerge che l'uso della prospettiva del richiedente è frequente nelle richieste di PNN che abbiano una bassa competenza nella lingua *target*, in virtù del fatto che semplicemente non nominando il destinatario la richiesta risulta meno impositiva. L'autrice conclude sostenendo che, visti risultati relativi alla limitata gamma di modificatori interni utilizzati dagli studenti PNN, sarebbe opportuno prevedere precocemente nei corsi di lingua straniera attività didattiche per l'apprendimento degli aspetti pragmatici della comunicazione.

Attualmente nel panorama italiano non ci sono studi che indaghino la realizzazione dell'atto di richiesta nella comunicazione accademica tra studenti e professori, né di PN né di PNN in contesto universitario. Con il presente lavoro, dunque, si vuole colmare questa lacuna nel panorama degli studi italiani sui fenomeni pragmatici.

2.7. Parlare è interagire: dall'analisi dell'atto comunicativo all'analisi della conversazione

Il primo decennio degli studi pragmalinguistici, come visto in (§§ 2.3-2.5), porta nella linguistica nuove categorie d'analisi che permettono di descrivere la lingua in uso. La teoria

degli atti linguistici dimostra che “parlare è agire” e gli studi seguenti evidenziano che alla comunicazione verbale sottendono un principio razionale (il principio di cooperazione) e uno relazionale (la cortesia). La centralità della situazione comunicativa e dell’utente piuttosto che della lingua come sistema astratto porta gli studiosi a considerare che tutti i comportamenti linguistici sono forme di interazione, ovvero che “parlare è interagire”. Inoltre, situazione e relazione interpersonale da soli non bastano per definire, in termini griceani, il significato del parlante, né le condizioni di felicità: essi, infatti, si definiscono anche in base a quando un enunciato viene proferito durante lo scambio comunicativo, ovvero in base alla sua posizione nella conversazione⁴⁰. Le scelte del parlante, infatti, non dipendono solo dalla situazione comunicativa e dai parametri sociali che regolano il suo rapporto con l’interlocutore, bensì anche da come e in quale punto della conversazione il parlante sceglie di realizzare un dato atto linguistico o inserire un dato argomento, ecc. Da questa intuizione all’interno della pragmatica linguistica nasce un ulteriore filone di studi: l’analisi della conversazione (AC)⁴¹.

L’analisi della conversazione rappresenta “the study of the syntactical relations between acts, a sociology of interaction as a potentially rigorous discipline” (Schegloff, 1988: 91). I padri fondatori di questo approccio sono Harvey Sacks ed Emanuel Schegloff.

Sacks (1964) nei suoi primi lavori, basati sull’ascolto delle registrazioni di telefonate che giungevano al *Suicide Prevention Center* di Los Angeles, osserva che la conversazione può essere scomposta in elementi costitutivi considerati le unità minime di uno scambio verbale. Avvalendosi dei suoi collaboratori Schegloff e Jefferson, Sacks inizia a esplorare analiticamente la conversazione rilevando che essa è un’attività strutturata, collaborativa e organizzata sequenzialmente, in cui i parlanti si coordinano reciprocamente. Insieme a Schegloff, Sacks definisce un metodo di analisi che procede “*turn by turn*” (Schegloff e Sacks, 1973), basato su un rigoroso sistema di trascrizione del parlato, sviluppato insieme a Jefferson (Sacks, Schegloff e Jefferson, 1974; 1987; Jefferson, 1979; 1983; 1996; 2004). Il sistema di trascrizione ideato serve in particolare per l’osservazione degli aspetti sequenziali della

⁴⁰ “Questions of meaning are generally answered by strict reference to the actual course of interaction by observing what happens first, second, next, etc., by noting what preceded it; and by examining what is actually done and said by the participants” (1995: 13), per cui “the key issue is to examine how members themselves make sense of what is said. Thus, meanings are seen to be contingent, locally accomplished, situated, and conventional” (Psathas 1995: 52).

⁴¹ Recentemente è stato proposto di sostituire la dicitura “analisi della conversazione” con l’espressione *talk in interaction* per intendere “the broader and more inclusive characterization of the phenomena of study. Interaction analysis would perhaps be an even more appropriate term because all aspects of interaction, non-verbal and non-vocal, are also amenable to study (...) Perhaps the term ethnomethodological interaction analysis would provide an appropriate qualification of the approach and indicate more clearly its distinctiveness” (Psathas, 1995: 2). Tuttavia, poiché nel presente studio viene condotta un’analisi focalizzata sul livello prettamente verbale, tralasciando quello non verbale (§ 3.6.3), si continua qui ad utilizzare l’espressione “analisi della conversazione”.

conversazione, quali la turnazione (presa e cambio di turno, pause ecc.). Attraverso questo metodo, Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), analizzando le conversazioni ordinarie, identificano nella loro analisi e riproducono nelle trascrizioni le unità minime che costituiscono la conversazione⁴²: il turno, la mossa comunicativa e la coppia adiacente.

Il turno è l'unità di analisi formale (cioè sintattica) con cui si intende "la sequenza di parole che ogni partecipante produce in modo continuativo prima che intervenga un altro; quando un nuovo partecipante interviene, inizia un nuovo turno" (Andorno, 2005: 107). I primi lavori di analisi conversazionale danno molta importanza alla turnazione, vista come uno degli strumenti dell'organizzazione non solo della conversazione, ma *tout court* sociale: "Turn-taking is used for the ordering of moves in games, for allocating political office, for regulating traffic at intersections, for serving customers at business establishments, and for talking in interviews, meetings, debates, ceremonies, conversations, etc. [...]. It is obviously a prominent type of social organization, one whose instances are implicated in a wide range of other activities" (Sacks, Schegloff e Jefferson 1974: 696).

Della turnazione fanno parte i fenomeni di sovrapposizione, che si verificano quando due o più parlanti parlano contemporaneamente. La sovrapposizione svolge funzioni comunicative diverse: può essere collaborativa o competitiva. Nel primo caso i parlanti si sovrappongono con lo scopo generale di agevolare e/o far progredire la conversazione in corso (ad esempio, con la funzione di *backchannels* che segnalano che si sta seguendo la conversazione, o di parafrasi per chiarire o specificare un concetto, per enfatizzare l'accordo su qualcosa ecc.); dal punto di vista dell'organizzazione della conversazione, le sovrapposizioni collaborative non danno luogo ad alterazioni della distribuzione dei turni, ovvero, il parlante che detiene il turno continua a mantenerlo, nonostante l'intervento dell'interlocutore. Nel caso, invece, delle sovrapposizioni competitive, si crea un conflitto per l'appropriazione del turno: in questo caso si parla più specificamente di interruzione, perché l'interlocutore interrompe il turno di chi parla e subentra al suo posto (Bazzanella, 1994).

Alla nozione formale di turno, gli analisti della conversazione aggiungono quella funzionale di mossa conversazionale. Il termine mossa richiama il concetto di atto linguistico ed indica ciò che fa il parlante attraverso il proferimento di un enunciato; la nozione di mossa, tuttavia, rispetto a quella di atto implica una dimensione interattiva e per questo "interpreta meglio

⁴² Uno degli assunti teorici dell'analisi della conversazione è che l'oggetto di studio sia isomorfo rispetto alla disciplina stessa, cioè che ci sia coincidenza tra la struttura della realtà e struttura linguistica: ad esempio, un turno non è una categoria d'analisi stabilita *ex parte subiecti*, come può essere la nozione di tempo o aspetto nell'analisi morfologica; un turno è ciò che *de facto* accade nella realtà come evento fisico (il proferimento di un enunciato), indipendentemente da ciò che analizza lo studioso.

l'ordinamento sequenziale e l'avvicendamento con cui gli atti vengono compiuti dagli interlocutori nel corso della conversazione" (Coulthard, 1977: 101-102). Rispetto alle possibili mosse in una conversazione, l'AC non mira a farne una classificazione sistematica e totale, così come aveva fatto degli atti la teoria degli atti linguistici, ma piuttosto ne descrive la ricorrenza e la concatenazione a partire dall'osservazione di scambi comunicativi reali. L'approccio empirico, infatti, si radicalizza nell'AC ed è l'unico possibile. Proprio lo spoglio di materiale autentico permette agli analisti della conversazione di osservare che, dato l'intero novero delle possibili mosse conversazionali, in una specifica fase della conversazione le mosse che gli interlocutori possono compiere sono effettivamente limitate e ancorate a delle attese. Ad esempio, in una sequenza di saluti le mosse previste sono il ricambio del saluto oppure il rilancio della conversazione; questa possibilità è comunque dipendente dalla situazione comunicativa: ad esempio nel parlato radiofonico, il ricambio del saluto non è una mossa attesa, perché è un tipo di parlato unidirezionale. Sacks e Schegloff (1973) riscontrano, dunque, che le mosse comunicative sono organizzate in sequenze complementari che essi chiamano "coppie adiacenti". Per coppia adiacente (*adjacency pair*) i due studiosi intendono una sequenza di due enunciati prossimi (adiacenti per l'appunto), prodotti da due parlanti diversi, ordinati in una prima parte della coppia detta tipizzante e una seconda parte detta completante. La prima parte della coppia è detta tipizzante, perché richiede una determinata mossa, generalmente dello stesso tipo, per essere completata. Esempi di coppie adiacenti sono i saluti in apertura e chiusura di conversazione (*greeting-return greeting*), la domanda e la risposta (*question-answer*), l'accettazione/il rifiuto di un invito (*invitation-accept/decline*), l'accettazione/il rifiuto di un'offerta (*offer-accept/decline*), la giustificazione/le scuse per un rimprovero (*complaint-apology/justification*). Quando la mossa della seconda parte della coppia adiacente soddisfa le aspettative che la mossa contenuta nella prima parte attiva, viene detta preferenza o mossa preferita. Quando le aspettative sono disattese si parla di dispreferenza o mossa dispreferita. Schegloff *et. al.* (1977) rilevano che le preferenze e le dispreferenze sono strutturalmente diverse: le prime tendono ad essere generalmente più brevi e semplici, mentre le seconde si caratterizzano per una maggiore lunghezza e complessità. Ad esempio, alla richiesta "mi scusi, mi potrebbe dire l'ora?" la mossa preferita consiste nell'indicare l'ora (p.es. "le sette"); un rifiuto, invece, costituirebbe la mossa dispreferita e, accanto al "no" o in sua sostituzione, di norma comparirebbe una giustificazione (p.es. "mi spiace, ma non ho l'orologio"). Il semplice esempio appena illustrato chiarisce la natura del concetto di preferenza che indica una nozione strutturale: una mossa preferita è tale se risulta quella meno marcata sul piano formale (Levinson, 1983). La maggior marcatezza delle dispreferenze è da ricondursi infatti al lavoro

rimediale che il parlante fa per ottemperare al principio di cortesia: la maggiore complessità e lunghezza hanno infatti proprio la funzione di riparare la dispreferenza, affinché l'interazione possa concludersi con successo.

La gestione delle sequenze preferite / dispreferite è ben documentata e ampiamente studiata dal noto progetto *Pragmatics of Italian/English Cross-cultural Interaction* (PIXI, Zorzi *et. al.*, 1990). Il progetto PIXI nasce e si sviluppa a seguito di un nuovo orientamento degli studi dell'analisi della conversazione: nella seconda metà degli anni Ottanta, infatti, gli analisti della conversazione spostano la loro attenzione dalla conversazione ordinaria (*everyday talk*) a quella istituzionale (*institutional talk*) che caratterizza gli scambi in cui "gli interlocutori hanno obiettivi conversazionali orientati al raggiungimento di uno scopo (*goal*) o alla realizzazione di un compito (*task*) convenzionalmente associato ad una istituzione" (Drew e Heritage, 1992: 22). Un dialogo in un ufficio amministrativo, in un tribunale, in ospedale, in una segreteria, gli incontri di servizio ecc. sono esempi di conversazioni istituzionali (Boxer, 2012). Tipicamente la conversazione istituzionale si caratterizza per essere formale ed asimmetrica ed è sensibile al ruolo sociale che i partecipanti allo scambio hanno: tra i partecipanti allo scambio vi è un agente (*agent*) che rappresenta l'autorità in grado di fornire soluzioni, servizi ecc. a un utente (*client*) che presenta un bisogno (di informazioni, di ricevere un servizio ecc.). In una tale situazione comunicativa, si realizza un modello di comunicazione asimmetrica, risultato della disuguaglianza nei ruoli sociali e della diversa distribuzione delle conoscenze tra i partecipanti (Boxer, 2012). Questo nuovo ambito di studio dell'AC comporta anche una ridefinizione dell'oggetto di interesse: dall'analisi dei turni e delle coppie adiacenti, gli analisti della conversazione passano a studiare le strategie interazionali che i parlanti mettono in atto nella comunicazione.

Il progetto PIXI ha come oggetto di studio gli incontri di servizio in inglese e in italiano e analizza le interazioni tra clienti e commessi in librerie italiane e inglesi, focalizzandosi sulle strategie di gestione della dispreferenza. Il progetto nella sua globalità evidenzia "l'importanza del 'dove' si dicono le cose, al di là di quello che si dice" (Zorzi, 1990: 111).

Il primo risultato macroscopico che i ricercatori del progetto ottengono è che in entrambe le lingue le sequenze preferite hanno la stessa struttura e portano rapidamente alla conclusione dello scambio⁴³. La struttura della sequenza dispreferita, invece, è diversa nelle due lingue: in italiano un'eventuale risposta dispreferita viene formulata subito dal commesso ed è seguita da un lavoro rimediale post-riparatorio; in inglese la gestione è totalmente diversa: il commesso prima formula una spiegazione che introduce la risposta dispreferita, gestendo la dispreferenza

⁴³ Come anche dimostrato dallo studio di Pomerantz (1984).

con un lavoro rimediabile pre-riparatorio. Da questo risultato si ricava anche che la ricerca di una sequenza preferita, seppur con una organizzazione diversa della conversazione, è comune ai parlanti di entrambe le lingue e che lo scambio conversazionale si può chiudere solo dopo che gli interlocutori arrivano a una sequenza preferita (Zorzi, 1990: 23). La chiusura di un incontro infatti avviene solo quando vengono risolti i “problemi transazionali”, come l’offerta delle informazioni minime richieste, oppure quando, a fronte dell’impossibilità di soddisfare il contenuto della richiesta, ci sia stata una negoziazione dell’accettabilità della coproduzione, ovvero quando le aspettative conversazionali siano state soddisfatte: solo a fronte di ciò c’è una ratificazione dell’incontro, che altrimenti non può essere chiuso, se non eventualmente con un fallimento sia sul piano transazionale (il richiedente non ottiene ciò che ha richiesto) sia conversazionale (nell’organizzazione della sequenza di chiusura mancano contrassegni importanti, come, ad esempio, i ringraziamenti e i saluti).

Un altro contributo fondamentale della linguistica italiana nell’ambito degli studi basati sulla AC, è quello di Carla Bazzanella (1994), che esaminando un variegato corpus di conversazioni quotidiane (familiari, scolastiche, universitarie, radiofoniche, televisive, ecc.) tratte da più corpora⁴⁴, analizza in prospettiva interazionale diversi meccanismi e fenomeni linguistici del parlato dialogico, quali la deissi, le dislocazioni, i segnali discorsivi e la turnazione. Riguardo all’avvicendamento dei turni, l’autrice si focalizza sui meccanismi di interruzioni e sovrapposizioni e sulla ripetizione dialogica. Dall’analisi dei dati, Bazzanella rileva che le interruzioni sono sensibili a determinati parametri individuati dalla studiosa stessa, quali la situazione comunicativa, l’argomento trattato, il ruolo sociale dei partecipanti e il grado di formalità. Dai risultati emerge che interruzioni e sovrapposizioni, rare in contesti formali, come ad esempio in una conferenza, sono tipiche della conversazione faccia a faccia in contesto informale. Bazzanella, infatti, rileva che le interruzioni e le sovrapposizioni hanno spesso la funzione di confermare quanto l’altro/a sta dicendo, piuttosto che quella di sottrarre il turno di parola al locutore. Secondo la studiosa, la frequenza delle interruzioni e delle sovrapposizioni sarebbe quindi un indicatore dell’alto grado di interazione tra interlocutori, che, attraverso questo meccanismo conversazionale, partecipano attivamente alla costruzione del discorso, in virtù del fatto che “la conversazione è frutto di una collaborazione, di un lavoro in comune, tanto da essere considerata metaforicamente come un tessuto [...], in cui i contributi di parlante di turno ed interlocutore/i [...] si intrecciano tra di loro, fin quasi a confondersi, e comunque a costituire un unico prodotto” (Bazzanella 1994: 62). L’altro fenomeno della turnazione analizzato da Bazzanella (1994) è la ripetizione dialogica, definita come la ripresa uguale anche

⁴⁴ Il corpus PIXI, il corpus LIP (Lessico dell’italiano parlato, De Mauro *et al.*, 1993) ed un corpus personale.

se parziale “di uno o più elementi lessicali, presenti nel turno del parlante precedente, da parte del parlante di turno” (Bazzanella, 1994: 210). Con la sua analisi, la studiosa riscontra che la ripetizione dialogica può assolvere a varie funzioni, tra cui quelle conversazionali, come per esempio la funzione di rispondere a una domanda, quelle interazionali, come ad esempio evidenziare accordo o disaccordo, e in ultimo, quella di concorrere alla coesione testuale.

Dedicato alla conversazione istituzionale asimmetrica è il lavoro di Orletti (2000). La studiosa adotta l’approccio della AC per analizzare scambi comunicativi, in cui il potere interazionale dei partecipanti è “diseguale”, in quanto essi hanno un “diverso accesso ai poteri di gestione dell’interazione” (Orletti, 2000: 12), dovuto alla distribuzione asimmetrica delle conoscenze e dei diritti/doveri comunicativi. Le conversazioni asimmetriche analizzate dalla studiosa sono di tre tipi: l’intervista giornalistica, l’interazione in classe tra docenti e studenti e l’interazione tra parlanti nativi di italiano e lavoratori immigrati o extracomunitari. Per quanto riguarda l’intervista giornalistica, la studiosa presenta uno studio di caso su un’intervista politica, rilevando che la lunghezza del turno è inversamente proporzionale al potere interazionale detenuto dai partecipanti. Dall’analisi dei dati, infatti, emerge che il giornalista, che riveste il ruolo del regista dell’interazione, orienta i contenuti dell’intervista e delle sequenze con brevi turni che consistono nella formulazione delle domande; l’intervistato, invece, cerca di recuperare il potere interazionale attraverso una dominanza quantitativa che si attualizza con turni lunghi, nei quali oltre a rispondere alla domanda dell’intervistatore, introduce contenuti propagandistici. Nell’intervista politica analizzata, dunque, pur venendo sostanzialmente rispettati i ruoli previsti dal *frame*, c’è una costante negoziazione del potere interazionale da parte dei partecipanti. Riguardo all’interazione in classe, Orletti (2000) focalizza la sua analisi sull’interrogazione, esaminando diciotto audio registrazioni fatte in una classe di seconda media in un’area rurale. Nel quadro cognitivo attivato dal contesto dell’interrogazione il docente ha il totale controllo sulla conversazione, poiché ne stabilisce i contenuti e gestisce i turni di parola; inoltre, in quanto esperto, detiene l’*auctoritas* per sancire la validità o meno delle risposte dello studente. L’asimmetria dei ruoli tra chi interroga e l’interrogato è dunque evidente. Dall’analisi dei dati la studiosa rileva che la distribuzione dei diritti e dei doveri conversazionali, tuttavia, è continuamente rinegoziata: se infatti da una parte il docente è il regista della conversazione, dall’altra risulta che spesso egli tenda a occupare meno spazio conversazionale per favorire l’esposizione dello studente. Ne consegue dunque, che al di là del *frame* attivato dal contesto dell’interrogazione, l’accesso al diritto di turno è gestito principalmente su base locale da entrambe le parti (docente e studente).

Infine, nell'ambito delle interazioni tra PN e PNN di italiano, vengono analizzate due conversazioni tra una laureanda in lingue straniere e un giovane lavoratore migrante di origine eritrea. L'interazione tra nativo e non nativo, soprattutto nel caso dei lavoratori immigrati extracomunitari, è considerata "prototipicamente asimmetrica" (Orletti, 2000: 111), in quanto il PN detiene conoscenze e competenze linguistiche e culturali ampiamente sviluppate per poter agire attivamente nella comunità di appartenenza, mentre il non nativo no; spesso, l'asimmetria è accentuata dal ruolo che PN e PNN rivestono nell'interazione: di dominanza istituzionale il nativo (nei vari ruoli amministrativi, solidali, assistenziali, educativi, ecc.), di subordinazione il non nativo (che tipicamente si trova nella condizione di bisogno linguistico, assistenziale, sanitario, ecc.). Lo studio rileva che la conversazione è caratterizzata da una negoziazione di forme e significati tale da alterare il rapporto di dominanza conversazionale. La PN, infatti, mette la propria competenza a "servizio" del PNN in una sorta di "contratto pedagogico", per cui il PN guida il PNN nel nuovo sistema linguistico e culturale. È infatti proprio il PNN che con le sue richieste di chiarimento orienta la gestione della conversazione, determinando l'apertura, la chiusura e la sospensione delle sequenze e i loro contenuti. In virtù del "contratto pedagogico" tra gli interlocutori, il PN lascia al PNN maggior potere interazionale, mantenendo la dominanza semantica e quantitativa con lo scopo di agevolare l'interlocutore. Orletti (2000), quindi, ritiene che l'analisi della conversazione tra PN e PNN mostrerebbe che il modo in cui i partecipanti organizzano la conversazione non solo riflette la realtà sociale, bensì la costruisce e la ridefinisce costantemente.

In conclusione, secondo la linguista i tre studi mostrano che la conversazione non è solo il riflesso della realtà sociale, ma è un meccanismo costante di co-costruzione delle identità e dei copioni sociali. Il parlante competente e consapevole non solo può favorire la propria promozione sociale, evitando l'inefficacia comunicativa (*miscommunication*), grazie alla capacità di riconoscere e mettere in atto il comportamento conversazionale appropriato al *frame* che definisce la situazione comunicativa stessa, ma può essere un membro attivo, che contribuisce a ridefinire norme, costumi, stereotipi e pregiudizi sociali della comunità in cui agisce.

2.7.1. Le chiusure conversazionali

Tra le fasi in cui è organizzata la conversazione, per il presente studio sono rilevanti le chiusure conversazionali. Negli studi sull'AC, le chiusure conversazionali sono analizzate soprattutto in rapporto alle conversazioni telefoniche: nel loro articolo fondamentale, Schegloff e Sacks (1973), oltre alle unità minime della conversazione viste in (§ 2.8.), classificano le fasi in cui è

organizzata sequenzialmente la conversazione che risulta strutturata in un susseguirsi di unità discrete come le aperture (*opening*), le chiusure (*closing*), i saluti (*greeting*). Lo studio delle sequenze conversazionali come le aperture, i saluti e le chiusure conferma che ciò che il locutore fa nel turno successivo è strettamente correlato con ciò che il suo interlocutore fa nel turno immediatamente precedente. Pur nella loro semplicità, gli studi sulle sequenze conversazionali di base quali “greetings, openings and closings” rappresentano “the first discoveries of orderly interactional phenomena whose methodical procedures, machinery, rules, or sequential structures could be demonstrated, analyzed and formalized” (Psathas 1995: 21). Gli analisti della conversazione scoprono quindi che queste sequenze conversazionali sono delle vere e proprie azioni sociali, organizzate secondo una precisa sequenza a cui i membri si adattano, “si sintonizzano” (*attune*).

Per quanto riguarda specificamente le chiusure conversazionali, Sacks e Schegloff (1973) dimostrano per primi che l’uscita da una conversazione è un’attività strutturata. Secondo i due studiosi, la chiusura dal punto di vista conversazionale è una sorta di soluzione “a un problema pratico di chi partecipa alla conversazione: il problema di terminare la conversazione” (Schegloff e Sacks, 1973: 290). Di regola, i partecipanti che si avviano a terminare la conversazione procedono alla formulazione di due coppie adiacenti in cui tipicamente si trovano le conferme reciproche e i saluti, come nell’esempio (1):

(1) 1 A: *Okay*

2 B: *Okay*

3 A: *Bye, bye*

4 B: *Bye.*

(Schegloff e Sacks, 1973: 317)

In questo modello si distingue una prima fase, detta di pre-chiusura (Sacks e Schegloff, 1973: 303), in cui ciascuno dei partecipanti occupa un turno; questi turni non hanno la funzione di contribuire allo sviluppo di un *topic*, ma piuttosto di rendere riconoscibile che ci si sta avviando verso la chiusura della conversazione. Formulando il turno 1 (*Okay*), il locutore A comunica al suo interlocutore che non ha più nessun materiale topico da aggiungere. Questa mossa conversazionale è ratificata da B, che con una mossa “eco” nel turno 2 (*Okay*) conferma a sua volta che non ci sono altri argomenti di cui parlare e che dunque si può procedere alla conclusione della conversazione. A questo punto viene formulato lo scambio terminale con la coppia di saluti (*Bye, Bye*). Nella fase di pre-chiusura, dunque, i partecipanti normalmente

mostrano la propria intenzione di chiudere lo scambio attraverso particolari marcature, dette “segnali di pre-chiusura”, quali *bene, allora, ok* ecc., che svolgono la funzione appunto di segnalare che la conversazione si sta avviando alla conclusione. Talvolta i segnali di pre-chiusura sono organizzati in più di una coppia adiacente, ovvero i partecipanti possono ricorrere a turni supplementari per verificare che la conversazione sia davvero in procinto di essere terminata; questo fenomeno di ridondanza trova ragione nel fatto che la sequenza conclusiva della conversazione può avere luogo solo quando gli interlocutori si siano mutualmente mostrati d'accordo sul non introdurre ulteriori argomenti (Sacks e Schegloff, 1973):

(2) A: ... *and, uh, uh, we're gonna see if we can 'uh tie in our plans a little better.*

B: *ok//fine*

A: *Alright?*

B: *Right*

A: *Okay, boy*

B: *okay*

A: *bye//bye*

B: *g'night*

(Sacks e Schegloff, 1973: 307)

Questi turni “di transizione” con l'utilizzo delle strategie lessicali appena elencate concorrono pertanto a favorire un'uscita coordinata dalla conversazione. La strategia lessicale scelta dal parlante per segnalare l'avvio della chiusura della conversazione è particolarmente determinante: alcuni segnali di pre-chiusura, come “*ok, bene ecc.*” (in inglese, *okay, so, well, alright, etc.*) lasciano all'interlocutore la possibilità di inserire eventualmente altri argomenti, mentre altri segnali, quali “*devo andare*” (*I've gotta go*), sono più cogenti e scoraggiano l'interlocutore dal proporre un nuovo argomento (Sacks e Schegloff, 1973), pena risultare scortese o inopportuno.

Dopo la fase di pre-chiusura, tuttavia, gli studiosi osservano che un partecipante può introdurre un nuovo *topic*, il cui sviluppo evidentemente dilaziona l'uscita dalla conversazione (Schegloff e Sacks, 1973; Button, 1987; 1990). In particolare, Sacks e Schegloff osservano che tramite un segnale di contrasto (come, ad esempio, in italiano l'espressione “*ah, a proposito...*”) il parlante può introdurre un argomento non menzionato prima, ma comunque pertinente allo scambio (*unmentioned mentionable*; Sacks e Schegloff, 1973: 303):

(3) A: *ok, thanks*

B: *ok, dear*

A: *OH, BY THE WAY, I would just like to tell you that I LIKE the new program
I have been listening to for a while, that's UH//*

B: *good girl*

(Sacks e Schegloff, 1973: 327)

L'ampliamento delle chiusure conversazionali è studiato, sempre nel parlato telefonico, dettagliatamente da Button (1987) che si focalizza sulle risorse interazionali cui gli interlocutori ricorrono per aggiungere nuovi argomenti. L'autore analizza le pratiche che i partecipanti adottano per uscire momentaneamente da una sequenza di chiusura con lo scopo di introdurre nuovo materiale topicale; Button conclude che le fasi di chiusura sono provviste di "spazi di opportunità" che possono essere usati dai partecipanti per avviare una sequenza che dilaziona l'uscita dalla conversazione: "closings are designed with 'opportunity spaces' which can be used by particular speakers to initiate 'sequence types' that move out of closings" (Button 1987: 133). In particolare, gli studi di Button (1987; 1990) esaminano le mosse che vengono impiegate dai parlanti per uscire momentaneamente dalla sequenza di chiusura e rileva che oltre alla presa di accordi (*arrangements*), già rilevata da Sacks e Schegloff (1973), compaiono spesso sollecitazioni, motivazioni, apprezzamenti, riepiloghi, richiami a quanto detto inizialmente o nel corso della conversazione. Lo studio di Button, pertanto, mette in evidenza come le pre-chiusure sono sequenze complesse, organizzate in maniera specifica e utilizzate dai parlanti per negoziare o la conclusione o la prosecuzione della conversazione.

La pre-chiusura è dunque una fase molto delicata dello scambio comunicativo in cui è necessario saper utilizzare gli adeguati segnali per comunicare le proprie intenzioni, saper riconoscere il valore di un determinato segnale per adeguare il proprio comportamento allo scambio e sapere quali luoghi della sequenza sono eventualmente deputati al rilancio della conversazione. La mancata conoscenza delle norme pragmatiche in questa fase espone facilmente chi parla a un fallimento pragmatico. Questo aspetto è tanto più sensibile quando si parla in una lingua straniera. Se infatti gli studi sulle CC hanno dimostrato che esse sono universali, d'altra parte la struttura della sequenza varia da lingua a lingua e da cultura a cultura. Questo aspetto è risultato particolarmente evidente, quando gli studi sulle CC si sono dedicati a lingue diverse dall'inglese. Ad esempio, Schmidt e Richards (1980) analizzano le CC in thailandese e rintracciano sequenze in cui il saluto precede il segnale di pre-chiusura (*me ne vado*), come qui di seguito:

(4) A: Arrivederci. Me ne vado

B: Arrivederci.

(esempio riportato in Bardovi-Harlig *et al.*, 1991: 6)

Bardovi-Harlig *et al.* (1991) riportano l'esempio di una CC in nepalese in cui è adeguato concludere un incontro di servizio senza lo scambio terminale di saluti, bensì solo con il ringraziamento seguito dal silenzio:

(5) Cliente: Grazie (se ne va)

Commesso: (silenzio)

(Bardovi-Harlig *et al.*, 1991: 6)

Gli studi sulle chiusure in inglese mostrano invece che smettere di parlare e rimanere in silenzio non è un modo di chiudere la conversazione in maniera adeguata, perché il silenzio dopo un turno di parlato non è un segnale di chiusura, ma indica il rifiuto di parlare (Button, 1987; Sacks, 1992; Schegloff e Sacks, 1973).

Analizzando le strategie che i parlanti attuano nella chiusura di una conversazione, gli studi conversazionali quindi dimostrano che la chiusura di una conversazione richiede una sequenza di mosse e di strategie interazionali che rendano manifesto ai partecipanti che si sta transitando verso la fine della conversazione. Il riconoscimento della diversa gestione delle sequenze di chiusura nelle varie culture ha così evidenziato che è necessario che chi apprende una lingua straniera sia consapevole di come sono organizzate le chiusure conversazionali nella lingua target.

2.7.2. Gli studi sulle chiusure conversazionali

Sebbene l'analisi delle conversazioni telefoniche abbia dato notevole impulso allo studio delle varie sequenze della conversazione, le chiusure non sono state studiate estensivamente quanto, ad esempio, le aperture. Una delle ragioni viene rintracciata nella maggiore complessità della struttura della chiusura stessa; come visto in § (2.7.1), infatti, le chiusure sono caratterizzate da una grande variabilità strutturale, dovuta per esempio al fatto che svolgano contemporaneamente la funzione di spazio in cui concludere la conversazione e di spazio di opportunità per rilanciarla; questo determina che risulti difficile, per esempio, individuare dove inizi una CC (Mahzari, 2019). Risultano pertanto pochi gli studi dedicati alle chiusure e ancor

meno sono i lavori che analizzano le chiusure conversazionali negli incontri faccia a faccia, in particolare in italiano. La rassegna degli studi sulle chiusure qui di seguito, tuttavia, comprende anche ricerche sul parlato telefonico perché, come sostengono Gavioli (1999) e Leonardi e Thüne (2003), i risultati ottenuti per il parlato telefonico permettono di mettere a fuoco determinati fenomeni ricorrenti che valgono anche per la comunicazione faccia a faccia.

2.7.2.1. Gli studi internazionali sulle chiusure conversazionali

Per quanto riguarda gli studi internazionali, si sono dedicati alle chiusure telefoniche in inglese-americano Clark e French (1981), in giapponese Okamoto (1990) e Takami (2002), in greco e tedesco Pavlidou (1997; 1998), in portoghese Sieberg (2003), in giapponese e in tedesco Marui e Schwitalla (2003), in tedesco Harren e Raitaniemi (2008) e in arabo Mahzari (2019).

Clark e French (1981) analizzano le CC in inglese-americano nelle telefonate di call center che effettuano sondaggi. Lo scopo del lavoro è individuare la struttura delle CC. I due studiosi rilevano che le chiusure nel 61% dei casi sono costituite solo dallo scambio di ringraziamenti senza saluti finali, presenti solo nel 39% dei casi. Il risultato è coerente con un'intuizione di Sacks e Schegloff, i quali osservano che nelle sequenze di CC possono presentarsi anche i soli “[...] components that seem to give a ‘signature’ of sorts to the type of conversation, using the closing section as a place where recognition of the type of conversation can be displayed, e. g., ‘thank you’” (Schegloff e Sacks, 1973: 318).

Okamoto (1990), conduce un primo studio comparativo sulle CC telefoniche in giapponese e in inglese. Lo studio rileva che i giapponesi organizzano la sequenza di CC in due fasi: la pre-chiusura e i turni di transizione; gli anglofoni al contrario presentano una terza fase che consiste nello scambio terminale di saluti. Nei turni di transizione Okamoto rileva inoltre che i giapponesi tendono a usare maggiormente giochi di parole ed espressioni di *humor* rispetto agli anglofoni. Infine, peculiare delle CC dei parlanti di giapponese è concludere lo scambio inviando saluti alla famiglia. Un limite dello studio di Okamoto, tuttavia, consiste nel non fornire informazioni dettagliate sulla relazione tra i partecipanti: questo non permette di sapere se l'assenza di saluti sia correlata ad un particolare tipo di relazione tra i partecipanti (p.es. amicale, familiare, confidenziale ecc.).

Pavlidou (1997) conduce uno studio sempre in prospettiva comparativa confrontando le chiusure delle conversazioni telefoniche in parlanti di greco e di tedesco. La studiosa opera un taglio arbitrario sulle conversazioni in analisi, decidendo di concentrarsi solo sugli ultimi cinque turni. I risultati mostrano che le CC dei grecofoni tendono ad eccedere la struttura diadica prevista dal modello di Sacks e Schegloff (1973), presentando maggiore complessità dei turni, maggiori

sovrapposizioni e maggiori ripetizioni sia dei segnali di pre-chiusura, sia dei saluti stessi. I parlanti di tedesco, invece, chiudono la conversazione aderendo maggiormente al modello diadico: nella CC compare con più regolarità lo schema di coppie adiacenti costituite dai segnali di pre-chiusura e dai saluti finali, con poche sovrapposizioni. Entrambi i gruppi terminano lo scambio con i saluti finali. La studiosa rileva anche che contenutisticamente le CC dei grecofoni non sono più ricche di quelle dei parlanti di tedesco, bensì solo più ridondanti: in entrambi i gruppi, infatti, le sequenze di chiusura includono ricapitolazioni di accordi, riferimenti a contatti futuri, espressioni di buon augurio ecc. Per indagare maggiormente le ragioni della ridondanza dei grecofoni, la studiosa conduce un altro studio (Pavlidu, 1999) su parlanti di greco e tedesco finalizzato a esaminare le differenze culturali dei due gruppi: dai risultati emerge che la maggiore complessità e lunghezza delle CC in greco è dovuta in primo luogo alla ripetizione degli accordi presi, presente nel 62% dei casi rispetto al 26% delle telefonate dei parlanti di tedesco; in secondo luogo rileva che alle *tag question* con valore fatico i grecofoni si aspettano e danno una risposta, mentre i parlanti di tedesco no. Lo studio mostra quindi che la ripetizione in greco sia un meccanismo conversazionale stabile che caratterizza lo schema della CC.

Un altro studio sulle chiusure conversazionali in giapponese viene condotto da Takami (2002): lo scopo della ricerca è identificare i *pattern* che sono maggiormente utilizzati nelle CC. In prima battuta, Takami, al contrario di quanto rilevato da Okamoto (1990), riscontra che nelle conversazioni analizzate le chiusure sono tripartite, ovvero presentano la pre-chiusura, i turni di transizione e lo scambio terminale. Nel dettaglio, inoltre, scopre che nelle pre-chiusure sono frequenti mosse per ribadire o prendere appuntamenti futuri, nei turni di transizione si trovano auguri, promesse di contatto futuro, espressioni di gratitudine e, infine, nello scambio terminale i saluti.

Sieberg (2003) analizzando globalmente la comunicazione al telefono in portoghese, per le chiusure rileva che esse hanno una struttura semplice e stereotipata: i lusofoni svolgono più lavoro discorsivo nelle aperture, mentre nelle chiusure risultano sbrigativi e diretti allo scopo di concludere la telefonata, senza ricorrere a turni di transizione in cui negoziare la chiusura.

Marui e Schwitalla (2003) conducono un'analisi transculturale delle aperture e delle chiusure nelle telefonate di parlanti di tedesco e di giapponese. Lo studio rileva che, mentre le chiusure dei PN hanno un modello chiaramente strutturato e prevedibile, in cui le sequenze sono ben definite in base al ruolo del ricevente e del chiamante, quelle dei PNN non presentano la stessa regolarità e linearità. Inoltre, la distanza sociale tra gli interlocutori influisce in maniera inversa nelle due culture: in tedesco, tanto più la distanza sociale è bassa tanto più le sequenze, sia di apertura sia di chiusura, possono dilatarsi; in giapponese, al contrario, una minor distanza

sociale comporta che suddette sequenze possano essere abbreviate, tanto che per terminare la conversazione nelle telefonate tra intimi non è necessario salutare, ma basta abbassare la cornetta.

Harren e Raitaniemi (2008) analizzano le CC telefoniche in parlanti di tedesco. I due studiosi individuano due tipi di gestione della sequenza di CC: un primo tipo consiste nella negoziazione della chiusura tramite elementi lessicali quali “*ok, va bene, allora, ci vediamo domani*” molto spesso pronunciati in sovrapposizione dagli interlocutori, seguiti dallo scambio terminale. Un secondo tipo di gestione della chiusura consiste nella realizzazione del solo scambio terminale. Lo studio rileva tuttavia che il primo tipo di gestione della sequenza è più frequente ed è realizzato di preferenza dai parlanti. Lo studio fornisce solo un’analisi strutturale delle CC e non indica da cosa possa dipendere la scelta del tipo di chiusura da parte del parlante.

Mahzari (2019), infine, analizza le CC telefoniche in arabo. Lo studio rileva che la struttura delle CC è tripartita, come confermano gli studi precedenti. Le CC in arabo si contraddistinguono per il fatto che molte espressioni di commiato o saluto sono espressioni religiose. Usare preghiere come segnale di pre-chiusura o nei turni di transizione costituisce la maggior peculiarità della lingua araba. Inoltre, lo studio evidenzia che la scelta e la frequenza di queste espressioni è specifica per il genere femminile e maschile.

Per riassumere, dunque, gli studi internazionali sulle chiusure telefoniche mostrano che la chiusura tende a includere tre sotto-sequenze: la pre-chiusura, i turni di transizione e lo scambio terminale, ad eccezione dello studio di Okamoto. Tra le varie lingue e culture prese in esame emerge che la principale differenza è nell’uso degli *item* lessicali utilizzati come segnali di pre-chiusura, che risultano sensibili a una molteplicità di parametri sociali (tipo di relazione tra gli interlocutori, genere di appartenenza ecc.). Infine, gli studi registrano la variabilità interculturale a cui le chiusure sono caratterizzate: se in alcune culture la chiusura viene gestita attraverso meccanismi di ridondanza, in altre è norma non dilungarsi nella chiusura; questa variabilità interculturale, inoltre, al livello intralinguistico è soggetta a ulteriori variabili sociali, come ad esempio la distanza sociale, come dimostrato dallo studio di Schwitalla (2003).

2.7.2.2. Gli studi sulle chiusure conversazionali in italiano

Per quanto riguarda l’italiano, nel già citato progetto PIXI, Zorzi *et al.* (1990) si occupano anche delle chiusure conversazionali, in particolare in relazione alla gestione delle dispreferenza in italiano e in inglese. Rispetto all’italiano, Zorzi (1990) rileva che gli incontri di servizio in libreria possono chiudersi in tre modi diversi: (1) con la coppia *grazie-prego*, (2) con il *grazie* del cliente senza il *prego* del commesso oppure (3) senza l’uno né l’altro. La studiosa appura

che i tre *pattern* possibili dipendono dalla precedente sequenza: se in essa c'è una sequenza dispreferita risolta la chiusura si presenta nella configurazione (1) e (2); se la dispreferenza non è stata rimediata l'incontro si conclude senza i ringraziamenti (3). I ringraziamenti negli incontri di servizio, dunque, in italiano hanno la funzione di ratificare il lavoro rimediale; al contrario, se assenti, indicano che esso non ha avuto successo. In inglese invece, i ringraziamenti non compaiono regolarmente nelle CC: questo dipende dal fatto che in luogo di una sequenza dispreferita il commesso attua un lavoro pre-riparatorio che anticipa un'eventuale azione dispreferita. La gestione della dispreferenza quindi avviene prima della vera e propria mossa di rifiuto alla richiesta fatta e pertanto da parte del cliente non è necessaria nessuna ratifica del lavoro rimediale in sede di chiusura. Lo studio di Zorzi (1990) mostra anche cosa accade in contesto interculturale, in cui un cliente inglese interagisce con un commesso italiano: la studiosa rileva che dopo il lavoro rimediale fatto dal commesso a seguito di una sequenza dispreferita, il cliente inglese accetta il lavoro rimediale, ma non ringrazia. L'assenza di ringraziamenti da parte del cliente rappresenta per il commesso italiano una sollecitazione a continuare ad aggiungere spiegazioni come azioni rimediali al rifiuto espresso nei confronti della richiesta del cliente: cioè per il commesso la mancanza di un atto di ringraziamento da parte del cliente costituisce il segnale che il lavoro rimediale non è sufficientemente soddisfacente per l'interlocutore. L'incontro infine si conclude, perché il commesso italiano, in risposta alle reazioni del cliente, non sa più cosa dire. Lo studio quindi evidenzia come la gestione delle sequenze preferite e dispreferite abbia un impatto sulla sequenza di chiusura e, in particolare rispetto agli incontri interculturali, mostra che le stesse cose, dette in posizioni diverse, assumono per l'interlocutore significati diversi: negli scambi tra parlanti nativi di italiano e anglofoni che parlano italiano L2 accade che il parlante nativo conduca il maggior lavoro discorsivo, nella fase di negoziazione, eccedendo il "normale" lavoro rimediale che farebbe con un altro parlante nativo. Quando tuttavia si tratta di negoziare l'accettabilità della coproduzione sul finire della conversazione, prevalgono le sue aspettative conversazionali le quali, non venendo soddisfatte dall'interlocutore non nativo portatore del proprio modello conversazionale, comportano una non ratificazione dell'incontro che si concludono di fatto con un sospenso.

Un'analisi approfondita delle CC in italiano sempre negli incontri di servizio in libreria è fatta da Aston (1995). Lo studio si concentra in particolare sull'uso dei ringraziamenti nella sequenza di chiusura in italiano e in inglese negli incontri di servizio in libreria. Lo studio parte dall'ipotesi che l'uso del *grazie* e del *prego*, più che rispondere a fattori generali della situazione sociale (relazione di potere, distanza sociale e grado di imposizione; Brown e Levinson, 1987;

1989), sia in relazione con fattori locali di gestione conversazionale. L'analisi evidenzia che il modo in cui viene strutturata la chiusura dai parlanti in effetti dipende da come è stato articolato il lavoro rimediabile che segue una dispreferenza, come già messo in rilievo dal lavoro di Zorzi (1990). Oltre alla gestione della dispreferenza, tuttavia, il lavoro di Aston mostra che anche parametri di gestione locale definiscono l'articolazione della chiusura; in particolare, lo studioso individua che nelle sequenze di chiusura i parlanti hanno due necessità principali: rendere reciprocamente manifesto di essere d'accordo sui contenuti affrontati nello scambio e darsi conferma reciproca dei propri ruoli sociali. Il primo aspetto è chiamato allineamento referenziale (*referential alignment*), mentre il secondo allineamento al ruolo sociale (*role alignment*). Quando gli interlocutori ritengono di aver sufficientemente negoziato questi due aspetti, la conversazione può essere chiusa con successo, come spiega lo stesso Aston (1995: 71-72):

“In the examples considered so far, thanking appears to confirm mutual accessibility. In the sense that it enables participants to show their mutual alignment to a referential framework which cannot be presumed shared. By ratifying this 'referential alignment', thanking appears to enable the conversation to close it is as if the last concern on the current agenda — the problematicity of mutual accessibility — has been satisfactorily dealt with 'closability'” may, however, be in doubt for other reasons than mutual accessibility. Also, at issue may be the mutual acceptability of the outcome — whether it can be judged to satisfy the requirements of the participants relationship, or their role alignment. Service encounters assign not only a default frame of reference, but also a default role-relationship to their participants.”

L'analisi di Aston mostra dunque che l'atto del ringraziamento in chiusura va inserito in un processo più ampio di negoziazione che per l'appunto coinvolge aspetti sociali e locali di gestione della conversazione. La prima implicazione di questo risultato è sul piano metodologico: lo studio dimostra che ha poco senso confrontare singole mosse o coppie complementari di mosse, come appunto il *grazie-prego*, tra culture diverse, poiché esse sono frutto di un processo più ampio di co-costruzione dello scambio. La seconda implicazione dei risultati dello studio di Aston è sul piano didattico-pedagogico: imparare a ringraziare e a rispondere al ringraziamento non significa apprendere una semplice *routine*, bensì vuol dire imparare procedure generalizzabili di negoziazione conversazionale che riguardano sia il contenuto referenziale sia il ruolo sociale rivestito nello scambio. Imparare la sequenza *grazie-prego* in maniera lineare così come viene presentata nei materiali didattici non porta

l'apprendente a saper interagire in maniera appropriata nelle varie situazioni. Per questo, Aston indica che, data l'alta possibilità di variazione dei ringraziamenti nelle chiusure, l'*input* dato agli apprendenti dovrebbe contenere non solo interazioni prototipicamente lineari caratterizzate da una sequenza preferita, ma anche quelle in cui intervengono dispreferenze (per considerazioni analoghe si cfr., anche Bardovi-Harlig *et al.*, 1991 e Nuzzo, 2016).

Auer, Couper-Kuhlen e Müller (1999)⁴⁵ sono autori di un lavoro più ampio che investiga il ritmo del parlato in interazioni in lingua tedesca, inglese e italiana. Tra i tipi di testo che prendono in considerazione ci sono le chiusure telefoniche in italiano. All'interno della loro analisi, rilevano un dato sulla struttura delle chiusure, che va in contrasto con il modello di chiusura "diadico" indicato da Sacks e Schegloff (1973):

"For Italian, we have no examples at all for such a minimal closing in our collection; yet it is intuitively acceptable. (...) Yet the unmarked and by far most frequent form of the closing sequence, both in the German and Italian data, is neither the minimal canonical form nor its foreshortened version but an extended version of the canonical sequence" (Auer, Couper-Kuhlen e Müller, 1999: 125-126).

Il dato, quindi, indica che la struttura della coppia adiacente così come è descritta da Schegloff e Sacks (1973) non compare nelle chiusure telefoniche in italiano, in cui la forma più ricorrente sembra essere una variante estesa della struttura minima. Lo studio pertanto relativizza definitivamente non solo il modello di CC proposto dai primi analisti della conversazione, ma il concetto stesso di coppia adiacente⁴⁶, mostrando che in lingue diverse e/o a seguito di necessità locali di gestione della conversazione, siano ricorrenti schemi diversi.

Fele (1999) si occupa di conversazioni telefoniche in italiano all'interno di programmi televisivi: lo studio conferma che la sequenza di CC di una comunicazione di servizio in italiano può essere costituita da soli elementi che contrassegnano il tipo di conversazione stessa. Lo scambio di ringraziamenti, ad esempio, contribuisce a definire l'interazione come una conversazione di servizio e in quanto tale essa può terminare con essi senza che l'assenza di saluti risulti inappropriata o crei una situazione di stallo conversazionale.

⁴⁵ Lo studio di Auer, Couper-Kuhlen e Müller (1999), nello specifico ha lo scopo di dimostrare che la nozione di temporalità è cruciale per l'analisi del parlato. Le parole, secondo gli autori, infatti altro non sono che oggetti temporali: se il linguista non prende in considerazione nella sua analisi come le parole vengono trasmesse in relazione al contesto del tempo, non è in grado di cogliere totalmente il pieno significato di un enunciato. Con un approccio rigorosamente empirico, i tre studiosi analizzano il ritmo dell'eloquio di interazioni spontanee in inglese, tedesco e italiano.

⁴⁶ Già Levinson (1983) e Goffman (1981) segnalano alcune criticità della nozione di coppia adiacente.

De Stefani (2006) analizza le sequenze di chiusura in italiano nelle interazioni tra cliente e commesso al banco del supermercato. Lo studio si avvale di registrazioni video, poiché analizza anche le componenti non verbali della conversazione, e comprende tra i suoi dati anche conversazioni con tre partecipanti (commesso, cliente e accompagnatore). I risultati ottenuti indicano che le CC delle interazioni al banco tendono a seguire uno schema piuttosto regolare e prevedibile organizzato secondo la sequenza delle mosse “accertamento (*è tutto?*) – ringraziamenti – saluti”. L’autore rileva che dopo la mossa di accertamento, l’aggiunta di una nuova richiesta da parte del cliente dà luogo a enunciati marcati (più lunghi, ad esempio, per la presenza di ricapitolazioni o richieste di chiarimenti, esitazioni, dislocazioni sintattiche ecc.); questi aspetti di marcatezza vengono interpretati come segni della presenza di una dispreferenza. La dispreferenza porta a sua volta a una diversa distribuzione dei turni per avviare la nuova chiusura; se infatti di *default* è il commesso che avvia la chiusura con frasi routinizzate come *è tutto? / altro?*, nel caso di un secondo riavvio è il cliente che prende l’iniziativa. I risultati, dunque, indicano che la sospensione temporanea della sequenza di chiusura, per quanto legittima, innesca delle sequenze dispreferite che richiedono maggior lavoro conversazionale, affinché vengano soddisfatte le condizioni di allineamento referenziale e di ruolo.

In conclusione, gli studi italiani sulle CC, probabilmente sulla scia dello studio antesignano di Zorzi (1990), si concentrano prevalentemente sulle sequenze di ringraziamenti e sulla funzione che svolgono in chiusura di conversazione. Da questi studi si ricava che nelle CC in italiano i ringraziamenti sono una strategia cruciale per concludere in maniera positiva lo scambio sul piano sia transazionale sia conversazionale. Inoltre, i ringraziamenti negli scambi formali e di servizio assolvono da soli alla funzione conclusiva e, al posto dei saluti, costituiscono di fatto lo scambio terminale. Solo lo studio di Auer *et al.* (1999) offre un dato sulla struttura delle CC, mostrando che il modello canonico delle CC previsto da Sacks e Schegloff non viene riscontrato in italiano, i cui parlanti danno luogo piuttosto a sequenze estese, che non rispettano la simmetria della coppia adiacente.

Nel presente studio risultano rilevanti le nozioni strutturali inerenti alle sequenze che costituiscono la sequenza di chiusura, ovvero la fase di pre-chiusura, gli spazi di opportunità che qui vengono chiamati turni di transizione e lo scambio terminale; salienti risultano anche le categorie di analisi quali allineamento referenziale e al ruolo sociale.

CAPITOLO 3

Obiettivi e metodologia

In questo capitolo vengono illustrati gli obiettivi e la metodologia della ricerca. Dopo aver indicato gli obiettivi generali da cui il presente lavoro nasce (§ 3.1), definito le domande di ricerca (§ 3.1.1) e delineato l'impostazione generale data allo studio per perseguire gli obiettivi di ricerca (§ 3.1.2), vengono presentati i soggetti dello studio (§ 3.2). In seguito, si descrivono i due strumenti utilizzati per raccogliere i dati analizzati: il questionario e il campione dei testi. Nel paragrafo (3.3) si descrive il primo strumento utilizzato, ovvero il questionario, di cui si spiegano le finalità, la struttura, le tematiche e la modalità di somministrazione (§§3.3.1-2); nel paragrafo (3.4) si illustrano, invece, gli strumenti e i metodi applicati per la collazione delle produzioni scritte e orali che costituiscono il campione dei testi della presente ricerca. Una volta introdotti i due principali strumenti di raccolta dei dati qui utilizzati, si spiega come si è proceduto per operationalizzare il costrutto teorico della competenza pragmatica (§ 3.5). Nel paragrafo (3.6) si approfondiscono i criteri di codifica e di analisi utilizzati per i dati testuali; nel dettaglio in § (3.6.1) viene descritto lo schema di codifica per l'analisi delle richieste e la procedura di validazione a cui lo schema di codifica è stato sottoposto (§ 3.6.1.1). In § (3.6.2) si illustrano i criteri di analisi per l'aderenza al genere testuale e per la capacità di tenuta del registro nelle e-mail; infine, in § (3.6.3) viene descritta la codifica dei dati per l'analisi delle chiusure conversazionali nei colloqui. Il capitolo si conclude con la descrizione delle convezioni utilizzate (§ 3.7).

3.1. Obiettivi generali

L'obiettivo generale della presente ricerca è condurre un'analisi sui bisogni comunicativi inerenti alla competenza pragmatica degli studenti universitari, PN e PNN di italiano, in relazione alla comunicazione accademica per scopi generici (§ 1.1).

Per perseguire l'obiettivo generale dello studio, si è cercato di osservare, tramite il trattamento quali-quantitativo dei dati raccolti, quali sono i bisogni comunicativi percepiti dagli studenti, quali scelte linguistiche e strategiche gli studenti compiono quando comunicano con i professori, quali scelte di registro fanno e quanto riescono ad adattare il proprio stile scritto e conversazionale alle norme sociolinguistiche del contesto accademico; da qui, si intendono rilevare, in ultima analisi, le convergenze o le divergenze che emergono tra gli studenti PN e PNN. L'analisi delle produzioni dei nativi, nell'economia generale del lavoro, serve per osservare “che cosa sa” e “che cosa sa fare” lo studente italofono, quando comunica

all'università con i docenti e in tal modo avere un termine di confronto per analizzare le produzioni dei PNN. L'impianto dell'analisi si collega alla ricerca internazionale sugli atti di parola, in particolare sulle richieste, volta alla riflessione in prospettiva interlinguistica sulla competenza pragmatica degli studenti universitari (§ 2).

In rapporto allo statuto di varietà formale della comunicazione accademica (§ 1), si ritiene saliente trattare i dati raccolti anche in relazione alla questione “nativo e non nativo” (§ 1.6). Saper comunicare in maniera appropriata all'università significa saper parlare e scrivere in maniera formale e pertanto richiede lo sviluppo delle competenze linguistiche “alte” (CALP o HLC, cfr. § 1.6). Scopo comune dell'analisi delle produzioni orali e scritte dei PN e dei PNN, attraverso i due tipi testuali selezionati come oggetto di studio, ovvero l'e-mail e il colloquio, è pertanto osservare la capacità degli studenti di spostarsi dalla “varietà basilare delle competenze, ovvero il parlato colloquiale-informale⁴⁷” verso il polo della formalità.

La scelta di condurre un'analisi comparativa tra studenti italofoeni e alloclotti, infine, non è separata dal proposito di poter tratteggiare le implicazioni che il presente rilevamento dei bisogni comunicativi può avere per la didattica.

Realizzando gli obiettivi di ricerca generali del presente lavoro, si ritiene di poter dare un contributo agli studi empirici sulla competenza pragmatica, con un collegamento a questioni teoriche più ampie come quella inerente alla dicotomia tra parlante nativo e non nativo, rispetto alla quale numerosi studiosi avanzano la necessità di una ridefinizione (Andorno, 2012; Berruto, 2013; Della Putta e Pugliese, 2017; Hulstijn, 2011; 2015; Lehman, 2007; Moretti 2011).

3.1.1. Domande di ricerca

In base alla rassegna degli studi delineata (§§ 1 e 2) e agli obiettivi generali della presente ricerca appena esposti (§ 3.1), lo studio qui condotto ha lo scopo di rispondere alle seguenti domande di ricerca:

1. quali sono i bisogni comunicativi che gli studenti PN e PNN percepiscono di avere riguardo all'italiano come lingua della comunicazione accademica per scopi generici?
2. Per quali aspetti riconducibili alla competenza pragmatica, le e-mail degli studenti universitari PNN si differenziano da quelle dei PN? Quali aree di difficoltà si registrano nella comunicazione accademica scritta per scopi generici dei due gruppi?

⁴⁷ Moretti (2011: 61).

3. Per quali aspetti riconducibili alla competenza pragmatica i colloqui tra studenti universitari PNN e docenti universitari si differenziano da quelli dei PN? Quali aree di difficoltà si riscontrano nella comunicazione accademica orale per scopi generici dei due gruppi?
4. Per quanto riguarda l'uso dell'italiano come lingua accademica per scopi generici, si individuano aree di sovrapposizione della competenza pragmatica degli studenti PN e degli studenti PNN?

L'ipotesi di partenza è che i dati raccolti, oltre ai noti punti di divergenza già evidenziati dai precedenti studi interlinguistici tra studenti universitari PN e PNN, indichino anche aree di convergenza, in cui l'uso nativo e l'uso non nativo siano sovrapponibili. Come visto in § (1.6), infatti, nelle varietà alte le competenze del parlante nativo sono meno stabili e tendono a deviare verso le caratteristiche di un soggetto non nativo (Moretti, 2011), attraverso la manifestazione di dinamiche di interferenza intralinguistica, per influenza delle varietà diafasicamente più frequenti sulle varietà formali, tra le quali rientra quella accademica qui presa in esame. Ci si aspetta dunque che tanto nei PN quanto nei PNN si registrino manifestazioni di interlingua, in parte idiosincratiche in parte sovrapponibili.

Poiché la competenza *tout court* non è direttamente osservabile (Bachman, 1990; Hulstijn, 2011), nel presente studio si individuano e operazionalizzano alcuni suoi aspetti. Seguendo Bachman (1990), che individua come componenti osservabili della competenza pragmatica la competenza illocutiva e la competenza sociolinguistica (§ 2.2), nel presente studio per osservare la competenza illocutiva si indaga la formulazione pragmlinguistica delle richieste. In particolare, assumendo la nozione di atto comunicativo (§ 2.5), si analizzano le strategie e le prospettive di richiesta e i modificatori, sia interni sia esterni, con cui la forza illocutiva viene modificata, nelle produzioni scritte e orali di studenti universitari PN e PNN. Per osservare invece gli aspetti inerenti alla componente sociolinguistica, nei termini di Bachman, della competenza pragmatica, si individuano due oggetti di analisi distinti per le produzioni scritte e quelle orali del campione esaminato. Nel campione di e-mail, si osserva la capacità di aderire al genere testuale e di mantenere il registro formale nel testo. Nel campione dei dialoghi invece, per osservare la capacità di compiere azioni linguistiche in maniera appropriata a un dato contesto, si sono selezionate le chiusure conversazionali, visti i meccanismi di allineamento sociale e referenziali coinvolti nella loro esecuzione (§ 2.7.1). L'indagine sulle componenti della competenza pragmatica qui condotta è guidata da sotto-domande di ricerca, che vengono presentate nel § 3.5.

3.1.2. Impostazione generale del metodo di ricerca

Per rendere conto della multidimensionalità della competenza pragmatica, il metodo di indagine complessivamente adottato nella presente ricerca può definirsi multiplo (*mixed method*, Denzin, 2010): multiple, infatti, sono le prospettive di analisi adottate, sebbene tutte afferenti alla pragmatica interlinguistica (cfr. § 2.1), multiple le fonti dei dati (cfr. § 3.3; §3.4) e multipli gli strumenti di raccolta e di analisi dei dati (§3.3, 3.4, 3.6). L'approccio metodologico qui impiegato, per impostazione, si avvicina dunque molto al cosiddetto “metodo della triangolazione” (*triangulation method*) che consiste nella combinazione di più fonti, metodi, tecniche di rilevamento e prospettive di analisi dei dati (Denzin, 1979; 2010; Patton, 1990; Denzin e Lincoln, 1994; Miles e Huberman, 1994) o più in generale in “metodi quali/quantitativi integrati di raccolta e di analisi dei dati” (Flick, 2000: 207). Il metodo della triangolazione, mutuato dalla geodetica e progressivamente diffusosi nella ricerca qualitativa (Janesik, 2000), sta guadagnando una crescente diffusione anche negli studi di linguistica applicata (Swizer, 2006; Abdul e Mackey, 2008; Chaudron, 2008; Callie, 2015; Malicka, Gilabert e Norris, 2019), giacché l'acquisizione di una seconda lingua è un processo complesso e “no a single test can adequately investigate a complex question”. (Abdul e Mackey, 2008: 1). Nel presente studio, pertanto, per indagare la dimensione complessa della competenza pragmatica dei parlanti nativi e non nativi di italiano, si è rivelato quanto mai utile utilizzare più fonti e più strumenti di rilevamento e di analisi dei dati. Questo ha permesso di ottenere informazioni che sarebbero andate perdute utilizzando una sola fonte e un solo metodo di trattamento dei dati, di rafforzare la validità dell'interpretazione dei dati e di rendere conto della complessità delle componenti e dei fenomeni legati alla dimensione della competenza pragmatica. L'uso in particolar modo di più strumenti e metodi di analisi ha avuto il vantaggio di saggiare la coerenza o meno dei risultati ottenuti, in misura ancor maggiore in presenza delle procedure di validazione degli strumenti di analisi, eseguite nel presente studio (§ 3.6.1.3.).

3.2. I soggetti della ricerca

I soggetti della ricerca sono studenti universitari parlanti nativi e parlanti non nativi di italiano. In totale sono stati coinvolti nello studio 499 studenti. Nel dettaglio, 352 studenti sono madrelingua di italiano e 147 sono studenti in mobilità internazionale che parlano l'italiano come lingua seconda. I metadati a disposizione per i due gruppi sono molto diversi tra loro a causa del diverso metodo di raccolta dei dati, spiegato in § (3.4.2).

Dei 352 studenti PN, 246 sono i soggetti coinvolti per il reperimento delle e-mail, 15 per i colloqui con il professore e 91 per i questionari sull'analisi dei bisogni. Tra gli studenti PN

coinvolti nelle varie sessioni di rilevamento dei dati non c'è identità anagrafica, ovvero sono 352 soggetti distinti.

I 147 PNN coinvolti nello studio, invece, sono gli stessi per la raccolta di tutti e tre le fonti dei dati, ossia le e-mail, i colloqui e il questionario. Il numero dei partecipanti alle singole sessioni di rilevazione, tuttavia, varia: 147 sono coloro che hanno partecipato alla simulazione del colloquio con il professore e che hanno compilato la scheda anagrafica e il questionario relativo all'analisi dei bisogni nello scritto; di questi 147 studenti, 132 sono gli studenti che hanno partecipato alla somministrazione del task scritto. Poiché la parte del questionario per l'analisi dei bisogni relativa alla comunicazione orale non era ancora pronta al momento della simulazione del colloquio, essa è stata inviata in un secondo momento e il numero dei questionari restituiti è sceso drasticamente a 84. L'autosomministrazione di un questionario con restituzione differita, soprattutto se avviene a distanza di tempo dall'evento principale di rilevazione dei dati, ha una più alta percentuale di abbandono o non di partecipazione al questionario (Caselli, 2019). Questo aspetto della procedura di raccolta dei dati costituisce un *bias* dello studio, a cui non è stato possibile porre rimedio.

3.2.1. Profilo anagrafico dei soggetti

Dei 246 studenti PN coinvolti nella raccolta delle e-mail si hanno solo le seguenti informazioni anagrafiche: sono studenti di laurea triennale di facoltà umanistiche delle Università Roma Tre, Cattolica di Milano, Orientale di Napoli e UNINT-Roma (Tabella 3.1). Il metodo di collazione dei dati (§ 2.2), infatti, non ha permesso di raccogliere ulteriori informazioni anagrafiche.

Studenti PN partecipanti alla raccolta delle e-mail		
Corso di studi	Università di appartenenza	Numero di studenti coinvolti
Laurea triennale, facoltà umanistiche	Roma Tre, Roma	186
	UNINT, Roma	37
	L'Orientale, Napoli	15
	La Cattolica, Milano	8
Totale		246

Tabella 3.1 – Metadati relativi agli studenti PN coinvolti nella raccolta delle e-mail

Dei 91 PN che hanno risposto ai questionari sull'analisi dei bisogni, i metadati sono differenti: tramite le due domande anagrafiche iniziali del questionario, si sono appresi il corso di laurea, l'università di appartenenza e l'età. Gli informanti che hanno partecipato al questionario sono 91 studenti di laurea triennale che frequentano diversi corsi di laurea di atenei romani; la maggioranza di loro frequenta facoltà umanistiche a indirizzo linguistico e in

particolare il corso di laurea in Lingue e Mediazione Linguistico-Culturale (Tabella 3.2). La fascia di età è compresa tra i 19 e i 26 anni.

Studenti PN partecipanti alla somministrazione del questionario sull'analisi dei bisogni							
Corso di studi	<i>N</i>	Università di appartenenza	<i>N</i>	Fascia d'età	<i>N</i>	Genere	<i>N</i>
Mediazione linguistica	18	Roma Tre	78	19-22	59	F	79
Lingue e culture straniere	13	UNINT	11	23-26	30	M	12
Interpretariato	11	Tor	2	> 27	2		
Comunicazione internazionale	9	Vergata					
Scienze della comunicazione	3						
Ingegneria	3						
Lingue e traduzione interculturale	2						
Medicina	1						
Lettere	5						
NR	29						
Tot.	91		91		91		91

Tabella 3.2 – Metadati relativi agli studenti PN partecipanti alla somministrazione del questionario sull'analisi dei bisogni

Dei 15 studenti PN registrati durante i colloqui con il professore si ha solamente l'informazione che sono studenti di laurea triennale dei corsi di laurea in Lingue e Mediazione Interculturale presso l'Università Roma Tre. Tra questi 14 sono studentesse e 1 è uno studente (Tabella 3.3).

Studenti PN partecipanti alle registrazioni dei colloqui con il professore					
Corso di studi	<i>N</i>	Università di appartenenza	<i>N</i>	Genere	<i>N</i>
Lingue e mediazione interculturale	15	Roma Tre	15	F	14
				M	1
Tot.	15		15		15

Tabella 3.3 – Metadati relativi agli studenti PN partecipanti alla registrazione dei colloqui con il professore

Ne deriva dunque che il campione degli studenti PN risulta essere maggiormente rappresentativo per la popolazione universitaria delle facoltà umanistiche dell'indirizzo di studio linguistico.

I PNN sono studenti in mobilità internazionale la cui età è compresa prevalentemente tra i 19 e i 26 anni; provengono principalmente da paesi europei, in particolare Spagna, Germania e Francia, ma non mancano studenti originari di paesi extra-europei e provenienti soprattutto dal Brasile, da varie città del Nord d'Africa e dalla Cina. Le lingue prime più diffuse nel campione sono spagnolo, francese e tedesco. Novantotto dei soggetti coinvolti nello studio appartengono al genere femminile e quarantasette a quello maschile (Tabella 3.4).

Studenti PNN							
Genere	<i>N</i>	Fascia di età	<i>N</i>	Provenienza	<i>N</i>	L1	<i>N</i>
F	98	18-21	68	Spagna	43	spagnolo	40
M	47	22-25	53	Germania	23	francese	27
NA	2	26-29	14	Francia	23	tedesco	25
		> 30	8	Cina	13	portoghese	16
		NA	4	Brasile	10	cinese	13
				Portogallo	5	arabo	4
				Belgio	3	catalano	3
				Albania	2	albanese	2
				Tunisia	2	ungherese	2
				Ungheria	2	altro ⁴⁹	19
				altro ⁴⁸	21		
	147	Tot.	147		147		147

Tabella 3.4 – Metadati relativi agli studenti PNN

I metadati rilevati per i soggetti PNN coinvolti nello studio sono perfettamente in linea con le più recenti indagini statistiche sugli studenti in mobilità internazionale: per esempio, Bettini *et al.* (2015) conducendo uno studio statistico sugli studenti in mobilità internazionale in Italia nell'anno accademico 2014-2015 rilevano che i principali paesi di provenienza sono Spagna, Francia e Germania. Il campione di studenti PNN del presente studio, pertanto, può ragionevolmente considerarsi rappresentativo per la popolazione degli studi stranieri presenti in Italia.

Nel campione dei PNN si registra un'appartenenza a molteplici corsi di laurea e in quanto studenti stranieri, aderiscono a vari programmi di mobilità: la maggior parte di loro prende parte al programma Erasmus, a cui segue l'adesione ai programmi di accordo bilaterale, Marco Polo e Turandot (MPT); solo due studenti frequentano l'Università in Italia in quanto vincitori di una borsa di studio presso il Ministero degli Affari Esteri (MAE). Tredici studenti PNN, invece, sono autonomamente iscritti all'Università Roma Tre. Gli studenti PNN coinvolti nello studio al tempo della rilevazione dei dati seguivano un corso di italiano L2 al Centro Linguistico di Ateneo (CLA) dell'Università degli studi Roma Tre. Il loro livello di competenza dell'italiano è compreso tra l'A2 e il C1 (Tabella 3.5), determinato in base al test di piazzamento con il quale gli studenti sono stati distribuiti nei corsi del centro linguistico.

⁴⁸ In “altro” sono compresi 3 casi di provenienza non specificata e 18 casi singoli di provenienza dai seguenti paesi: Andorra, Austria, Cecoslovacchia, Cile, Croazia, Cuba, Egitto, Filippine, Finlandia, Inghilterra, Malesia, Marocco, Olanda, Polonia, Romania, Russia, Svizzera, Turchia.

⁴⁹ Qui sono compresi 4 casi di lingua madre non dichiarata e 11 casi singoli delle seguenti lingue: Andorrano, Ceco, Croato, Finlandese, Inglese, Malay, Olandese, Polacco, Rumeno, Russo, Turco

Corso di laurea	<i>N</i>	Programma di mobilità	<i>N</i>	Livello di italiano	<i>N</i>
Lettere	17	Erasmus	87	B1	58
Ingegneria	16	NP	24	A2	52
Giurisprudenza	15	Bilaterale	15	B2	29
Architettura	14	Autonomo	13	C1	6
Arte ⁵⁰	13	MPT	6	NP	4
Scienze storiche	11	MAE	2		
Lingue	9				
Economia	8				
Scienze politiche	8				
DAMS	7				
Scienze della comunicazione	5				
Scienze della formazione	4				
Biologia	1				
Ottica	1				
NP	6				
	147		147		147

Tabella 3.5 – Metadati relativi agli studenti PNN

3.3. Strumento 1: il questionario per l'analisi dei bisogni comunicativi degli studenti universitari PN e PNN

Come visto in § (3.1) il presente studio vuole indagare come gli studenti PN e PNN utilizzino la lingua nella comunicazione con i professori universitari, sia attraverso il canale scritto sia attraverso quello orale. Scrivere un'e-mail al professore o andare a colloquio durante l'orario di ricevimento rientrano infatti nell'esperienza quotidiana di chi studia all'università. Dal successo o meno della comunicazione dipende il successo di alcuni aspetti della vita universitaria, come risolvere problemi di varia natura, ricevere le adeguate spiegazioni per dubbi sulle materie di studio o problemi amministrativi, riuscire a negoziare soluzioni in situazioni particolari o d'emergenza ecc. Poiché la comunicazione con il docente è caratterizzata da distanza sociale elevata, asimmetria di potere e formalità, essa è pragmaticamente felice se il suo utilizzatore sa selezionare le forme pragmalinguistiche adeguate alle variabili socio-pragmatiche in atto.

Scrivere *e-mail* formali in contesto accademico a figure autorevoli o intrattenersi a colloquio con un professore sono comportamenti linguistici che richiedono un'alta competenza pragmatica e una consapevolezza sociolinguistica delle strutture che codificano gli atti di parola in una relazione asimmetrica. Entrambi sono compiti (socio)linguistici di non facile realizzazione, ma determinanti per l'autopromozione nella carriera degli studi. Proprio per individuare quali siano i bisogni comunicativi degli studenti PN e PNN quando interagiscono

⁵⁰ Storia e conservazione del patrimonio artistico.

con un professore universitario è stato progettato e somministrato un questionario, descritto qui di seguito (§ 3.3.1).

3.3.1. Struttura, obiettivi e modalità di somministrazione del questionario

Ai soggetti coinvolti nello studio (§ 3.2) è stato chiesto di compilare un questionario per rilevare i bisogni comunicativi in ambito universitario, in particolare relativi allo scritto e al parlato nel contesto dello scambio di informazioni con il docente.

Il questionario è stato elaborato in lingua italiana, con una struttura semplice e facilmente comprensibile anche per quegli studenti PNN che non possiedono un'elevata competenza linguistica in italiano. Per ovviare, tuttavia, a eventuali incomprensioni è stata inserita una traduzione in inglese. Il questionario è stato somministrato prima ai PN e successivamente ai PNN con qualche adattamento, come indicato nella tabella sinottica qui di seguito (Tabella 3.6).

Esso è costituito da undici quesiti, di tipologia mista: quesiti a scelta multipla (QSM), quesiti su scala Likert (QSL) e quesiti a risposta aperta (QRA). Le domande a risposta chiusa come i QSM e i QSL sono maggioritarie nel questionario e sono state scelte come tipologia di quesito preferenziale, perché rendono la compilazione più semplice e scorrevole. Inoltre, poiché ai PNN il questionario è stato somministrato di seguito ai task per l'elicitazione delle produzioni scritte e orali, si è scelto di strutturarlo privilegiando il criterio dell'economicità e ridurre il rischio di compilazioni non effettuate o effettuate sbrigativamente: la letteratura, infatti, è concorde sul fatto che questionari con un numero basso di domande hanno una più alta efficacia e un più alto tasso di risposta (Caselli, 2019). Non si è rinunciato tuttavia ad inserire due QRA, che permettessero ai soggetti di esprimersi liberamente e al ricercatore di avere un riscontro su contenuti eventualmente non previsti in sede di preparazione del questionario.

Tra i dieci quesiti proposti, le domande 1-4 mirano a rilevare esperienze formative, percezioni e bisogni relativi alla scrittura di e-mail formali indirizzate ad un docente universitario. Le domande 5-9 vertono su abitudini e bisogni degli studenti nella comunicazione orale con il professore. Gli ultimi due quesiti, il numero 10 e il numero 11, invece, hanno lo scopo di rilevare informazioni sui bisogni comunicativi globali della comunicazione accademica, sia scritta sia orale.

Il questionario è stato somministrato tra marzo e giugno 2017 in modalità *on line*, avvalendosi di *mailing-list* di studenti, ottenute previa autorizzazione. I dati sono stati trattati in maniera aggregata e nel rispetto delle normative della privacy.

Tipologia e obiettivi delle domande del questionario

Formulazione e tipologia della domanda	Obiettivo
1. <i>Nel tuo percorso di istruzione hai mai seguito una o più lezioni su come scrivere un'e-mail formale (con lezioni, seminari, laboratori, ecc.)?</i> ⁵¹ (QSM)	La prima domanda del questionario ha lo scopo di rilevare se gli studenti universitari PN e PNN abbiano mai seguito lezioni sulla scrittura di e-mail formali durante il loro percorso formativo; per i soli PN, questo primo quesito prevede un ampliamento a risposta libera in cui si chiede di specificare in quale sede siano state seguite lezioni su come scrivere un'e-mail formale.
2. <i>Pensi di esprimerti in maniera appropriata quando scrivi un'e-mail (in italiano)</i> ⁵² a un professore universitario? (QSM)	Il secondo quesito vuole rilevare la percezione che gli studenti hanno sul proprio modo di scrivere un'e-mail formale.
3. <i>Per te è più impegnativo scrivere un'e-mail che contenga</i> ⁵³ : (QSM)	La domanda tre ha lo scopo di indagare quali atti di parola creino più difficoltà allo scrivente.
4. <i>Mentre scrivi un'e-mail (in italiano) a un professore, a che cosa stai più attento/a?</i> (QSM)	La domanda quattro ha lo scopo di individuare gli aspetti che richiedono maggiore attenzione e pertanto maggiore sforzo in produzione allo scrivente.
5. <i>Vado al ricevimento del professore per:</i> (QSM)	La quinta domanda apre la sezione dedicata al rilevamento dei bisogni comunicativi nella comunicazione orale con i professori. In prima battuta, si è ritenuto rilevante formulare un quesito per sapere per quali scopi gli studenti PN e PNN decidono di andare al ricevimento del professore.
6. <i>Quando parlo (in italiano) con un professore, penso sia più adeguato adottare un registro:</i> (QSM)	Il quesito sei vuole rilevare il modo in cui gli studenti ritengono sia più adeguato rivolgersi ad un professore.

⁵¹ In questa domanda per i PNN viene specificato “nella tua lingua madre”.

⁵² La specificazione della lingua compare solo nel questionario degli studenti PNN. Anche le domande 4, 6, 7, 8, 10 del questionario sono formulate così.

⁵³ Nel questionario dei PNN, che è estato somministrato dopo aver raccolto e analizzato i dati dei PN, si è deciso di modificare questa domanda direttamente sull'atto linguistico selezionato come target dello studio, ovvero la richiesta. La domanda ha pertanto assunto questa formulazione: “quanto è impegnativo per te fare una richiesta in italiano per e-mail a un professore universitario?”.

<p>7. <i>Quando parlo (in italiano) con un professore, presto attenzione al modo in cui parlo (QSL)</i> <i>In particolare, faccio attenzione a: (QSM)</i></p>	<p>La domanda setta è bipartita: con la prima parte si vuole osservare se gli studenti PN e PNN sentano il bisogno di parlare in maniera sorvegliata con un professore. Con la seconda parte della domanda si vuole rilevare quali sono gli aspetti del proprio eloquio che gli studenti sentono il bisogno di controllare.</p>
<p>8. <i>Per me parlare (in italiano) con un professore è impegnativo: (QSL)</i> <i>In particolare, è impegnativo: (QSM)</i></p>	<p>Con il quesito otto si intende apprendere quanto è impegnativo per uno studente parlare con un professore e che cosa sia più impegnativo fare.</p>
<p>9. <i>Penso che avrei bisogno di: (QSM)</i></p>	<p>La domanda nove vuole rilevare che cosa gli studenti PN e PNN pensano di avere più bisogno di sviluppare per interagire oralmente con un professore universitario.</p>
<p>10. <i>Pensi che avresti bisogno di sviluppare qualche competenza specifica per la comunicazione (in italiano) con i professori? Quale? (QRA)</i></p>	<p>Il penultimo quesito del questionario ha lo scopo di rilevare bisogni comunicativi trasversali al parlato e allo scritto. La domanda vuole rilevare quali aspetti della propria competenza comunicativa lo studente percepisce di avere bisogno di sviluppare per interagire con i professori universitari.</p>
<p>11. <i>Per te sarebbe utile seguire un corso di italiano sulla comunicazione accademica (per esempio, per imparare come scrivere un'e-mail o come parlare con un professore)? (QRA)</i></p>	<p>L'ultima domanda ha la funzione di rilevare se gli studenti ritengono che sarebbe opportuno attivare dei corsi sull'uso dell'italiano L1/L2 in ambito accademico.</p>

Tabella 3.6 – Struttura e obiettivi del questionario per l'analisi dei bisogni

Per la lettura dei risultati ottenuti riportati in (§ 4), si vogliono fare due precisazioni. La prima riguarda i QSM (4), (6), (7.a.), (8.a.) e (9): questi quesiti danno agli informanti la possibilità di scegliere tra più descrittori attinenti agli aspetti formali e funzionali della comunicazione; le percentuali ottenute pertanto permettono di creare una classificazione gerarchica delle opzioni scelte dagli studenti. La seconda riguarda il QRA (10): al fine di modellizzare i dati ottenuti, è stata condotta un'analisi qualitativa delle risposte date, le quali sono state ordinate in otto categorie, come esemplifica la Tabella (3.7) riportata qui di seguito.

CATEGORIA	RISPOSTE DEGLI STUDENTI AL QUESITO N° 10
Adeguatezza lessicale	Avere un linguaggio il più adeguato possibile Lessico vario (QSL1_024) Sviluppare linguaggio specialistico (QSL1_049) Utilizzare il lessico specifico (QSL1_050) Un lessico più diretto ma allo stesso tempo tecnico e specifico (QSL1_082)
Brevità	Esprimersi in modo conciso senza fare troppi giri di parole (QSL1_015) Concisione (QSL1_017)
Chiarezza	Chiarezza (QSL1_005) Parlare in modo chiaro (QSL1_036) La chiarezza nell'esposizione orale (QSL1_059)
Fluenza	Essere fluente nel linguaggio (QSL1_043) Fluidità (QSL1_047)
Controllo dell'emotività	Essere meno impacciata (QSL1_012) Maggiore controllo dell'emozione (QSL1_025) La capacità di mantenere la calma (QSL1_040) Sicurezza nell'esprimermi (QSL1_056) Superare anche la paura di parlare con un docente (QSL1_064) Dovrei avere meno timore a interagire con i professori (QSL1_067) Acquisire sicurezza e diminuire il timore (QSL1_078) Credo di dover semplicemente smettere di essere nervosa e di imbarazzarmi quando parlo con un professore. (QSL1_091)
Registro formale	Semplici regole per sostenere una comunicazione di livello formale (QSL1_002) Linguaggio formale (QSL1_013)
Strategie di cortesia	Sarebbe utile potersi focalizzare in maniera più approfondita sulle regole di cortesia da utilizzare. (QSL1_042) Cortesia (QSL1_087)
Abilità di scrittura	Imparare a scrivere e-mail formali (QSL1_019) Comunicazione scritta (QSL1_041)

Tabella 3.7 – Rielaborazione delle risposte aperte date dagli informanti in categorie di analisi

Anche la domanda (11) è un QRA; sebbene il formato della domanda sia lo stesso per entrambi i gruppi di informanti, soltanto i PN hanno aggiunto alla loro risposta un commento, mentre i PNN si sono limitati a rispondere “sì/no”. Per questo, le risposte vengono riportate solo nel paragrafo dedicato agli esiti del questionario degli studenti italofoni (§ 4.1).

4.1. Strumento 2: il campione dei testi

Oltre ai dati ricavati dal questionario, nel presente studio sono analizzati anche dati ottenuti tramite la raccolta di produzioni scritte e orali degli studenti PN e degli studenti PNN. I dati testuali raccolti, nello specifico sono e-mail inviate dagli studenti a un professore universitario e colloqui tra studenti e docenti. Questi dati costituiscono perciò il campione dei testi sottoposto ad analisi. Il campione dei testi è composto da quattro sezioni: le e-mail dei PN, le e-mail dei PNN, i colloqui dei PN e i colloqui dei PNN. In § (3.4.1) viene descritto il campione dei testi ed in § (3.4.2) viene spiegato il metodo di raccolta dei dati testuali.

4.1.1. Struttura e obiettivi specifici della raccolta dei testi

Il campione di testi analizzato nel presente studio è composto da due sezioni: una di testi scritti e una di testi orali. I testi scritti sono e-mail inviate dagli studenti a un professore, i testi orali sono invece i colloqui che gli studenti intrattengono con il professore durante l'orario di ricevimento. I testi scritti e orali sono entrambi testi funzionali, atti a veicolare e a reperire informazioni amministrative o disciplinari nel contesto universitario. Si differenziano sull'asse diamesico, poiché la comunicazione per e-mail avviene tramite il canale scritto e attraverso i dispositivi che supportano i programmi di posta elettronica (computer, tablet, smartphone ecc.), mentre il colloquio avviene attraverso il canale orale in presenza; sono invece sovrapponibili diafasicamente in quanto, a prescindere dal mezzo di comunicazione, sia l'e-mail sia il colloquio sono caratterizzati da formalità e asimmetria dei ruoli dei partecipanti allo scambio. Essi sono stati pertanto selezionati come oggetto di studio, perché costituiscono il campo di osservazione della competenza comunicativa in ambito universitario, intesa non in senso ristretto come “the oral, written, auditory, and visual language proficiency required to learn effectively in schools and academic programs”, bensì in senso ampio come “the ability to communicate competently in an academic community” (Wingate, 2015: 6). Si segue pertanto la concezione di Allen e Brown (1976: 248) secondo cui la competenza comunicativa “involves, unlike linguistic competence, awareness of the transaction that occur between people. Competence in this perspective is tied to actual performance of the language in social situations”.

Il campione risulta ripartito in due sezioni: quella delle e-mail degli studenti PN e PNN di italiano, nominata ItaCA_SCR_L1/L2, e quella dei colloqui, chiamata ItaCA_OR_L1/L2 (prospetto nella Tabella 3.8).

Sezioni del campione dei testi		
Tipologia dei testi	Soggetti	Nome campione
E-mail al professore	PN	ItaCA_SCR_L1
	PNN	ItaCA_SCR_L2
Colloqui con il professore	PN	ItaCA_OR_L1
	PNN	ItaCA_OR_L2

Tabella 3.8 – Le quattro sezioni del campione dei testi

Come visto in §§ (1.2-1.3), sia l'e-mail sia il colloquio con il professore rientrano nella comunicazione di tipo istituzionale (Erickson e Schultz, 1982; Bardovi-Harlig e Hartford, 1993; Boxer, 2002; Bonvillain, 2019), ovvero sono un tipo di scambio comunicativo, in cui i ruoli sono distribuiti tra i partecipanti e l'interazione è gestita in termini di diritti e di vincoli

conversazionali; i parlanti, altrimenti detto, in uno scambio di tipo istituzionale si allineano con i diritti e i vincoli riconosciuti in base al proprio ruolo nell'interazione (Goffman, 1967). Sia l'e-mail sia il colloquio rappresentano i due principali mezzi di comunicazione in ambito universitario nei momenti di socializzazione tra studenti e professori. Solo esaminandoli entrambi, quindi, si può avere un quadro complessivo dell'italiano come lingua della comunicazione accademica per scopi generici.

Per i PN le e-mail raccolte sono 246, per i PNN 189; per quanto riguarda i colloqui invece, per gli studenti PN sono stati registrati 197 minuti di parlato spontaneo e per i PNN 192 minuti di parlato semi-spontaneo, come sintetizzato nella Tabella 3.9.

Campione dei testi			
	Tipo di testo	Quantità PN	Quantità PNN
ItaCA_SCR	e-mail al professore	246	189
ItaCA_OR	colloquio con il professore	197 min.	192 min.

Tabella 3.9 – Prospetto quantitativo dei testi che compongono il campione

4.1.2. Modalità di raccolta delle e-mail e dei colloqui

Le modalità di raccolta dei testi sono state differenti per i PN e per i PNN: per i primi si è scelto di utilizzare materiale spontaneo, mentre per i secondi si è preferito avvalersi di tecniche di elicitazione testuale, basate sulla somministrazione di compiti comunicativi. Il motivo è stato preminentemente organizzativo: lo studio è infatti partito chiedendo la collaborazione di alcuni docenti, che hanno acconsentito a fornire un pacchetto di e-mail dei loro studenti. Tra le e-mail ricevute non erano presenti e-mail di studenti in MI. Per ovviare al problema e per assicurarsi un numero significativo di testi scritti e orali anche per gli studenti non italofofoni, si è scelto di raccogliere del materiale semi-spontaneo, selezionando come tecniche di elicitazione il *task* e il *role-play*, ritenute valide e affidabili sulla base delle evidenze scientifiche presenti in letteratura (cfr. *infra*).

Il metodo di reperimento e di collazione dei testi dei PN ha avuto lo svantaggio di non permettere la creazione di una banca dati che comprendesse informazioni anagrafiche sistematiche e organizzate riguardo ai soggetti partecipanti; d'altra parte però, ha permesso di raccogliere materiale spontaneo e di evitare le artificiosità, messe in evidenza in letteratura (Hartford e Bardovi-Harlig, 1996; Golato, 2003), a proposito di tecniche di elicitazione *ad hoc*, quale il *discourse completion test* (DCT). Un DCT è costituito da brevi dialoghi scritti, nei quali manca un turno di parola, che i partecipanti devono riempire con l'atto linguistico. I vari

studi sul DCT, che riguardano principalmente l'inglese lingua straniera, infatti mettono in luce che, sebbene sia un metodo di raccolta dati estremamente economico ed efficiente, sia poco naturale (Kasper e Dahl, 1991; Rose, 1994; Sasaki, 1998), faccia emergere solo il sapere pragmatico *offline* (Félix-Brasdefer, 2010), sia difficile da strutturare in maniera affidabile e valida (Kasper e Rover, 2005), coinvolga i partecipanti in attività non realistiche (Woodfield, 2008). Proprio per rimuovere tali limiti, negli studi più recenti la struttura dei DCT è stata modificata sostituendo alle sequenze dialogiche scritte attività basate su compiti comunicativi: per elicitarne produzioni orali, ad esempio, diversi studi impiegano il *role-play* (cfr. Safont e Alcón, 2001; Safont, 2005; Salazar-Campillo, 2008), e per lo scritto è invalso l'uso di *task*; ad esempio, Pan (2012) costruisce dei *task* che richiedono ai partecipanti di scrivere un'e-mail. È stato dimostrato che utilizzare *task*, corredati di informazioni di contesto e relazionali, per elicitarne produzioni scritte e orali non dia risultati divergenti dai testi spontanei (Martinez-Flor, 2012), e per questo nella letteratura sugli atti linguistici, il DCT strutturato per *task* è considerato ad oggi un valido strumento di rilevazione di dati pragmatici (Chen *et al.*, 2015). In virtù di queste evidenze scientifiche, per la raccolta dei dati testuali dei PNN si è ritenuto dunque valido progettare dei compiti strutturati, utilizzando come modello i testi spontanei raccolti per i PN, in maniera tale che scopi e compiti comunicativi fossero gli stessi per i due gruppi di studenti.

Infine, la ragione ultima per cui nel presente studio si è preferito utilizzare materiale spontaneo per i PN e semi-spontaneo per i PNN è da ricondursi al fatto che nella maggior parte degli studi sulle richieste, i dati sono stati raccolti preminentemente attraverso i DCT "classici", mentre solo pochi studi, che tuttavia stanno crescendo negli ultimi anni, analizzano produzioni spontanee o semi-spontanee (Hartford e Bardovi-Harlig, 1996; Chen, 2001; Lee, 2004; Biesenbach-Lucas, 2007; Economidou-Kogetsidis, 2011).

Le e-mail e i colloqui degli studenti PN sono stati raccolti tra il 2016 e il 2017. Sia le e-mail sia i colloqui sono testi prodotti spontaneamente e non elicitati a partire da compiti strutturati. Le e-mail sono state fornite da docenti delle Università Roma Tre, La Cattolica di Milano, L'Orientale di Napoli e UNINT-Roma. Ogni e-mail è stata resa anonima nel rispetto delle normative della privacy, rimuovendo qualsiasi riferimento a date, luoghi e persone. I colloqui sono stati registrati durante reali sessioni di ricevimento di due professoressi di L_LIN/02 dell'Università Roma Tre. I dati raccolti per gli studenti PN sono integralmente naturali. Le e-mail costituiscono la sezione del campione denominato ItaCA_SCR_L1 (APPENDICE A) e i colloqui quella denominata ItaCA_OR_L1 (APPENDICE B).

Per gli studenti PNN, invece, la raccolta dei testi è avvenuta nell'anno accademico 2017-2018 presso il Centro Linguistico di Ateneo di Roma Tre attraverso la somministrazione di compiti strutturati agli studenti in mobilità internazionale che frequentavano i corsi di italiano L2. Per elicitarne i testi scritti che sostituiscono la sezione del campione ItaCA_SCR_L2 (APPENDICE C), sono stati costruiti quattro compiti di realtà (*task*), visibili in (APPENDICE D), a partire dalle e-mail autentiche dei PN, con l'obiettivo di estrarre campioni rappresentativi dell'uso della lingua. In linea con il suggerimento di Spencer-Oatey (1996), la consegna del task è stata corredata di indicazioni sul destinatario, sull'età, sull'identità linguistica e sulla storia dei contatti. L'*input* del task è stato dunque strutturato sulla base di comunicazioni realmente avvenute, come illustra l'esempio seguente:

E-MAIL AUTENTICA

ITAL1_SCR_280

Gentile Professore,

Per quanto riguarda la tesina, temo proprio di non avere il tempo materiale per poterla consegnare lunedì 19. Sto avendo dei problemi di natura personale che purtroppo stanno minando la mia concentrazione e quindi la mia efficienza nello studio. La prego, pertanto, di venirmi incontro in merito alla tempistica di consegna della tesina e di concedermi un'altra settimana a partire da oggi [...].

Mi appello, pertanto, alla sua comprensione (parlo di quella umana 😊) e rimango speranzoso.

Cordialmente,

XXX

DESIGN DEL TASK OBIETTIVO

Tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione di fine corso al tuo professore, ma tu sei molto indietro con il lavoro. Se non invierai la relazione, non potrai sostenere l'esame finale. Scrivi un'e-mail al professore, per cercare di risolvere la situazione.

Informazioni di contesto:

- il professore ha 45-50 anni;
 - è madrelingua italiano;
 - hai avuto con lui contatti sporadici nel corso delle lezioni
-

Per raccogliere le produzioni orali, invece, sono stati proposti agli studenti PNN dei *role-play* (APPENDICE E) in cui viene simulato il colloquio con un professore universitario. Il canovaccio proposto ai PNN prevede che lo studente mantenga il proprio ruolo e un intervistatore interpreti il ruolo del docente. Le situazioni stimolo sono state create anch'esse a partire da situazioni reali individuate nel campione dei dialoghi spontanei dei PN: in questo modo la traccia del *role-play* riproduce non solo un compito comunicativo reale in una situazione verosimile, ma anche gli scopi comunicativi tipici degli studenti universitari.

ESTRATTO DI UNA CONVERSAZIONE SPONTANEA

(ITAL1_OR_001)

D: Volevo cercare la tesi, ehm, di una studentessa che aveva fatto una cosa analoga # per, ehm, farle vedere che cosa intendevo insomma con la faccenda della #

A: Dell'excel?

D: Sì. <bisbigliato>

(...)

A: Ehm, il file: me lo condivide?

D: Quale? Questo?

A: Questo qui.

D: Ah, pensavo che ce lo avesse già.

A: No, questo no.

D: Allora: # facciamo così. <bisbigliato>. # Aspetti adesso le condivido tutta la cartella.

A: Ok.

D: Però # per non darle troppa responsabilità metto che può solo visualizzare>

A: <Sì sì.>

D: <Adesso le arriverà l'invito

DESIGN DEL TASK OBIETTIVO

Per scrivere la tua relazione di fine corso, hai bisogno di un libro che non è disponibile in biblioteca. Hai visto però che la tua professoressa ne ha una copia nel suo ufficio; anche se non sai se a lei serve in questo momento, decidi di provare ad avere in prestito il libro.

Informazioni di contesto:

- la professoressa ha 45-50 anni;
- è di madrelingua italiana;
- hai avuto con lei contatti sporadici nel corso delle lezioni

Per motivi di *design*, i task somministrati ai PNN elicitano richieste di informazioni e non di spiegazioni legate a contenuti disciplinari. Gli studenti PNN del campione, infatti, provengono da corsi di laurea molteplici e questo non ha reso possibile strutturare task basati su discipline specifiche, in particolare perché per la somministrazione sarebbe stato necessario impiegare esperti di materia.

I *role-play* somministrati per questo studio, le cui trascrizioni sono riportate in (APPENDICE F), sono pertanto aperti e spontanei. Con aperti si intende qui un *role-play* strutturato su una situazione stimolo iniziale che lascia libertà al parlante di costruire l'andamento della conversazione, senza limiti di tempo o di turni. Con spontaneo si indica qui un tipo di *role-play* che ha consentito allo studente di mantenere la propria identità. Il *role-play* spontaneo quindi ovvia a quella criticità propria delle tracce generaliste, in cui un apprendente assume un ruolo fittizio lontano dalla propria esperienza e dai propri scopi comunicativi: l'interpretazione di un ruolo diverso dalla propria identità, infatti, è stato dimostrato che inficia la naturalezza del dato linguistico (Kasper, 2000). La conversazione ottenuta quindi è ciò che

più si avvicina al parlato spontaneo, perché *il role-play*, così come è stato disegnato per elicitarla, in primo luogo permette al PNN di mantenere la propria identità reale, in secondo luogo è inerente a compiti comunicativi che verosimilmente lo studente affronta all'università e, infine, richiede la pianificazione on-line come nel parlato spontaneo.

4.2. Operazionalizzare la competenza pragmatica: la fase preliminare dello studio

Per osservare operativamente gli aspetti della competenza pragmatica degli studenti italofoeni e in mobilità internazionale, si è condotta una fase di studio preliminare che consta di due momenti.

Il primo momento ha coinciso con la raccolta delle e-mail e dei colloqui degli studenti italofoeni. La collazione di questo materiale è stata fatta per disporre di un campione di testi spontanei di studenti PN per osservare “*che cosa fanno con le parole*”, quando interagiscono con un professore. I testi raccolti sono stati dunque sottoposti ad un primo spoglio per identificare quali sono gli scopi e gli atti comunicativi più frequenti tra gli studenti PNN.

Dallo spoglio delle e-mail risulta che gli studenti PN utilizzano questo mezzo di comunicazione principalmente per fare richieste: le 246 e-mail che costituiscono il campione esaminato nella presente ricerca, provengono infatti da una raccolta più ampia di 315 messaggi di posta elettronica, tra i quali le e-mail di richiesta risultano nettamente maggioritarie (Tabella 3.10)

ATTI COMUNICATIVI NELLE E-MAIL DEI PN		
Richiesta	78%	(246)
Consegna ⁵⁴	6%	(20)
Ringraziamento	5%	(17)
Scuse	5%	(15)
Conferma	2%	(6)
Avviso	2%	(5)
Protesta	1%	(4)
Disdetta	1%	(2)
Tot.	100%	(315)

Tabella 3.10 – Classificazione delle e-mail degli studenti PN in base all'atto comunicativo

⁵⁴ Sono classificate come e-mail di consegna quei messaggi con cui gli studenti inviano un file al docente, come nel seguente esempio: “Egredia Prof.ssa XXX, In allegato il primo compito del secondo esonero. La ringrazio per la disponibilità. Distinti Saluti, XXX”.

Lo spoglio dei colloqui ha invece restituito che nel 100% dei casi gli studenti si sono recati al ricevimento per rivolgere richieste al professore. Ne consegue che nelle interazioni con il professore nel contesto extracurricolare l'atto della richiesta abbia un ruolo centrale.

Il secondo momento dello studio preliminare è consistito nel sottoporre sempre ai PN il questionario presentato in (§ 3.3). In letteratura è noto che una didattica che stimoli un apprendimento significativo si fonda in prima istanza sull'analisi dei bisogni degli apprendenti (Richterich, 1973; Richterich e Chancerel, 1978; Munby, 1978; Chambers, 1980; Long, 2015⁵⁵). I questionari sono pertanto strumenti impiegati per rilevare i bisogni comunicativi degli apprendenti, in base ai quali definire i contenuti di un corso di lingua, in maniera tale che l'atto di apprendimento e l'atto comunicativo reale coincidano il più possibile (Long, 2015; Cortés e Nuzzo, 2018). Anche la ricerca, tuttavia, può beneficiare dell'uso del questionario come strumento per orientare i contenuti della propria analisi (Caselli, 2019): l'analisi dei bisogni, per tale scopo, viene impiegata come studio preliminare attraverso cui definire gli obiettivi conoscitivi, i temi e i sotto-temi della ricerca.

Il questionario per l'analisi dei bisogni comunicativi qui condotto ha permesso di individuare le aree di bisogno degli studenti PN e PNN nella comunicazione con i professori universitari. Le aree di bisogno individuate grazie al questionario, esposte dettagliatamente in (§ 4), possono essere sintetizzate in tre punti principali riportati qui di seguito:

- 1- l'atto della richiesta è percepito dagli studenti PN tra quelli ritenuti maggiormente impegnativi;
- 2- le formule di apertura e chiusura di un'e-mail costituiscono per gli studenti sia PN sia PNN un'area di difficoltà nella scrittura delle e-mail;
- 3- l'apertura e la chiusura della conversazione vengono percepite come problematiche sia dai PN sia dai PNN.

Queste informazioni, incrociate con quelle ottenute dallo spoglio preliminare dei testi dei PN, oltre che per rilevare una parte dei bisogni comunicativi in ambito accademico dei soggetti dello studio, sono state utilizzate per definire più dettagliatamente il disegno della ricerca, in particolare per definire le domande di ricerca.

⁵⁵ Richterich (1973), *Model for definition of language need of adults*; Richterich e Chancerel (1978), *Systemic model for needs of adults learning foreigner language*; Munby (1978), *Communication Need Processor (CNP)*; Chambers (1980), *Target Situation Analysis (TSA)*; Long (2015), *Task-based Needs Analysis*.

Come illustrato prima, lo spoglio dei testi dei PN ha restituito che la richiesta è l'atto linguistico più frequente sia nelle e-mail sia nei colloqui dei PN. Il questionario per l'analisi dei bisogni ha mostrato che la protesta e la richiesta sono gli atti che i PN ritengono più impegnativo fare nell'interazione con il professore. Poiché, tuttavia, nel campione dei testi sia scritti sia orali dei PN le proteste sono pressoché assenti, mentre le richieste sono l'atto linguistico maggiormente realizzato, si è deciso di scegliere di indagare quest'ultimo atto linguistico, analizzato in prospettiva pragmalinguistica all'interno del quadro teorico degli studi sugli atti di parola condotti in ambito interlinguistico (§ 2.6.3). Il questionario ha inoltre evidenziato altri due aspetti importanti per la definizione degli aspetti della competenza pragmatica: la percezione della difficoltà di aprire e chiudere e-mail e conversazioni e di tenere un registro formale sia nelle e-mail sia nei colloqui.

Per questo motivo si è scelto di indagare i seguenti aspetti: nelle e-mail, la capacità di aderire al genere testuale e di tenere il registro formale; nei colloqui, invece, si analizzano le chiusure conversazionali, con attenzione anche ad aspetti relativi alla gestione del registro. Non sono state analizzate le aperture conversazionali, perché le registrazioni dei colloqui raccolti per il gruppo dei PN non ne permettono un'osservazione sistematica.

Secondo il modello di Bachmann (1990; § 2.2), l'analisi pragmalinguistica delle richieste permette di osservare la componente della competenza pragmatica detta competenza illocutiva; l'analisi dell'aderenza al genere testuale e della tenuta di registro e delle chiusure conversazionali permettono di osservare invece la componente sociolinguistica, ovvero la capacità di adattare la propria esecuzione al contesto, all'argomento e all'interlocutore (§ 3.1.1). La competenza pragmatica risulta dunque operazionalizzata come illustrato nella figura (3.1) qui di seguito:

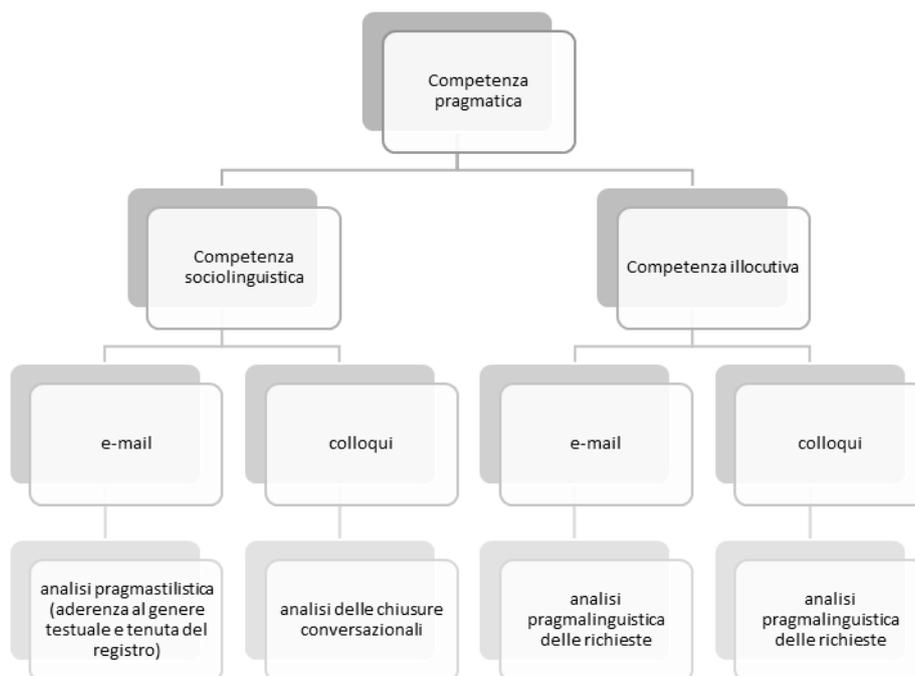


Figura 3.1 – Operazionalizzazione del costrutto della competenza pragmatica sulla base dello spoglio testuale e dei risultati del questionario

Per quanto riguarda la competenza pragmatologica nella realizzazione delle richieste, l'analisi si è basata sui seguenti quesiti guida:

- quali sono le strategie e le prospettive di richiesta maggiormente impiegate nell'atto testuale?
- Attraverso quali modificatori interni vengono mitigate le richieste? In che percentuali?
- Quanti e quali modificatori esterni vengono impiegati nelle richieste?
- Mediamente quanti modificatori interni e quanti modificatori esterni occorrono insieme a un atto testuale?

Per le sole richieste orali viene osservata anche la preparazione della richiesta, secondo le seguenti domande guida:

- come viene preparata la richiesta?
- Con quanti turni?
- Con quali atti e in quale combinazione tra loro?

Per osservare invece gli aspetti inerenti alla componente sociolinguistica della competenza pragmatica, si individuano due oggetti di analisi distinti per le produzioni scritte e quelle orali del campione esaminato.

Per il campione di e-mail, si osserva la capacità di aderire al genere testuale e di mantenere il registro formale nel testo. L'osservazione di questi aspetti avviene tramite tre domande guida:

- in che misura in PN e i PNN aderiscono al genere testuale dell'e-mail formale in termine di scelte stilistiche? Quali sono le differenze tra i due gruppi?
- Tendono ad essere adeguate le loro scelte stilistiche?
- Come si caratterizzano le scelte di registro dei PN e dei PNN? Viene sempre mantenuto il grado di formalità richiesto dalla situazione comunicativa?

Per il campione dei dialoghi invece, per osservare la capacità di comunicare in maniera adeguata al contesto, si sono selezionate le chiusure conversazionali, rispetto alle quali ci si chiede:

- quali segnali di pre-chiusura sono impiegati dai PN e quali dai PNN?
- Con quale frequenza i PN e i PNN avviano la sequenza di chiusura?
- Con quante e quali mosse conversazionali si sviluppa la chiusura?
- Chi avvia lo scambio terminale? Qual è la sua struttura?
- Da che cosa dipende la lunghezza delle CC nei PN e nei PNN?

4.3. La codifica dei dati testuali

Questo paragrafo introduce i metodi di codifica dei dati utilizzati per analizzare i testi della presente ricerca. Lo schema di codifica utilizzato per classificare le richieste nelle e-mail e nei colloqui viene descritto per primo (§ 3.6.1); sebbene gli studi precedente abbiano dimostrato che lo schema di codifica dello CCSARP sia affidabile, si è ritenuto opportuno sottoporlo a una procedura che ne verificasse la validità. Lo schema, infatti, è costituito da categorie interpretative e, nella sua applicazione, è potenzialmente passibile di variazioni da parte dei codificatori. In (§ 3.6.) si descrive pertanto la procedura di validazione dello schema di codifica. Segue la descrizione dei criteri di analisi per l'aderenza al genere testuale e per la tenuta del registro nelle e-mail (§ 3.6.2); infine, viene illustrato lo schema di l'analisi adottato per le chiusure conversazionali nei colloqui (§ 3.6.3).

4.3.1. La codifica delle richieste nelle e-mail e nei colloqui

Per l'analisi pragmatica delle richieste è stata creata una tassonomia delle richieste che si ispira principalmente allo schema di codifica sviluppato da Blum-Kulka *et al.* (1989) per il CCSARP, modificata, tuttavia, sulla base di ciò che è stato effettivamente riscontrato nel

campione. Lo schema di codifica qui riportato infatti presenta solo le categorie che sono state trovate effettivamente nel campione dei testi e tralascia tutte le altre.

Il presente studio, basandosi sul quadro teorico descritto in § 3, per analizzare le richieste assume la nozione di atto comunicativo, inteso come un'unità di analisi costituita da più atti linguistici (cfr. Olshtain e Cohen, 1983; Ferrara, 1985; Nuzzo, 2007), i quali, pur avendo forze illocutive diverse, sono utilizzati in combinazione per veicolare uno scopo comunicativo principale. Nell'atto comunicativo vengono identificati il nucleo, che veicola la principale forza illocutoria, e gli 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; gli atti comunicativi che presentano più atti testa, vengono considerati atti testa multipli, detti "*multiple heads*" in Blum-Kulka *et al.* (1989: 276). Nell'analisi condotta, per ogni atto testa è individuata una determinata strategia di realizzazione; con strategia si intende la codifica sintattico-semantiche della richiesta. In base al grado di direttezza delle varie strategie di realizzazione le richieste sono classificate in dirette, indirette convenzionali e indirette non convenzionali⁵⁶. Dell'atto testa si analizzano anche i modificatori interni, ossia quegli elementi morfosintattici, lessicali o discorsivi opzionali che il richiedente sceglie di impiegare nella formulazione dell'atto per mitigarlo. Infine, oltre al nucleo, si identificano anche gli atti di supporto ad esso, detti modificatori esterni (Sifianou, 1999), aventi la funzione di preparare e /o sostenere la forza illocutoria della richiesta; uno scrivente, per esempio, può decidere di sostenere la propria richiesta legittimandola attraverso una Motivazione (*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*) oppure diminuendo le possibilità di rifiuto da parte del destinatario con un Rabbonitore (*so che è scomodo leggere a video, ma volevo chiederle se potevo inviarle il secondo capitolo per e-mail*).

Nel presente studio, l'analisi dell'atto testa avviene sul livello frasale, mentre l'analisi degli atti di supporto alla richiesta sul livello discorsivo. La formulazione della richiesta è dunque analizzata sia sul livello frasale che discorsivo.

⁵⁶ Questa classificazione ricalca quella presente nello CCSARP (Blum-Kulka *et al.*, 1989) e negli studi successivi (§§ 2.6.2-ss). La divisione degli atti linguistici in diretti e in indiretti non è priva di aporie e arbitrarietà, tuttavia ha il vantaggio di offrire uno strumento funzionale che può essere impiegato in un'analisi dei dati basata su operazioni di notazione testuale tramite *tag*, come nel caso della presente ricerca. Per questo motivo la suddetta categorizzazione è qui assunta; in considerazione, tuttavia, dei suoi limiti, soprattutto teorici, in sede di analisi (§ 5) si preferisce distinguere le varie strategie individuate, concependo la nozione di direttezza in maniera continua e non discreta. La ricerca più recente sugli atti linguistici ha infatti mostrato che gli atti linguistici si caratterizzano per una dimensione scalare della forza illocutoria (Bazzanella *et al.*, 1991), segmentabile idealmente in un *continuum* piuttosto che in uno schema dicotomico "diretto vs indiretto".

La codifica pragmatica dei testi è stata fatta attraverso un programma di notazione testuale, che ha permesso anche l'elaborazione quantitativa dei dati. Lo schema di codifica è riportato in dettaglio qui sotto ed è corredato da esempi che sono tratti dal campione dei testi dei PN.

4.3.1.1. Livello frasale d'analisi: l'atto testa

Il presente studio ha esaminato gli atti di testa in base alla direttezza della strategia, alla prospettiva e alla modificazione della richiesta, sulla base dello schema di codifica di Blum-Kulka *et al.* (1989). Nel campione qui analizzato, riguardo alla direttezza, si riconoscono tre gradi: atto diretto, atto indiretto convenzionali e atto indiretto non convenzionale. Ad ogni grado di direttezza corrispondono determinate strategie di realizzazione della richiesta: ne sono state individuate complessivamente otto, come illustrato ed esemplificato di seguito.

La richiesta inoltre è esaminata in base alle prospettive, che risultano essere quattro, e ai modificatori interni; questi ultimi sono suddivisi in morfosintattici, lessicali e discorsivi: in totale ne sono stati rintracciati quattordici tipi.

I. Grado di direttezza e tipi di strategia

a. Strategie dirette

(1) Domanda diretta: la richiesta è realizzata con una proposizione interrogativa diretta formulata con il verbo che lessicalizza l'azione richiesta.

- Il file, me lo condivide?

(2) Necessità: la richiesta è espressa come bisogno del richiedente.

- Avrei bisogno di sapere quante ore secondo lei sono necessarie.

(3) Ordine: attraverso il modo verbale il richiedente segnala la forza illocutiva della richiesta che viene presentata come un ordine. Nell'italiano formale questo avviene tramite il congiuntivo esortativo.

- Mi dica per favore quale altro testo integrare.

(4) Performativo: la forza illocutiva della frase è resa esplicita dal richiedente che utilizza il verbo che lessicalizza l'atto linguistico compiuto. Il performativo può essere modificato da verbi modali.

- Le chiedo gentilmente di verbalizzarlo ora che il mio piano di studi è stato modificato

- Vorrei chiederLe se il corso richieda conoscenze pregresse o esami propedeutici.

(5) Volontà: la richiesta è espressa dal richiedente come intenzione, volontà o desiderio.

- Volevo sapere se c'è stato qualche problema nella verbalizzazione e cosa posso fare

- Vorrei convalidarlo come tirocinio quanto prima

b. Strategie indirette convenzionali

(6) Verifica delle condizioni preparatorie: la frase contiene dei riferimenti ai criteri di fattibilità della richiesta: con questa strategia il richiedente non solo presenta il contenuto della sua richiesta, ma si informa sulle possibilità di ottenere ciò che vuole dall'interlocutore. 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.

- Lei potrebbe aiutarmi?

- Potrei prenotarmi comunque per l'appello del 30?

(7) Ipotesi: la richiesta è posta come un evento ipotetico.

- Le sarei grata se potesse fornirmi delle delucidazioni al riguardo.

c. Strategie dirette non convenzionali

(8) Allusione: La frase non fa riferimento alla richiesta vera e propria o a qualcuno dei suoi elementi, ma è interpretabile come richiesta attraverso il contesto, in base al quale si implica, indirettamente a livello pragmatico, ciò che il richiedente vuole.

- Salve professoressa,

scusi per l'orario ma per motivi lavorativi non sono riuscita a leggere le sue email prima. Mi chiamo XXX frequento il secondo anno e sono stata presente alla maggior parte delle lezioni per cui ho svolto le attività esoneranti. **Le ho svolte entrambe ma non sono presente tra i risultati e non ne capisco il motivo.** Il mio numero di matricola è yyy. Il giorno 14 Dicembre sono anche venuta al suo ricevimento perché avevo avuto problemi con il video riguardante la prima attività che ho svolto immediatamente dopo i suoi chiarimenti.

Aspetto sue notizie con ansia,

XXX

Per la tassonomia delle strategie di richiesta si vuole fare una precisazione. Tra le strategie, si è scelto di inserire anche la Domanda diretta, non presente nello CCSARP. Con la

strategia della Domanda diretta, come esposto sopra, si codificano le richieste formulate tramite una proposizione interrogativa diretta in cui il verbo principale lessicalizza l'azione richiesta. Si consideri la richiesta "prestami il libro".

Questa richiesta può assumere una delle seguenti realizzazioni linguistiche:

- a) Mi presti il libro?
- b) Mi potresti prestare il libro?
- c) Per caso ti serve ancora quel libro?

Nell'esempio (a) la richiesta viene realizzata sintatticamente dall'interrogativa diretta, in cui compare il verbo che lessicalizza l'azione richiesta. Il richiedente, in questo modo, esprime in maniera diretta il contenuto della propria richiesta e al contempo ne mitiga la forza direttiva, scegliendo di utilizzare una forma interrogativa piuttosto che l'imperativo. Questo tipo di strategia è qui codificata per l'appunto sotto l'etichetta "Domanda diretta".

Non tutte le interrogative dirette realizzano tuttavia la strategia della Domanda diretta: se il verbo della proposizione interrogativa è modificato da un verbo epistemico, come in (b), in quel caso la richiesta si considera realizzata con la strategia della Verifica; al contrario, se l'interrogativa codifica solo parzialmente ciò che si vuole richiede, in violazione della massima di modo, come in (c), allora l'atto di richiesta viene codificato come Allusione.

II. Prospettive di richiesta

1) Destinatario: il referente del soggetto del verbo che lessicalizza l'azione richiesta è la persona a cui viene rivolta la richiesta

- **Potrebbe** rinviare gentilmente il link?

2) Impersonale: il verbo che lessicalizza l'azione richiesta è espresso nella forma impersonale

- Volevo anche chiederle se **fosse possibile** evitare il video retrospettivo

3) Inclusiva: il referente del soggetto del verbo che lessicalizza l'azione richiesta è inclusivo (p. es., in it. "noi").

- Vorrei sapere quando **possiamo incontrarci** per procedere per la tesi.

4) Richiedente: il referente del soggetto del verbo che lessicalizza l'azione richiesta è il richiedente stesso.

- **Potrei** venire al suo ricevimento di mercoledì o devo prendere un appuntamento?

III. Modificatori interni

Per l'identificazione dei modificatori interni, si segue la regola generale dello CCSARP: sono considerati modificatori tutti quegli elementi che trovano formulazione linguistica nel livello frasale dell'atto testa e che sono opzionali, ossia dipendono dalla scelta del richiedente. I vari tipi di modificatori interni qui riportati sono presenti nello schema di codifica dello CCSARP, ad eccezione dell'Incassatura e dei Modali.

Si è ritenuto opportuno inserire tra i modificatori morfosintattici l'Incassatura, perché è una scelta opzionale del richiedente e perché è stato dimostrato essere uno dei fenomeni di iconicità del linguaggio attraverso cui riprodurre le informazioni pragmatiche di cortesia (Haiman, 1985): si ritiene pertanto che il richiedente scelga di formulare l'atto testa tramite l'incassatura, quando vuole mitigare l'impatto della richiesta e riprodurre iconicamente un distanziamento da quanto viene detto o la distanza sociale che intercorre con il destinatario.

I verbi modali sono stati inclusi tra i modificatori interni, perché svolgono la funzione di esprimere l'atteggiamento del richiedente rispetto all'atto formulato: nel campione qui analizzato, essi sono impiegati infatti per mitigare all'interno dell'atto testa o il verbo performativo (*volevo chiederle un aiuto per cercare del materiale*) o il verbo che lessicalizza l'azione della richiesta (*Quando mi può ricevere?*). I modali sono stati considerati modificatori morfosintattici in base alla categorizzazione che fa Prandi (2006) dei mezzi di espressione più tipici della modalità in italiano: egli distingue tra forme verbali, tra le quali rientrano anche i verbi modali, e forme lessicali, tra le quali annovera gli avverbi. Anche in Nuzzo (2010) i verbi modali sono considerati modificatori morfosintattici, perché "il loro utilizzo comporta una ristrutturazione dell'enunciato (accordo del modale con il soggetto e verbo lessicale all'infinito, oltre che possibile spostamento di eventuali pronomi clitici) che i modificatori classificati come lessicali non richiedono. Tale inclusione non riflette dunque la natura (lessicale) dei modali, bensì le conseguenze (morfosintattiche) del loro impiego" (Nuzzo, 2010: 90).

a. Modificatori morfosintattici

(1) Condizionale: viene utilizzato per mitigare l'appartenenza di quanto detto alla sfera della realtà (Nuzzo, 2007: 65). Viene impiegato per veicolare cortesia o dubbio.

- **Vorrei** sapere cosa ne pensa.

(2) Imperfetto di cortesia: viene impiegato nella funzione di cortesia per segnalare un allontanamento dalla situazione di richiesta (Bazzanella, 1994: 106).

- **Volevo** sapere se può aiutarmi nel reperirli.

(3) Incassatura: viene scelta dal richiedente per ricreare simbolicamente il distanziamento sociale o dalla situazione di richiesta.

- Le scrivo per chiederle se fosse possibile averla come relatrice della mia tesi di laurea (triennale) prevista per marzo 2017

(4) Interrogativa: la frase interrogativa è stata codificata come modificatore morfosintattico solo quando è opzionale. Nello CCSARP non sono codificate come interrogative gli atti realizzati nella strategia della Verifica perché nelle lingue dello studio, come ad esempio in inglese, tedesco e francese, l'interrogativa in quei casi non è una scelta opzionale⁵⁷. In italiano invece, lo è: la frase "*potrebbe magari aiutarmi*" può essere tanto affermativa e costituire così un'Allusione, quanto interrogativa e rappresentare così una Verifica.

- Potrei venire a ricevimento per parlarne?

- Come era andato il mio compito??

(5) Negazione: viene utilizzata dal richiedente per mostrarsi incredulo rispetto alla realizzazione della richiesta e mitigarne la forza direttiva sul destinatario. Nel campione qui analizzato occorre solo in forma semplice e non scissa, come rilevato in altri studi (ad es. in Nuzzo, 2007)⁵⁸.

- **non** ci sono altri modi per prenotarsi?

(6) Verbi modali: sono impiegati per mitigare il verbo performativo o che lessicalizza l'azione richiesta.

- **vorrei** chiederle se **può** essere la mia relatrice per la tesi

b. Modificatori lessicali

(7) Attenuatore: elemento che attenua in termini di quantità, tempo, impegno o qualità quanto richiesto.

- Volevo sapere se può indicarmi **qualche** saggio o articolo

(8) Blanditore: elemento utilizzato per mostrare deferenza da parte del richiedente per conquistare la benevolenza del destinatario.

- potrebbe rinviare **gentilmente** il link?

⁵⁷ "With the Preparatory Request strategies of the Can I type, the interrogative is unmarked, which suggests it should not be coded as a syntactic downgrader" (Blum-Kulka et al., 1989: 281).

⁵⁸ Ad esempio: "**non è che** potrebbe prendermi la valigia?" (esempio tratto da Nuzzo, 2007: 65).

(9) Dubitatore: elementi impiegati per esprimere incertezza riguardo alla realizzazione della richiesta. Manifestare basse aspettative di realizzazione è una mossa a tutela della faccia negativa del destinatario.

- lei sa **per caso** se la firma del correlatore è necessaria ai fini dell'ammissione alla seduta di laurea?

(10) Intensificatore: elementi che accrescono l'importanza della ragione per cui si fa la richiesta, che in tal modo risulta "più fortemente giustificata" (Nuzzo, 2007: 67).

- vorrei organizzare un ricevimento con lei **il prima possibile** per discutere dello svolgimento della tesi.

c. Modificatori discorsivi

a) Fatismi: elemento impiegato per mantenere aperto e controllare il canale della comunicazione; spesso sono utilizzati per sottolineare il legame tra richiedente e destinatario presentando il contenuto proposizionale come condiviso

- che cosa devo fare per inviare, **sì**⁵⁹.

b) Marche di accordo: elementi attraverso i quali il richiedente ricerca un riscontro, in termini di comprensione e/o compiacenza, da parte del destinatario. Sono spesso utilizzati come strumento di *tuning* tra richiedente e destinatario.

- e invece la registrazione non la devo inviare solo trascrivere, **giusto?**

c) Marche di cortesia: elementi che segnalano deferenza e collaborazione da parte del richiedente.

- Mi dica **per favore** quale altro testo integrare.

d) Riempitivi: elementi di esitazione che segnalano il disagio del richiedente nel formulare l'atto (Nuzzo, 2007: 67).

- Come rimaniamo per vederci? **Cioè nel senso...**

4.3.1.2. Livello discorsivo d'analisi: gli atti di supporto

L'atto di testa di una richiesta può essere modificato non solo internamente da elementi morfosintattici, lessicali e discorsivi, ma può anche essere modificato sul livello discorsivo attraverso atti di supporto alla richiesta, detti anche modificatori esterni. I modificatori esterni in questo studio includono tutti gli atti di supporto alla richiesta. Nelle e-mail, sono stati analizzati gli atti di supporto che appaiono nel testo, sia prima sia dopo la formulazione dell'atto

⁵⁹ L'esempio è tratto dal campione dei colloqui dei PNN, poiché tra i PN non è stato individuato nessun caso di fatismo (cfr. § 6.1).

testa. A differenza di altri studi, come per esempio in Li (2018), non sono stati compresi tra i modificatori esterni le formule di apertura e chiusura delle e-mail, come gli allocutivi iniziali e i saluti finali, considerate qui tra gli stilemi formulari del genere testuale (§ 3.6.2).

Nei colloqui, invece, sono stati analizzati gli atti di supporto che precedono la richiesta, e non quelli che la seguono in un'eventuale sequenza di negoziazione. Il presente studio, infatti, si vuole focalizzare sulla realizzazione delle richieste piuttosto che sull'intera gestione delle sequenze conversazionali. La scelta di non prendere in esame la fase di negoziazione che segue la richiesta, nonostante costituisca un arbitrio e in un certo qual senso una forzatura rispetto alla naturalità del testo, è stata dunque fatta per mantenere l'uniformità dell'analisi.

I modificatori esterni presenti nel campione dei testi sono in totale undici e vengono descritti qui di seguito.

1) Appello: atto di apertura dell'intero atto comunicativo, ha la funzione di richiamare l'attenzione del destinatario della richiesta, attraverso un appellativo, un richiamatore dell'attenzione (come, ad esempio, *mi scusi*) o una combinazione di entrambi.

- Eh, professoressa...

- Mi scusi, non avrebbe un attimo?

- Scusi, professoressa.

2) Congettura: il richiedente propone suggerimenti o ipotesi per facilitare la realizzazione della richiesta.

- Forse è stato un errore informatico e forse non hai ricevuto il mio esame⁶⁰.

3) Contestualizzatore: supporta la richiesta attraverso la descrizione di antefatti o situazioni correnti, con la funzione di contestualizzare tutto l'atto comunicativo.

- Potrei aver trovato una scuola in cui fare tirocinio. È una scuola media italiana che ha diversi bambini di prima alfabetizzazione. Potrei quindi fare il tirocinio curriculare lì e chiedere alla professoressa se mi concede qualche ora per il nostro progetto. In alternativa, ho trovato una professoressa a Viterbo che insegna spagnolo in una scuola media.

⁶⁰ Anche per l'Appello e la Congettura gli esempi qui riportati sono tratti dal campione dei PNN, poiché non individuati in quello dei PN.

4) Empatizzatore: dà forza persuasiva alla richiesta, facendo leva sull'empatia del ricevente con lo scopo di ridurre le possibilità di rifiuto.

- Sono veramente agitata e disperata. Penso che possa comprendermi dato che è l'ultimissimo esame.

5) Giustificazione: atto con cui il richiedente ammette una propria inadempienza o mancanza, con lo scopo di guadagnarsi la collaborazione da parte del destinatario, riducendo la possibilità di rifiuto.

- Purtroppo, ho travisato le sue indicazioni sulla tempistica.

6) Motivazione: serve per introdurre il motivo per cui il parlante fa la richiesta, con la funzione di ridurre le possibilità di rifiuto. (in assenza di richiesta esplicitamente formulata, ne assume la funzione).

- Ho bisogno del suo aiuto per i documenti del tirocinio.

7) Preparatore: mette l'interlocutore a conoscenza dell'obiettivo dello scambio comunicativo, riducendo il rischio di rifiuto. Precede il nucleo della richiesta.

- Le scrivo per avere delle informazioni riguardo l'esame.

- Ho un problema, scrivo per farle una domanda.

8) Presentazione: il richiedente si presenta all'inizio dello scambio.

- Mi chiamo XXX e sono uno studente lavoratore iscritto al terzo anno di Lingue e Mediazione Linguistico Culturale, indirizzo Lingue e Linguistica.

9) Rabbonitore: Sottolinea la consapevolezza della natura impositiva della richiesta, invocando un atteggiamento collaborativo da parte del richiedente.

- *So che è scomodo leggere a video; immagino che questo libro le servirà, ma non posso prenderlo giusto il tempo di fare le fotocopie?*

- Le chiedo questo favore, *perché so che Lei è un'esperta nel campo.*

10) Rafforzatore: dà forza persuasiva alla richiesta, presentandola come estremamente importante.

- Ci tengo a fare un buon lavoro e sto facendo del mio meglio per procedere in modo da farcela per marzo.

11) Ringraziamento: esprime gratitudine nei confronti delle risorse che il destinatario offre nello scambio comunicativo. È una mossa a tutela della faccia positiva degli interlocutori e serve per rimarcare la gerarchia nello scambio tra richiedente e destinatario.

- Grazie davvero per la Sua disponibilità!

- La ringrazio per avermi concesso " la domanda di riserva".

12) Ripetizione: il richiedente riformula la richiesta per enfatizzare l'importanza della richiesta e/o il desiderio che venga realizzata.

- Egregia professoressa, ***le vorrei chiedere se è possibile oltrepassare le righe della tabella*** riguardante la seconda attività dell'esonero, poichè i turni non bastano per la trascrizione. In questo modo però occuperei lo spazio dedicato all'analisi del profilo interazionale della coppia, ***per questo mi chiedo se fosse possibile.***

4.3.1.3. La validazione dello schema di codifica delle richieste: *l'Intercoder Agreement*

La riproducibilità dei risultati di uno studio è un criterio di qualità fondamentale, anche negli studi qualitativi di matrice umanistica che si servono di sistemi di annotazione dei dati. In linguistica, l'annotazione di dati implica la formulazione di giudizi soggettivi. La necessità di stabilire fino a che punto tali giudizi siano affidabili e riproducibili ha assunto crescente importanza nelle discipline sociali e umanistiche, ivi compresa la linguistica, fino a rendere le procedure di validazione una prassi consolidata (Gagliardi, 2018). Nel settore degli studi linguistici questo è avvenuto soprattutto nel ramo della linguistica computazionale, poiché, per addestrare un sistema automatico a svolgere compiti di annotazione, è indispensabile che le tassonomie e le categorie di analisi siano risorse validate. È meno comune, invece, che test di misurazione dell'accordo tra i codificatori siano eseguiti in altri filoni della ricerca linguistica, sebbene siano numerosi gli studi che si avvalgono dell'uso di schemi di codifica e di categorizzazioni per il trattamento dei dati (Kukartz e Radiker, 2019).

In letteratura è appurato che un alto livello di accordo tra i codificatori sia indice della bontà e della riproducibilità di un paradigma di annotazione (Di Eugenio, 2000). L'assunto di base è dunque che in uno studio, i dati che vengono sottoposti a una procedura di annotazione, possano essere considerati attendibili, se due o più codificatori risultano in accordo nell'individuare un fenomeno linguistico, oppure nell'assegnare la medesima categoria all'*item* in analisi. In tale prospettiva, l'affidabilità delle codifiche fatte si configura perciò come il prerequisito per dimostrare la validità di uno schema di codifica, e il consenso tra i codificatori viene assunto a garanzia della precisione intrinseca del processo di annotazione (Warrens, 2010).

I numerosi studi, che precedentemente hanno utilizzato lo schema di codifica, integrale o riadattato, dello CSSARP, hanno dimostrato che si tratta di uno strumento affidabile, poiché empiricamente risulta un'omogeneità nell'utilizzazione dello schema e i risultati ottenuti nelle varie ricerche tendono a non divergere tra loro. Le categorie dello schema sono tuttavia interpretative e pertanto potenzialmente soggette a una variabilità nel loro uso: uno codificatore, infatti, nell'analisi di un atto testa, potrebbe assegnare determinate categorie della tassonomia piuttosto che altre. In questi casi, diversi studi (Kukartz e Rädiker, 2019; Gagliardi, 2018) sostengono che, quando si fa una codificazione di dati qualitativi, è opportuno condurre una procedura di convalidazione dello schema di codifica. Tale procedura si basa sul calcolo dell'accordo tra i codificatori, noto come *Intercoder Agreement* (IA). L'IA è un indice statistico che permette di calcolare l'accordo tra codificatori: restituisce infatti quanto consenso ci sia nella codificazione dei dati. Il metodo più frequentemente utilizzato per calcolare l'IA prevede che i dati vengano codificati indipendentemente da due codificatori distinti; i risultati ottenuti vengono inseriti in una matrice di dati predisposta per calcolare il coefficiente di Cohen (K di Cohen), che rappresenta il grado di accuratezza e affidabilità delle annotazioni di diversi codificatori, mettendo in atto la correzione dell'accordo casuale⁶¹ (Cohen, 1960).

Il coefficiente di Cohen può assumere valori compresi tra -1 e 1, dove $k=1$ corrisponde ad un IA perfetto, $k=0$ ad un IA completamente casuale e $k=-1$ ad un perfetto disaccordo. Per Landis e Koch (1977), a cui si deve la più nota griglia per l'interpretazione del coefficiente di Cohen (Tabella 3.11), la soglia è rappresentata dal *range* in cui $k > 0.61$.

Kappa Statistic	Strength of Agreement
< 0.0	Poor
0.00 - 0.20	Slight
0.21 - 0.40	Fair
0.41 - 0.60	Moderate
0.61 - 0.80	Substantial
0.81- 1.00	Almost Perfect

Tabella 3.11: Griglia per l'interpretazione delle misure k (Landis e Koch, 1977)

Krippendorff (1980), propone di rifiutare valori di k inferiori a 0.67, accettare quelli superiori a 0.8 e considerare incerti quelli compresi nel *range* tra i due valori. Attualmente si tende a prendere come riferimento la soglia indicata da Selinger e Shohamy (1998), secondo i

⁶¹ Il coefficiente di Cohen permette di misurare quanto un accordo sia indipendente dal caso, ovvero tiene conto della probabilità di concordanza casuale; l'indice infatti è calcolato in base al rapporto tra l'accordo in eccesso rispetto alla probabilità di concordanza casuale e l'eccesso massimo ottenibile.

quali l'accordo tra i codificatori è raggiunto quando il 70% degli *item* ha ricevuto uguale codifica e il valore ottenuto per il k è > 0.7 .

La codifica qui condotta per estrarre i dati dell'analisi è stata confrontata con la codifica fatta da un codificatore esterno, d'ora in poi chiamato C1. Le codifiche dei dati di C1 sono state messe a confronto con la codifica dei dati fatta dal ricercatore del presente studio, chiamato codificatore *master* (CM).

C1 è un parlante nativo di italiano e con un'ampia conoscenza della linguistica, a cui è stato fornito lo schema di codifica delle richieste e l'intero campione dei testi, sia scritti sia orali. È stato coinvolto in una sessione di *training* affinché potesse familiarizzare con le categorie dello schema di codifica e con alcuni concetti e aspetti terminologici specifici del settore di studi della pragmatica. Il codificatore esterno non è stato informato circa le ipotesi e le domande di ricerca.

La restituzione dei dati codificati da C1 ha permesso di calcolare l'IA. I risultati ottenuti dall'analisi dell'IA è visibile nella tabella 3.12 qui di seguito:

CATEGORIE DELLO SCHEMA DI CODIFICA	k DI COHEN	FORZA DELL'ACCORDO
Strategie	0,82	Quasi perfetto
Prospettive	0,80	Sostanziale
Modificatori interni	0,82	Quasi perfetto
Modificatori esterni	0,89	Quasi perfetto

Tabella 3.12 – Valori del k di Cohen ottenuti tra C1 e CM

Tutti i valori di k ottenuti sono >0.80 ed indicano che la concordanza tra i codificatori è quasi perfetta. I risultati ottenuti utilizzando lo schema di codifica danno, pertanto, evidenza della sua ottima affidabilità.

3.6.2. Criteri per l'analisi pragmatilistica delle e-mail

Oltre che da un punto di vista pragmalinguistico, le e-mail di richiesta sono analizzate anche da un punto di vista pragmatilico, ovvero su un livello di analisi inerente agli aspetti pragmatici relativi alle scelte stilistiche e di registro dell'e-mail formale. Questo livello di analisi è stato definito per molteplici motivi: in primo luogo perché dallo stesso questionario sull'analisi dei bisogni (§ 3.3; § 4) è emerso che secondo gli studenti universitari italofoeni il registro formale e gli stilemi formulari, insieme alle strategie di cortesia, sono considerati gli aspetti compositivi più rilevanti e peculiari dell'e-mail formale. Pare dunque opportuno indagare direttamente nei testi che cosa facciano gli scriventi. In secondo luogo, saper scrivere con un registro adeguato e saper selezionare formule e routine linguistiche tipiche di un genere

testuale sono due componenti della competenza diafasica nello scritto. Seguendo Berruto (2013), si può considerare che la competenza diafasica nello scritto si rende manifesta nell'esecuzione dello scrivente attraverso la presenza dell'adeguato grado di formalità richiesto dal testo e dalla situazione comunicativa, dal rispetto della organizzazione testuale, retorica e grafica propria del testo e, infine, dal corretto impiego del sottocodice (o linguaggio settoriale) necessario per affrontare un dato argomento. Nella presente analisi, data l'eterogeneità del campione esaminato, si indagano gli aspetti relativi alle scelte di registro e di stile fatte dagli scriventi, tralasciando l'analisi del lessico specialistico, che pure nel questionario emerge tra gli aspetti di bisogno degli studenti PN e soprattutto PNN. Per analizzare la competenza diafasica attraverso le e-mail degli studenti parlanti di italiano e degli studenti parlanti non nativi, le nozioni teoriche di registro e genere sono state qui trasposte in criteri operativi di analisi. Per la dimensione del registro si osserva la tenuta del registro formale, intesa come la capacità di selezionare costrutti linguistici del registro formale e di impiegarli in maniera coerente nel testo; per l'analisi del genere testuale, si osserva la capacità di fare scelte stilistiche aderenti al tipo testuale dell'e-mail formale, aspetto che da ora in poi viene chiamato "aderenza al genere testuale".

Poiché nel contesto italiano è stato molte volte osservato come la scrittura di giovani universitari richieda strumenti sempre più espliciti di osservazione, insegnamento e correzione (recentemente, tra gli altri, cfr. Martari 2009, Andorno 2014, Gualdo *et al.* 2014, Piemontese e Sposetti 2015, Cacchione e Rossi, 2016), si ritiene opportuno indagare gli aspetti pragmatici relativi alla competenza diafasica nello scritto anche nei testi scritti di studenti in mobilità internazionale, sempre più presenti nelle università italiane grazie ai programmi di scambio. I testi dei PN serviranno per istituire un confronto e rendere così manifeste quali possano essere le aree di intervento didattico. Poiché in questo studio oggetto di analisi sono le e-mail formali e poiché "nessuno è nativo delle varietà formali" (Moretti, 2011: 61), in quanto esse non fanno parte della lingua colloquiale della socializzazione primaria (Berruto, 2003; Hulstijn, 2015), si ipotizza che le aree di intervento didattico siano comuni per entrambi i gruppi.

3.6.2.1. L'aderenza al genere testuale

Per analizzare l'aderenza al genere testuale sono stati identificati cinque indicatori linguistici. Questi indicatori sono elementi testuali peculiari della composizione dell'e-mail⁶². La selezione di questi cinque elementi testuali, o stilemi compositivi, della e-mail è stata tratta dalla manualistica dedicata alla scrittura di e-mail formali (Carrada, 2017; Anelli, 2016;

⁶² Non vengono presi in analisi elementi paratestuali come l'indicazione dell'oggetto.

Farebogli, 2014; Testa 2009). Sebbene non si tratti di letteratura scientifica, è parso opportuno prenderla in considerazione in quanto rappresenta il possibile materiale di consultazione per lo scrivente. Gli stilemi riportati nella manualistica e qui adottati come categorie di analisi sono riportate qui di seguito. Anche in questo caso gli esempi sono tratti dal campione dei PN.

1. Formule di apertura: espressioni all'inizio dell'e-mail con cui ci si rivolge al destinatario. Comprendono aggettivi che si combinano con l'allocutivo (cfr. *infra*) o formule di saluto.

- *Gentile, esimia, egregia, cara Professoressa; Buongiorno Professoressa, ecc.*

2. Uso dell'allocutivo: gli appellativi allocutivi sono espressioni o titoli usati per rivolgersi alla persona con cui si interagisce in situazioni di interlocuzione diretta. Poiché svolgono la funzione di richiamare l'attenzione della persona a cui ci si rivolge nella comunicazione orale o scritta, sono considerati una sottoclasse di vocativi (Mazzoleni, 1995). Rientrano nella categoria degli appellativi allocutivi i nomi di parentela, i titoli generici e i titoli professionali. Nel caso delle e-mail formali rivolte al docente, gli appellativi allocutivi, impiegati insieme agli aggettivi di circostanza della formula di apertura (*cara, gentile, ecc.*), sono i titoli professionali e accademici, eventualmente seguiti dal nome e dal cognome.

- *Gentile Professoressa X*

3. Formule di chiusura: sono espressioni di ringraziamento, invito, augurio o sollecitazione che seguono il corpo della lettera e precedono i saluti finali. Sono opzionali.

- *Certo di una sua risposta, la ringrazio anticipatamente.*

4. Saluti finali: i messaggi di posta elettronica, come già osservato, tendono in generale a adeguarsi di più allo stile epistolare, proprio per quanto riguarda la presenza fissa di formule di saluto finali (Pistolessi 2004: 172). Può considerarsi, invece, inadeguata l'assenza dei saluti alla fine dell'e-mail. Seppure alcuni manuali consiglino di evitare le formule di chiusura viste prima, quali *ringraziando per l'attenzione, in attesa di un suo gradito riscontro, ecc.*, in quanto considerate "antiquate e non adatte alla nuova temperatura emotiva della comunicazione digitale" (Carrada, 2017: 75), la presenza di saluti è un obbligo, non solo come strategia di cortesia, ma anche e soprattutto come

demarcativo testuale, ossia come elemento che faccia capire al ricevente che è stato completato il contenuto del messaggio, rispetto al quale il saluto finale segnala la fine (Canobbio, 2011). Per questo i saluti finali sono considerati uno stilema imprescindibile, a meno che lo scambio di e-mail non si configuri come botta e risposta: in questo caso, la ripetizione delle formule di saluto risulterebbe affettata e macchinosa (Carrada, 2017).

- *Cordiali saluti, distinti saluti, ecc.*

5. Firma: poiché il nome del mittente e del destinatario, come la data e l'ora di invio, compaiono automaticamente nei programmi di posta elettronica, tali elementi vengono di norma omessi, almeno nelle *e-mail* di carattere informale. Nella corrispondenza digitale formale, tuttavia, si dovrebbe avere cura di impostare la firma automatica o di firmarsi, come indicato dai manuali di *netiquette* (Carrada, 2017). Rilevare la presenza o l'assenza della firma pare dunque rilevante al fine di osservare la competenza (e la consapevolezza) pragmatica dello scrivente.

L'analisi è stata svolta rilevando per ogni indicatore il tratto di presenza/assenza. Inoltre, attraverso lo spoglio dei testi, per ogni indicatore, sono state repertorate tutte le varianti impiegate dagli scriventi: le varianti registrate vengono analizzate sia da un punto di vista quantitativo, conteggiando le occorrenze e la loro percentuale d'uso, sia da un punto di vista qualitativo in base alla loro "adeguatezza" rispetto al contesto d'uso. La nozione di adeguatezza è riconosciuta essenziale per l'analisi della variazione diafasica (Verschueren, e Bertuccelli Papi, 1987; Bazzanella, 2015); nel filone degli studi dedicato, questa nozione viene definita in molteplici maniere, talvolta con una modifica della scelta terminologica: adeguatezza pragmatica, comunicativa, funzionale. McNamara e Roever (2007) definiscono l'adeguatezza funzionale in termini di appropriatezza socio-pragmatica, rispetto alla scelta del registro, al genere testuale e alle convenzioni pragma-retoriche. Bazzanella (2015) definisce l'adeguatezza pragmatica come capacità di usare registri e sottocodici adeguati alla situazione comunicativa specifica. Knoch (2009) si focalizza, invece, sui meccanismi e sulle strategie di coerenza e coesione impiegate nel testo, mentre Hismanoglu (2011) interpreta l'adeguatezza funzionale innanzitutto come competenza comunicativa interculturale. Altri studi, (Upshur e Turner 1995, Alanen *et al.*, 2010; De Jong *et al.*, 2012a, 2012b) mettono in rilievo soprattutto l'efficacia comunicativa della trasmissione del messaggio o l'esecuzione riuscita del compito. Kuiken e Vedder (2014; 2016) definiscono invece l'adeguatezza funzionale come costruito dinamico e

interazionale, inteso in termini di felicità di esecuzione di un atto comunicativo (Searle, 1969) e ispirato alle massime conversazionali di quantità, rilevanza, modo e qualità di Grice (1975). Vista in questa ottica, l'adeguatezza funzionale è determinata dal successo della trasmissione del messaggio del mittente A recepito dal ricevente B.

In questo studio la nozione di adeguatezza viene intesa in senso largo e riferita alla presenza di elementi linguistici adeguati al destinatario, al mezzo di comunicazione, alla situazione comunicativa e al genere testuale: sono categorizzate come adeguate le varianti d'uso registrate nelle e-mail qui analizzate, quando sia il significato sia la forma delle realizzazioni linguistiche degli scriventi sono adeguati al contesto globale e locale della comunicazione. Per quanto riguarda l'adeguatezza delle varianti rilevate, è parso opportuno, analizzare le varianti nell'ottica di un *continuum* (+/- adeguato), per render conto di un fenomeno di variazione non sistematico, soprattutto per i PNN, e pertanto non riducibile a uno schema di categorie assolute. Le varianti registrate nella raccolta di e-mail, infatti, costituiscono il repertorio linguistico del campione su cui si basa l'indagine. Il modello del *continuum*, viene impiegato, perciò, per rappresentare l'insieme delle scelte fatte da parte dello scrivente; le varianti rilevate vengono distribuite sul continuum dell'adeguatezza, secondo quanto presente nella letteratura dedicata alla scrittura di e-mail formali, a cui vengono fatti numerosi richiami (§ 3.6.2.1.; § 5.2).

3.6.2.2. La tenuta del registro formale

L'analisi pragmatilistica delle e-mail dei PN e dei PNN si focalizza in questo studio anche sulle capacità degli scriventi di fare scelte linguistiche adeguate al registro formale e di saper mantenere tale registro in maniera coerente nel testo. Diversi studi sulla scrittura degli studenti universitari italiani hanno rilevato un'ampia area di criticità sulla capacità di tenere il registro formale. Questi studi non riguardano specificamente le e-mail, ma alcuni di essi considerano anche la corrispondenza formale, reale o fittizia⁶³ (Pistolessi, 2004; Andorno, 2014; Della Putta, 2018). Questi studi registrano che i testi scritti degli studenti universitari italiani, trasversalmente ai generi testuali presi di volta in volta in esame, sono globalmente caratterizzati dalla presenza di aspetti tipici della lingua parlata e del registro colloquiale, da lessico impreciso e da scarsa pianificazione (Stefinlongo, 2002; Pistolessi, 2004; Sposetti, 2008; Salerno e Sposetti, 2010; Moretti, 2011; Cisotto e Novello, 2012; Andorno, 2014; Piemontese e Sposetti, 2015; Cacchione e Rossi, 2016; Pugliese e Della Putta, 2017). Questa tendenza è stata di recente interpretata, *tout court*, come un fenomeno di collasso della competenza diafasica (Alfieri, 2017).

⁶³ Cioè elicitata tramite task.

In questo studio, per analizzare la capacità di fare scelte di registro adeguate al destinatario, e al grado di formalità del testo e del contesto, nelle e-mail del campione analizzato si è ricercata la presenza di elementi linguistici ascrivibili agli usi informali e alla varietà parlata della lingua e pertanto non adeguati a un testo scritto formale. Tra i tratti linguistici considerati informali rientrano tutte quelle scelte fatte da parte dello scrivente che indicano un registro basso, colloquiale o familiare, e/o la presenza di strutture tipiche dell'oralità. Per l'analisi del registro nelle e-mail qui condotta, si prende liberamente ispirazione dalla lista degli indicatori di informalità elaborata da Brusco *et al.* (2012). Lo studio di Brusco *et al.* (2012) parte dalla definizione di formale/informale di De Mauro: “quanto più una frase vale per la sua pura e semplice forma, indipendentemente dal contesto in cui la realizziamo o la riceviamo, tanto più diciamo che essa è ‘formale’. Quanto meno è indipendente dalla situazione, quanto più funziona se ci guardiamo in faccia tra persone che si conoscono bene, tanto più è non formale ossia tanto più è ‘informale’”. Alla luce di questo riferimento, lo studio di Brusco *et al.* (2012), nei testi da loro analizzati, considera usi linguistici informali: i deittici (pronomi personali, dimostrativi esoforici, possessivi, avverbi di tempo); le interiezioni (in senso ampio come “accidenti” e in senso stretto come “ah”); il discorso diretto riportato; le frasi interrogative dirette; alcuni aspetti paralinguistici (usi grafici espressivi, virgolette allusive, uso dei puntini di sospensione, sequenze di punti esclamativi e/o interrogativi, uso della cifrazione araba); luoghi comuni e approssimazioni; usi impropri della lingua. Nella presente analisi, invece, si è proceduto allo spoglio dei testi sia dei PN sia dei PNN ed è stato definito un inventario delle strutture linguistiche che presentano un alto grado di informalità. Una volta individuate, queste strutture sono state utilizzate come indicatori del grado di informalità nei testi del campione qui in esame. Le strutture linguistiche informali rintracciate nel *corpus* delle e-mail dei PN e dei PNN sono raggruppate in tre categorie e sono descritte qui di seguito.

1. Aspetti paralinguistici: l'insieme di segni paragrafematici in senso ampio. Questa categoria comprende i segni interpuntivi con valore enfatico (punti interrogativi ed esclamativi doppi, puntini di sospensione), tutte le forme in cui il carattere tipografico assume una funzione espressiva (per es. il maiuscolo enfatico) e le icone emozionali date dalla combinazione di più segni di punteggiatura, dette *emoji*.

2. Pronomi di cortesia: uso dei pronomi allocutivi. L'italiano standard contemporaneo dispone di quattro allocutivi di cortesia: *tu*, *voi*, *ella/lei* e *loro* (D'Achille. 2003). Nella comunicazione sia scritta sia orale,

fatte salve situazioni di estrema solennità spesso ritualizzate, nell'uso ormai prevalgono il *tu* e il *lei* che vengono impiegati rispettivamente in contesto informale e formale (D'Achille, 2003). Il *voi* di cortesia, se presente nella conversazione orale o nella comunicazione scritta, indica un'interferenza linguistica, tipicamente un *tranfert* dal dialetto (D'Achille, 2003). L'uso dei pronomi allocutivi dipende dal contesto della comunicazione e pertanto sono considerati elementi deittici, cioè forme che trovano il loro referente nel contesto e sono vincolate alle norme sociali in uso (Renzi 2001; Molinelli 2002; Scaglia 2003). I deittici di cortesia pertanto codificano la cosiddetta deissi sociale ovvero le informazioni relative al rapporto che intercorre tra gli interlocutori (Andorno, 2005). Nell'italiano contemporaneo, la scelta del pronome allocutivo è determinata dal contesto (formale o informale) in cui avviene la comunicazione e dal tipo di relazione esistente tra i partecipanti allo scambio comunicativo. La relazione tra gli interlocutori è regolata da due parametri interazionali: simmetria / asimmetria e confidenza / distanza. Si ha una relazione simmetrica quando i due interlocutori sono su un piano di parità comunicativa che si attualizza linguisticamente nell'uso dello stesso sistema allocutivo; quando uno dei due interlocutori è in posizione di maggior potere comunicativo, si ha un rapporto asimmetrico che si realizza linguisticamente con l'altrettanto asimmetrico uso dei pronomi allocutivi: p.es. l'uso del *tu* da parte del superiore e del *Lei* da parte dell'inferiore. Oltre al rapporto di potere, anche la distanza sociale determina l'uso dei pronomi allocutivi: se la relazione tra gli interattanti si realizza sul livello di confidenza (o solidarietà) l'italiano standard prevede l'uso del *tu* reciproco, se invece si realizza su un livello di distanza sociale, viene impiegato il *Lei* reciproco (Molinelli, 2010). Nelle e-mail formali inviate dagli studenti al docente, pertanto, ci si aspetta che l'interazione sia caratterizzata dall'impiego del *Lei* di cortesia.

3. Strutture informali e/o del parlato: questa categoria comprende interiezione, frasi interrogative dirette, strutture presentative, frasi scisse e pseudoscisse e dislocazioni a sinistra. A livello sintattico l'italiano è una lingua SVO, in cui il soggetto precede il verbo e l'oggetto lo segue nell'ordine non marcato dei costituenti. In rapporto alla funzione tematica e rematica dei costituenti della frase, questo ordine può essere alterato per

mettere in rilievo un componente; in questa maniera la frase assume una struttura marcata a cui corrisponde una particolare distribuzione dell'informazione. Nell'italiano neostandard⁶⁴ (Berruto, 1987) sono piuttosto frequenti soprattutto nel parlato, frasi il cui ordine non marcato è alterato per mettere in evidenza un componente; per questo l'italiano neostandard è definito a "sintassi segmentata" (Berruto, 1987). Rientrano nella sintassi segmentata del parlato i vari costrutti di messa in evidenza, come le dislocazioni a destra e a sinistra, le frasi scisse e pseudo scisse, le frasi presentative e gli anacoluti (Berruto, 1987). Si aggiungono anche le concordanze a senso e l'uso del *che* polivalente (Berruto, 1987). Questi costrutti sono storicamente presenti anche nella varietà scritta dell'italiano (D'Achille, 2003), tuttavia attengono maggiormente alla dimensione del parlato e nello scritto si trovano quando si vuole dare al testo una patina di oralità⁶⁵. Nelle scritture digitali, invece, sembra non esserci la consapevolezza di introdurre un certo costrutto e marcare in questo modo stilisticamente il proprio testo: l'italiano digitato, cioè, riproducendo l'immediatezza della lingua parlata presenta fenomeni di penetrazione della lingua parlata in quella scritta; questo avviene tipicamente nell'italiano digitato della CMC (SMS, chat, e-mail, ecc.), in cui i testi sono scritti con caratteristiche di pianificazione simili a quelle tipiche dell'oralità (Pistolesi, 2004; Prada, 2016). Studi sulle e-mail che indagano il livello sintattico, piuttosto che quello lessicale, morfologico e grafico, ancora mancano, soprattutto perché lo spoglio dei testi deve essere necessariamente manuale. In questo studio si esplora il livello sintattico in relazione alla tenuta del registro formale nella scrittura.

Per l'analisi quantitativa dei dati relativi alla tenuta del registro, le occorrenze multiple di una stessa categoria di analisi all'interno della medesima e-mail sono state conteggiate come

⁶⁴ Con l'espressione "italiano neostandard" è stato definito l'italiano caratterizzato da una serie di tratti che, un tempo esclusi dallo standard, appaiono ora ampiamente diffusi tra tutti i parlanti e portano a una diminuzione della forbice fra scritto e parlato (Berruto, 1987).

⁶⁵ Tra i costrutti marcati, le frasi scisse e pseudo scisse, tradizionalmente annoverate tra le strutture caratteristiche del parlato neostandard (Sabatini, 1985; Berruto, 1987), sono state recentemente riconosciute come tipiche dello scritto piuttosto che del parlato (Roggia, 2009; Panunzi, 2011). In particolare, attraverso lo studio di *corpora*, lo studio di Roggia (2009) mostra che le frasi scisse hanno un'incidenza quantitativa piuttosto bassa nel parlato spontaneo, in cui sono più frequenti nelle varietà diafasiche formali e monologiche rispetto a quelle informali e dialogiche (Roggia 2009).

unità. La quantità così ottenuta è stata rapportata al totale delle e-mail, restituendo un dato che mostra la tendenza d'uso degli elementi di volta in volta presi in esame, nella prassi scrittoria, intesa come insieme delle scelte fatte dagli scriventi.

3.6.3. La codifica delle chiusure conversazionale nei colloqui tra studenti e docenti

Per l'analisi delle CC si fa riferimento principalmente al quadro teorico e alla terminologia di Sacks e Schegloff (1973), integrata dai risultati degli studi di Button (1978), che ampliano la descrizione dei meccanismi che i parlanti adottano per sospendere momentaneamente la chiusura e rilanciare la conversazione. Sacks e Schegloff (1973) riconoscono nella pre-chiusura (PCC) e nello scambio terminale (ST) gli elementi portanti della sequenza di chiusura; tra queste due fasi, tuttavia, si possono individuare sequenze di diversi tipi: inviti, riformulazioni del motivo dello scambio, rievocazioni di argomenti discussi precedentemente, aggiunta di nuovo materiale topicale, presenza di elementi che contrassegnano il tipo di conversazione (§§ 2.7.1 e ss). Questa fase tra la PCC e lo ST viene qui chiamata transizione (T) ed è particolarmente importante nell'organizzazione della CC, perché assolve principalmente a due diversi scopi dei parlanti: da una parte verificare e confermare la chiusura dello scambio attraverso mosse conversazionali (ricapitolare accordi presi, controllare che non ci siano sospesi, confermare di aver capito, ringraziare, ecc.), dall'altra inserire uno o più argomenti e rilanciare l'interazione. La transizione pertanto è estremamente importante per un'uscita coordinata dallo scambio.

L'analisi delle sequenze di chiusura si differenzia dunque dagli esempi tradizionalmente studiati nell'analisi conversazionale in quanto l'intera CC è qui analizzata in tre sotto-sequenze: la pre-chiusura (PCC), la transizione (T) e lo scambio terminale (ST).

- La PCC è la fase con cui i parlanti segnalano di avviarsi verso la fine della conversazione. In italiano viene avviata mediante l'uso di alcune espressioni *ok, va bene, perfetto, ecc.*
- La T è la fase che segue la PCC in cui i parlanti negoziano se continuare oppure cessare la conversazione.
- Lo ST è lo scambio che termina definitivamente la conversazione. Tipicamente viene realizzato tramite una coppia di saluti, ma può essere formulato anche in altri modi (ad esempio i ringraziamenti possono fungere da ST).

Nel dettaglio, si specifica che per le pre-chiusure si analizza chi avvia la frequenza e quali espressioni vengono scelte come segnali di questa sequenza. Si osserva chi avvia la sequenza perché si ipotizza che le CC siano sensibili al ruolo sociale degli interlocutori: in uno scambio asimmetrico c'è una distribuzione complementare di diritti e doveri sul piano conversazionale. Questa distribuzione avviene perché ogni interazione è modulata da un *frame*, cioè da una cornice cognitiva in base alla quale i parlanti orientano azioni linguistiche e non (Goffman, 1974). Il colloquio con il docente è un momento del discorso accademico in cui l'interazione tra studente e docente è assimilabile agli incontri istituzionali (Boxer, 2002), cioè a quelle interazioni asimmetriche in cui c'è un'autorità preposta a soddisfare bisogni o a indicare norme a chi la interpella. Nel colloquio con il docente universitario, lo studente si rivolge al docente per bisogni legati allo studio o alle procedure amministrative; in tal senso è dunque fruitore di un servizio che il professore per ruolo istituzionale garantisce. Dato questo *frame*, si ipotizza quindi che lo studente, in quanto "fruitore del servizio", sia detentore del diritto di chiudere lo scambio più del professore, su cui pesa maggiormente il dovere di essere disponibile all'ascolto e al confronto, per il ruolo istituzionale ricoperto. Si ritiene inoltre che la CC che viene avviata in linea al ruolo sociale e alla distribuzione dei diritti/doveri comunicativi appena delineata, nel contesto del colloquio con il professore, sia un'azione preferita che linearmente porta all'uscita dalla conversazione; al contrario si ipotizza che, se la se CC è avviata da chi ha meno il "diritto conversazionale" di farlo, la sequenza avrà caratteristiche strutturali tipiche di un'azione dispreferita, quali maggior lunghezza e lavoro rimediale.

Per quanto riguarda i turni di transizione, invece, si osserva con quali mosse conversazionali vengano essi realizzati e in quanti turni. Analizzare quali siano le mosse conversazionali fatte per concludere la conversazione è rilevante dal punto di vista interlinguistico, per verificare se le scelte dei PN e dei PNN siano assimilabili oppure no. Osservare con quanti turni venga realizzata la sequenza è rilevante per osservare come i PN e i PNN organizzino la sequenza dei turni di transizione, importante per un'uscita coordinata dallo scambio.

Infine, per lo scambio terminale si osserva come venga realizzato (se tramite coppie adiacenti, se attraverso i saluti o se attraverso altri atti linguistici, come ad esempio i ringraziamenti, ecc.) e con quali forme per verificare se queste siano adeguate al *tenor* della conversazione.

3.7. Convenzioni utilizzate

La trascrizione di un campione di testi orali pone sempre diversi problemi metodologici, soprattutto un campione di testi in italiano L2 in cui si pongono inevitabilmente problemi di interpretazione fonetica, fonologica e dei tratti prosodici, come le intonazioni, ma anche delle disfluenze, come le esitazioni (Andorno e Bernini, 2001). Se infatti, per esempio, l'esitazione di un parlante nativo nel fare una richiesta può essere riconoscibile come riempitivo che segnala il disagio del parlante e che serve per prendere tempo per formulare l'atto (Nuzzo, 2007), quella di un parlante non nativo potrebbe piuttosto essere segnale di una difficoltà linguistica, nel tentativo di trovare le parole giuste o costruire una frase corretta.

Nessuna trascrizione può essere infatti completa ed è ragionevole e opportuno adattarla agli obiettivi d'analisi. Poiché l'interesse prevalente della presente ricerca è l'analisi della componente pragmatica, si è scelto di fare una trascrizione ortografica con eventuali glosse nei punti controversi; la punteggiatura è utilizzata per rendere approssimativamente l'andamento dei principali gruppi tonali. La rappresentazione dei fenomeni prosodici, infatti, nel presente studio è rilevante solo per rendere conto del valore semantico o pragmatico delle varie parti del testo. La trascrizione riproduce l'alternanza dei turni del dialogo in maniera lineare. Tra i fenomeni legati alla turnazione, si è scelto di trascrivere i *backchannels* su righe indipendenti con opportuni segnali di connessione; i *backchannels* non vengono considerati come interruzione di turno.

I segni utilizzati sono tratti dal sistema CHAT (MacWhinney, 2000). Il sistema di convenzioni che ne risulta è riportato qui di seguito, corredato di esempi tratti principalmente dal campione dei colloqui degli studenti PN; laddove un fenomeno non sia stato rilevato nel campione dei PN, l'esempio riportato è estratto da quello dei PNN. Tutte le convenzioni utilizzate sono visibili sinotticamente nella tabella (34) che segue l'elenco.

- a) Turnazione. I turni sono contrassegnati da due punti preceduti dalla lettera "D" che indica il docente e dalla lettera "S" che indica lo studente:

S: allora Professoressa, io le ho scritto per la tesi>

D: < sì, lei è X, no? Sì, sì ormai, ce l'ho presente

Tra i fenomeni inerenti alla turnazione, si annotano:

- le sovrapposizioni⁶⁶ con le parentesi uncinatae “<>”:

S: io la prossima settimana cerco di portarle anche la seconda parte, cioè questa settimana:>

D: <eh, per forza, però io non ci sono

- l’eterocompletamento con il segno “+ / ++”:

S: volevo+

D: ++inviarla

b) Trascrizione delle parole. Avviene secondo le convenzioni ortografiche dell’italiano con una due accorgimenti:

- una parola pronunciata sistematicamente in maniera diversa dall’italiano standard è trascritta tra parentesi quadre secondo il sistema grafematico italiano:

[riciviment] = "ricevimento"

[pelò] = "però"

- una parola straniera è trascritta tra asterischi
otra, *visa card*, *vale*, ecc.

c) Disfluenze.

- Il cancelletto (#) indica una pausa

S: Finché si tratta di catalogare con un file excel# a posto

- I due punti (:) segnalano allungamento vocalico

S: Quindi do un’etichetta quando:

- Il trattino (-) indica una sillaba troncata

S: anche ho rifatto una foto per capire bene di cosa si tra-

- Lo slash tra parentesi quadre ([/]) è utilizzato per annotare una riformulazione o un’autocorrezione

S: Queste [/] questo libro

⁶⁶ Le sovrapposizioni, soprattutto quelle espresse tramite *backchannels*, e l’eterocompletamento sono tipi di interruzioni supportive: vengono utilizzate dagli interlocutori per segnalare che si sta seguendo, si è interessati, si partecipa alla costruzione dello scambio, ecc. Nel campione qui esaminato sono state individuate solo le interruzioni supportive e non quelle competitive, perché quest’ultime risultano assenti.

- Il doppio Slash (/) segnala una ripetizione:
S: questo // questo libro
- Lo slash seguito da cancelletto (/#) indica una parola troncata e poi completata dopo il silenzio (autocompletamento):
S: vi ha dato, ehm, in/#dicazione

d) Altre convenzioni.

- (...) testo omissso
- *ehm* è utilizzato per le esitazioni
S: **Ehm**, niente questo è il capitolo, insomma. Cioè una parte.
- *mh* per le espressioni di assenso
S: Sì sono: [/] **mh, mh**, esatto, esatto.
- *mmh* viene impiegato laddove il parlante esprima perplessità
S: Però qui, **mmh**, mi sorge il dubbio quando poi si fa anche riferimento ad adolescenti e anziani.

Sistema di convenzioni utilizzate	
Informazione	Simbolo
Intonazione	Affermazione . , ; Interrogazione ? Esclamazione !
Presa di turno	N:
Sovrapposizione	TestoA> <testoB
Eterocompletamento	Testo+ ++testo
Pausa	Testo#
Riformulazione	<Testo>/riformulazione
Ripetizione	<Testo>//ripetizione
Allungamento	Paro:la
Troncamento parola	Paro-
Autocompletamento	Paro/#la
Parola pronunciata in maniera non standard	[parola]
Parola straniera	*parola*
Interiezioni	Ehm (esitazione) Mhm (assenso) Mmh (perplessità)

Tabella 3.14 – Convenzioni utilizzate per la trascrizione dei dialoghi

Capitolo 4

Analisi I: la percezione dei bisogni comunicativi da parte degli studenti universitari

In questo capitolo vengo riportati e commentati i risultati ottenuti tramite la somministrazione del questionario, volto a individuare quali sono i bisogni comunicativi percepiti dagli studenti universitari, sia PN sia PNN. In primo luogo, vengono illustrati i risultati relativi agli studenti italofoni § (4.1) e successivamente i risultati relativi agli studenti alloglotti (§ 4.2). Il capitolo si chiude con delle considerazioni conclusive, basate sul confronto tra PN e PNN.

4.1. Le risposte dei PN

Domanda 1. Alla prima domanda, che chiede agli informanti se PN abbiano mai seguito lezioni sulla scrittura di e-mail formali durante il loro percorso formativo, l'88% dei PN dichiara di no (Tabella 4.1).

1. Nel tuo percorso di istruzione hai mai seguito una o più lezioni su come scrivere un'e-mail formale?		
Sì	12%	(11)
No	88%	(80)
	Tot.	100% (91)

Tabella 4.1 – Percentuale di studenti che hanno seguito una o più lezioni su come scrivere un'e-mail formale

Questo dato non è del tutto banale, dal momento che i programmi scolastici italiani prevedono per l'educazione alla scrittura lo sviluppo dell'abilità di ideare e strutturare testi di vario tipo tra cui i testi funzionali (D.P.R. 89/2010); le direttive ministeriali riguardo allo sviluppo delle competenze linguistico-comunicative sono state ampiamente integrate nei testi scolastici, che da oltre un decennio prevedono, nelle scuole superiori, manuali di grammatica italiana ampliati da volumi autonomi o capitoli di educazione testuale, in cui sono presenti unità dedicate alle scritture funzionali, tra cui l'e-mail formale. La *domanda 1*, per i soli PN, prevede un ampliamento a risposta libera in cui si chiede di specificare in quale sede siano state seguite lezioni su come scrivere un'e-mail formale: il 46% degli studenti che dichiarano di averne seguita almeno una indica corsi di lingua straniera (Figura 4.1).

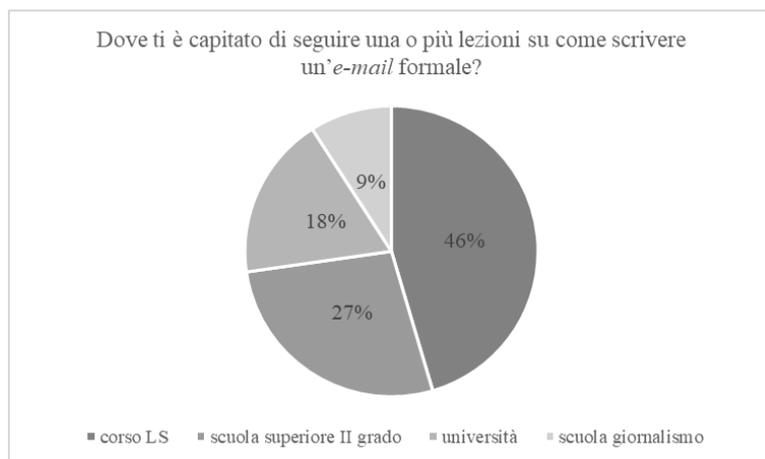


Figura 4.1 – Sede delle lezioni sulla scrittura di e-mail formali per i PN

Questo dato sembra confermare che con discenti di età adulta ci si occupa di scritture funzionali soprattutto in merito alle lingue straniere e molto meno in riferimento alle L1.

Domanda 2. Alla domanda “pensi di esprimerti in maniera appropriata, quando scrivi un'e-mail a un professore universitario?” il 99% degli studenti PN risponde di sì (Tabella 4.2).

2. Pensi di esprimerti in maniera appropriata, quando scrivi un'e-mail a un professore universitario?		
Sì	99%	(90)
No	1%	(1)
Tot.	100%	(91)

Tabella 4.2 – Autopercezione dei PN sull'appropriatezza della scrittura di e-mail formali

Domanda 3. Con questo quesito si vuole indagare che cosa gli studenti percepiscano più impegnativo fare quando scrivono un'e-mail; dalle risposte dei PN, emerge che la protesta è l'atto più impegnativo, seguito dalla richiesta e dalla spiegazione (Figura 4.2):

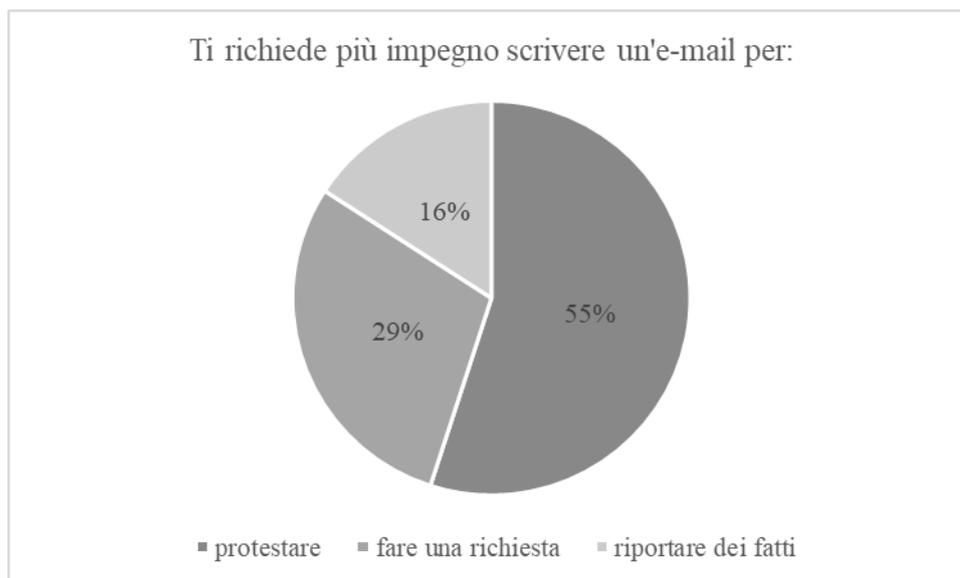


Figura 4.2 – Atti linguistici che ai PN risulta impegnativo fare nelle e-mail formali

Prevedibilmente gli atti di parola che vengono percepiti come più complessi sono quelli che richiedono una maggiore capacità di conoscenza, gestione e codificazione delle strategie di cortesia, come la protesta e la richiesta; tali atti hanno forza illocutoria espressiva (Searle, 1978:183), che spesso implica un atto direttivo (Trosborg, 1995: 320): chi protesta, infatti, non solo esprime un giudizio negativo sul destinatario, ma cerca anche di ottenere una riparazione; chi fa una richiesta cerca di ottenere beni verbali o materiali dall'interlocutore. Proteste e richieste risultano, pertanto, atti minacciosi per la faccia positiva di chi performa l'atto e di quella negativa del destinatario. Come sottolinea Leech (1983), infatti, gli atti direttivi possono tradursi in una violazione dell'obiettivo sociale di mantenere la cortesia e l'armonia tra chi comunica. Inoltre, l'entità della minaccia della faccia, nel caso specifico del rapporto docente-discente, è accresciuta dalla relazione di potere asimmetrica e dalla distanza sociale elevata tra i due partecipanti. Il dato emerso dalle risposte degli studenti è dunque indice di una valutazione pragmatica perfettamente consapevole e del bisogno di accrescere la potenzialità comunicativa, affinché questa sia adeguata a gestire atti di parola altamente rischiosi per la cortesia in situazioni asimmetriche.

Domanda 4. Il quesito quattro chiede allo studente di indicare a quali aspetti presta maggiore attenzione, quando scrive un'e-mail al professore. I descrittori che hanno ricevuto il maggior numero di voti nella quarta domanda sono: "come iniziare e concludere l'e-mail" (52%), "esprimermi con cortesia" (37%) ed "in un registro formale" (36%), come sintetizzato nella tabella (10) qui di seguito:

4. A che cosa presti maggiore attenzione, quando scrivi un'e-mail a un professore?	
Come iniziare e come concludere	52% (35)
Cortesìa	37% (25)
Registro formale	36% (24)
Adeguatezza lessicale	22% (15)
Correttezza morfosintattica	16% (11)
Chiarezza e pertinenza dei contenuti	15% (10)
Ortografia e punteggiatura	13% (9)
Brevità	10% (7)

Tabella 4.3 – Aspetti dell'e-mail formale a cui i PN prestano maggiormente attenzione

I dati ottenuti indicano una gerarchia che vede al primo posto l'aderenza al genere testuale e al secondo e terzo posto il rispetto di norme di cortesia e l'uso del registro formale. Tutti e tre questi indicatori rientrano nella sfera della competenza pragmatica, mentre solo al di sotto del 22% degli informanti indica anche aspetti della competenza linguistica (§ 2.2) in senso stretto, quali il lessico, l'accuratezza, ortografia e punteggiatura. Il 15% e il 10% degli studenti indica anche aspetti testuali, quali rispettivamente la chiarezza e pertinenza e la brevità.

Domanda 5. La quinta domanda apre la sezione dedicata al rilevamento dei bisogni comunicativi nella comunicazione orale con i professori; chiede di indicare qual è lo scopo per cui gli studenti scelgono di recarsi al colloquio con il professore. Gli studenti con le loro risposte indicano di andare al ricevimento del professore per fare richieste. Nel dettaglio, dal questionario si rileva che gli studenti rivolgono ai professori prevalentemente richieste di informazioni generiche relative a date, consegne, modalità d'esame, libri di testo ecc., in secondo ordine richieste di informazioni su pratiche amministrative inerenti a modalità di iscrizioni, domande per la tesi di laurea, verbalizzazioni, tirocini ecc. e in terzo luogo richieste di spiegazioni su argomenti della materia di studio. Lo scopo comunicativo principale per cui lo studente si reca al ricevimento dal professore è dunque fare richieste (Tabella 4.4).

Vado al ricevimento di un professore per:	
Chiedere informazioni generiche	68% (62)
Chiedere informazioni su procedure amministrative	35% (32)
Chiedere spiegazioni sulla materia	22% (20)

Tabella 4.4 – Scopi comunicativi dello studente PN nel contesto del ricevimento del professore

Domanda 6. Il sesto quesito vuole ottenere informazioni circa il registro che gli studenti ritengono adeguato adottare, quando parlano con un professore. Dalle risposte emerge che l'87% degli studenti PN ritiene adeguato il registro formale, una minoranza pari al 13% giudica adeguato il registro informale e nessuno studente il registro neutro (Tabella 4.5).

6. Con un professore universitario penso che sia adeguato adottare un registro:		
Formale	87%	(79)
Informale	13%	(12)
Neutro	-	-
	Tot.	100% (91)

Tabella 4.5 – Registro adeguato al colloquio con il professore secondo i PN

La maggior parte degli studenti (87%) ritiene adeguato parlare con un professore adottando un registro formale; sorprendentemente, immaginando un *continuum* della variazione diafasica sulla scorta del modello di Berruto (1987), nessuno studente indica adeguato l'uso di un registro neutro, mentre il 13% ritiene adeguato rivolgersi ad un professore in maniera informale. Il risultato è di lettura controversa. Da una parte, si può dedurre che gli studenti non abbiano sviluppato una sensibilità o una consapevolezza della gradualità dei fenomeni legati alla variazione diafasica, manifestando di concepire la nozione di registro come duale piuttosto che graduale, cioè *tout court* formale vs informale. Dall'altra, il fatto che un numero, seppur minoritario, di studenti indichi che il registro informale sia adeguato, ma nessuno studente consideri alla stessa stregua il registro neutro, lascia supporre che gli informanti non abbiano chiara la nozione di registro neutro. *A posteriori*, pertanto, il risultato solleva ulteriori domande che sarebbe opportuno rivolgere agli studenti per approfondire che cosa intendano per registro neutro e informale, in base a che cosa ritengano adeguato il secondo e non il primo, se sono informali con tutti i professori o solo con i docenti con cui i contatti sono più frequenti, ecc.

Domanda 7. Se si chiede agli studenti se prestano attenzione al modo di parlare, la totalità dei PN dichiara di prestarvi molta o moltissima attenzione, quando si rivolge a un professore (Figura 4.3):

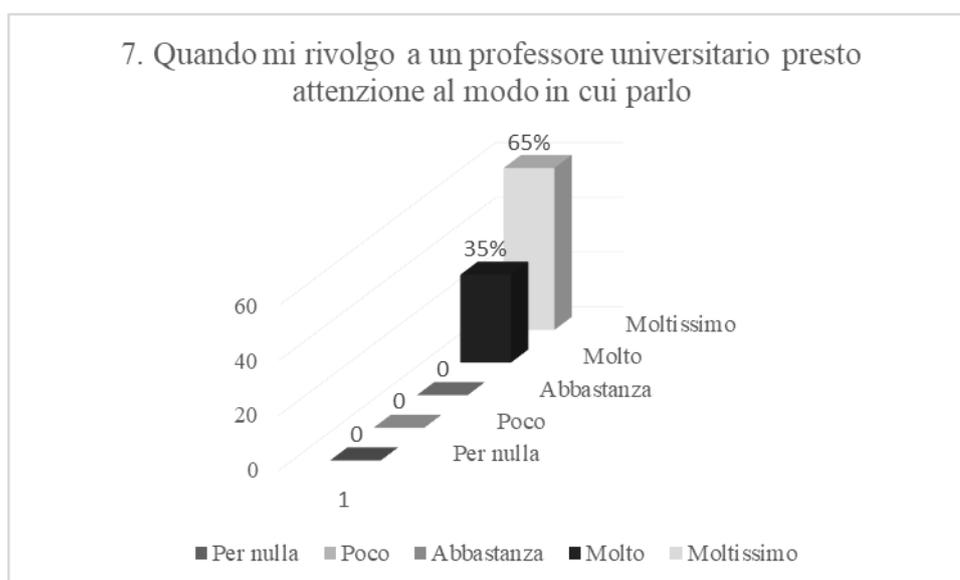


Figura 4.3 – Grado di attenzione che i PN prestano al proprio eloquio durante il colloquio con un professore

In particolare, gli studenti PN indicano di sentire il bisogno di controllare il proprio eloquio per essere sicuri di: “essere cortesi”, “essere chiari”, “essere coerenti” e “costruire bene le frasi” (Tabella 4.6).

7.a. In particolare, faccio attenzione a:		
Essere cortese	89%	(81)
Essere chiaro/a	82%	(74)
Essere coerente	64%	(58)
Costruire bene le frasi	54%	(49)
Usare una pronuncia corretta	35%	(32)
Usare un lessico vario e ricercato	22%	(20)
Usare lessico specialistico	20%	(18)
Essere diretto/a	11%	(10)
Usare la giusta intonazione	11%	(10)
Altro	3%	(3)

Tabella 4.6 - Aspetti del proprio eloquio a cui i PN prestano maggiore attenzione durante la conversazione con il professore

I descrittori che hanno ricevuto il maggior numero di voti, con percentuali sopra l'80%, sono “essere cortese” e “essere chiaro/a”. I dati ottenuti indicano una gerarchia che vede al primo posto la chiarezza e il rispetto di norme di cortesia; sono particolarmente significativi perché tratteggiano “ingenuamente” il principio di competenza pragmatica di Lakoff (1973) – “sii chiaro e sii cortese” – e confermano ancora una volta l'emersione di bisogni comunicativi di natura per l'appunto pragmatica. In secondo ordine, complessivamente dai risultati emerge che coerenza, coesione e accuratezza sintattica (costruire bene le frasi⁶⁷) siano gli aspetti che ricevono maggiore attenzione, rispettivamente con il 64% e il 54% delle risposte. Il 35%, inoltre, si dichiara attento ad usare la pronuncia corretta, probabilmente evitando tratti fonetici e fonosintattici marcatamente dialettali. La percezione di aver bisogno di controllare il lessico si registra invece intorno al 20%, sia per quanto riguarda l'estensione (“lessico ricercato e vario”) sia per quanto riguarda la specificità (“lessico specialistico”). Infine, l'11% degli informanti indica di fare attenzione a essere troppo diretto/a e all'intonazione con cui pronuncia le frasi, entrambi componenti pragmlinguistiche che modificano la forza illocutiva con cui viene realizzato un atto.

⁶⁷ L'etichetta “costruire bene le frasi” viene qui arbitrariamente sciolta in quelli che si ritengono i due aspetti macroscopici della capacità di comporre accuratamente frasi, ovvero coesione e corretta formazione sintattica della frase.

Domanda 8. Il quesito otto chiede quanto è impegnativo parlare con un professore (Figura 4.4) e che cosa sia più impegnativo fare per lo studente (Tabella 4.7).

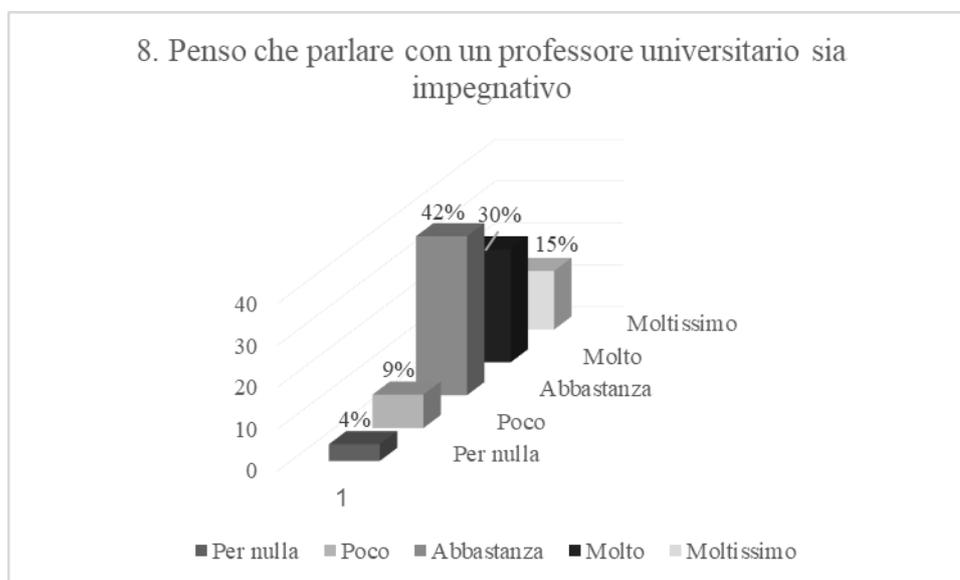


Figura 4.4 - Grado di impegno attribuito dai PN al colloquio con il professore

Il 42% degli studenti PN pensa che parlare con un professore sia un compito comunicativo abbastanza impegnativo, il 30% che sia molto impegnativo e il 15% che sia estremamente impegnativo. Complessivamente, dunque, gli studenti PN avvertono l'interazione orale con il docente un compito comunicativo impegnativo; solo il 13% di loro non percepisce l'interazione orale con il professore come un compito che li impegni.

Anche in questo caso, si è voluto osservare quali aspetti dell'interazione orale con il docente rendano impegnativa la conversazione (Tabella 4.7).

8.a. Quando parlo con un professore universitario per me è molto impegnativo:		
Parlare fluentemente senza esitare	54%	(49)
Fare una richiesta in maniera adeguata	42%	(38)
Evitare equivoci	36%	(33)
Iniziare e concludere la conversazione	22%	(20)
Usare le regole di cortesia appropriate	18%	(16)
Esprimermi in maniera formale	14%	(13)
Altro	5%	(5)

Tabella 4.7 – Aspetti del parlato considerati impegnativi dai PN

Dalle risposte emerge che gli studenti PN trovano impegnativo soprattutto riuscire a parlare senza esitare (54%); questo dato è coerente con le informazioni ottenute con la domanda 7 che aveva rilevato che la totalità degli studenti presta attenzione a come parlare durante una

conversazione con un professore. L'interazione di carattere istituzionale, asimmetrica e formale porta gli studenti a utilizzare una varietà della loro L1 con cui hanno poca familiarità e di cui non sono realmente parlanti nativi. Dalle risposte date, infatti si deduce che gli studenti PN avvertano uno scarto tra il loro modo di parlare abituale e la poca familiarità con cui si muovono nel discorso formale. Significativamente, il 42% degli informanti dichiara di trovare impegnativo fare richieste in maniera adeguata e il 36% di evitare equivoci. Dalle risposte emerge quindi nuovamente il bisogno di saper gestire meglio gli atti linguistici minacciosi per la faccia, come la richiesta, e il bisogno di essere chiari quando si parla. Il 22%, inoltre, afferma di trovare impegnativo aprire e chiudere la conversazione, che come visto in (§ 2.7) sono sequenze pragmaticamente salienti nella gestione della conversazione. Infine, essere cortese e formale risulta impegnativo rispettivamente per il 18% e il 14% degli studenti PN.

Domanda 9. Con la domanda nove si è chiesto direttamente agli studenti quali abilità pensano di avere più bisogno di sviluppare nella comunicazione orale con un professore; le risposte sono schematizzate qui di seguito (Tabella 4.8).

9. Penso che avrei bisogno di:		
Saper far richieste con meno impaccio	81%	(74)
Riuscire ad esprimermi in maniera cortese	23%	(21)
Sapermi spiegare meglio	21%	(19)
Utilizzare il lessico specialistico	21%	(19)
Altro	5,50%	(5)

Tabella 4.8 – Bisogni comunicativi nel parlato indicati dai PN

Di nuovo emergono bisogni di tipo pragmatico legati al saper fare una richiesta in maniera sicura (67%), essere cortese (“riuscire ad esprimermi in maniera cortese”, 23%) e chiaro (“sapermi spiegare meglio”, 21%). Il 21% degli studenti dichiara anche di sentire il bisogno di padroneggiare maggiormente il lessico specialistico.

Domanda 10. La domanda consta di due parti: la prima chiede allo studente se percepisce di avere bisogno di sviluppare la propria competenza comunicativa per interagire con i professori universitari. Le risposte indicano che il 58% degli studenti avverte il bisogno di migliorare le proprie capacità comunicative (Tabella 4.9).

10. Pensi che avresti bisogno di sviluppare qualche competenza specifica per la comunicazione con i professori?		
Sì	58%	(53)
No	42%	(38)
Tot.		100% (91)

Tabella 4.9 – Percezione del bisogno di sviluppare competenze specifiche per comunicare con i professori universitari

La seconda parte della domanda chiede di indicare quali sono le abilità che si pensa di aver bisogno di sviluppare (Tabella 4.10). Gli studenti PN indicano primariamente il bisogno comunicativo extralinguistico di saper controllare la propria emotività, quando parlano con il professore. In secondo luogo, esprimono il bisogno di sapersi esprimere chiaramente e in un linguaggio formale. Nel 14% dei casi viene indicato il bisogno di sviluppare maggiore padronanza lessicale, anche relativa al lessico specialistico. Al di sotto del 6% dei casi viene infine espresso il bisogno di sapersi esprimere con brevità e cortesia. Parlare fluentemente e sviluppare abilità nella scrittura formale è indicato dal 4% degli informanti.

10.a. Penso che avrei bisogno di migliorare:	
Controllo dell'emotività	42%
Chiarezza	17%
Formalità	17%
Lessico	14%
Brevità	6%
Cortesia	6%
Fluenza	4%
Abilità di scrittura (scrittura formale)	4%

Tabella 4.10 – Bisogni comunicativi indicati dai PN

Le risposte date dagli studenti PN permettono di fare due considerazioni interessanti su quali siano le aree di difficoltà degli studenti, quando si intrattengono a colloquio con il professore. Le loro scelte sono riconducibili a due aspetti della comunicazione: da una parte il controllo dell'emotività e dall'altra la capacità di essere contemporaneamente chiari e diafasicamente adeguati. La prima considerazione da fare dunque è che gli informanti PN, non appena sia stata data loro l'opportunità di rispondere liberamente, hanno indicato un aspetto psicologico, ovvero il controllo di aspetti emotivi quali ansia, timore, insicurezza, imbarazzo e impaccio, dichiarati nelle risposte visibili in (Tabella 4.10). Molte di queste risposte si soffermano implicitamente proprio sull'asimmetria del contesto comunicativo in cui avviene l'interazione docente/studente. Tra le risposte degli informanti ce n'è una che è particolarmente significativa a riguardo e che viene riportata qui di seguito:

“Riuscire a parlare in modo chiaro e diretto, senza alcuna ripercussione nell’ambito universitario. Superare anche la paura di parlare con un docente che poi sosterrà l’esame che dovrai superare.”

Questa risposta sembra riflettere quanto il rapporto di potere incida sul parlato: il maggiore rapporto di potere detenuto dalla figura autorevole quale è il professore è ciò che ha un effetto sulla capacità di esprimersi in maniera chiara.

La seconda considerazione riguarda la percezione degli studenti: nell’interazione con il docente, percepiscono come di primaria importanza la capacità di esprimersi in maniera chiara e al contempo formale e appropriata tramite l’uso di scelte lessicali adeguate. Dalle risposte, dunque, emerge che negli informanti sia attivo un *monitor* sulla competenza pragmatica: essere chiari in osservanza al principio di cortesia di Lackoff (1973) e alla massima di modo di Grice (1975), ed essere formali, per allinearsi al ruolo che la situazione comunicativa attribuisce allo studente e al docente.

Domanda 11. Nell’ultima domanda il 62% degli studenti indica che sarebbe opportuno attivare dei corsi sulla comunicazione in ambito accademico (Tabella 4.11).

11. Pensi che si dovrebbe insegnare alle matricole come comunicare con i professori?		
Sì	62%	(56)
No	37%	(34)
NP	1%	(1)
	Tot. 100%	(91)

Tabella 4.11 – Percezione del bisogno di un corso sulla comunicazione accademica per scopi generici (PN)

Dai commenti con cui liberamente i PN hanno motivato le loro risposte, si apprende che i motivi principali per cui gli studenti considerano utile un corso sulla comunicazione in ambito accademico sono quattro:

a) per colmare lacune formative

- Sì perché non viene più insegnato nelle scuole.
- Assolutamente sí. Freschi di liceo non hanno idea di come scrivere una mail nella maniera giusta ad un prof o anche il modo in cui parlarli, essere breve e conciso e soprattutto abbassare le loro aspettative sui prof. Molti di loro non sono per nulla cooperativi o civili, di conseguenza bisogna preparare anche psicologicamente gli studenti a questo.
- Sì dovrebbe insegnare prima dell'accesso nel mondo accademico.
- Sì dovrebbe essere già in grado dopo il liceo.

b) per agevolare la relazione tra studente e docente

- Sicuramente un corso o anche un laboratorio sull'utilizzo del linguaggio in situazioni formali aiuterebbe non solo in relazione alla comunicazione con i docenti, ma anche poi in ambito lavorativo
- Penso che sarebbe auspicabile fornire agli studenti i mezzi per essere sicuri e chiari nella comunicazione con i professori.
- Può essere utile tenere ogni anno un convegno sulle strategie da adottare per costruire una conversazione solida ed efficace con il docente universitario (particolarmente indicato per le matricole).
- Penso che le matricole abbiano difficoltà a parlare con i prof. universitari perché vengono dalle scuole con i quali il rapporto con i prof. è totalmente diverso

c) per essere preparati al mondo lavorativo

- aiuterebbe non solo in relazione alla comunicazione con i docenti, ma anche poi in ambito lavorativo
- Sì ma credo che debba comprendere anche la comunicazione con dei possibili datori di lavoro futuri

d) per imparare a scrivere un'e-mail formale

- Credo che sarebbe utile insegnare come scrivere un'email formale
- sarebbe utile insegnare come scrivere e-mail formali.

e) come supporto agli studenti stranieri

- Solo a studenti non italofofoni
- Ai ragazzi stranieri sicuramente, spesso hanno difficoltà perché nella loro lingua non c'è differenza tra linguaggio formale e informale o non sono abituati a rivolgersi ai professori in maniera così formale.

Complessivamente dunque dalle risposte degli informanti emergono due aspetti estremamente importanti: da una parte gli studenti PN manifestano il loro gradimento a partecipare ad un corso sulla comunicazione accademica, ritenuto utile soprattutto ai fini dell'autopromozione nel contesto universitario e, in prospettiva, nel contesto lavorativo; dall'altra implicitamente dichiarano l'assenza e quindi il bisogno di momenti formativi che diano loro strumenti, in termini di competenze comunicative, spendibili nel loro percorso di studi e lavorativo.

4.2. Le risposte dei PNN

Come dichiarato in § (1.1), il numero dei PNN partecipanti al questionario varia per le sezioni che idealmente costituiscono il questionario: quella relativa alla scrittura di e-mail al professore e quella relativa al colloquio e alla comunicazione globale con il docente in italiano L2. Le percentuali riportate nelle tabelle, pertanto, sono calcolate sul totale dei 147 informanti per lo scritto e sul totale degli 84 informanti per l'orale.

Come visto in § (3.1.2) la maggior parte degli studenti PNN nel momento in cui è entrata nel percorso formativo del CLA è stata valutata di livello pre-intermedio/intermedio,

corrispondente al livello A2 e B1 del QCER (*Consiglio d'Europa*, 2001). Qui di seguito vengono riportati i dati percentuali (Tabella 4.12):

Livello di italiano degli studenti PNN		
Livello italiano	% studenti	<i>N</i> studenti
B1	39,5%	(58)
A2	35,4%	(52)
B2	19,72%	(29)
C1	4,00%	(6)
NP	1,38%	(2)
Tot.	100%	(147)

Tabella 4.12 – Livello in entrata degli studenti PNN

Come si vede nel dettaglio dalla tabella, il 39,5% degli studenti è in possesso di un livello B1 e il 35,4% del livello A2; complessivamente quasi il 75% degli studenti ha una preparazione pregressa sulla lingua italiana valutabile sul livello pre-intermedio/intermedio. Solo il 19,17% è di livello intermedio avanzato (B2) e una ristretta minoranza, pari al 4% del totale degli informanti, è di livello avanzato (C1). Stando ai dati, dunque, risulta che la maggior parte degli informanti riceve una formazione linguistica sulla lingua italiana già nel proprio paese di provenienza. Il livello linguistico maggioritario (A2/B1) lascia tuttavia supporre che per uno studente PNN affrontare il percorso universitario in italiano non sia del tutto semplice.

Domanda 1. Il 55% degli studenti PNN dichiara di non aver mai seguito una o più lezioni su come scrivere un'e-mail formale (Tabella 4.13).

1. Nel tuo percorso di istruzione hai mai seguito una o più lezioni su come scrivere un'e-mail formale?		
No	55%	(82)
Sì	44%	(65)
Tot.	100%	(147)

Tabella 4.13 – Percentuale di studenti PNN che hanno seguito una o più lezioni su come scrivere un'e-mail formale

La percentuale è considerevolmente più alta rispetto a quella dei PN ed indica che nel percorso degli studi gli studenti stranieri facciano esperienza di momenti formativi dedicati alle scritture formali-funzionali prima dell'ingresso all'università.

Domanda 2. Alla domanda “pensi di esprimerti in maniera appropriata quando scrivi un'e-mail in italiano a un professore universitario?” l'82 % degli studenti PNN risponde di sì (Tabella 4.14).

2. Pensi di esprimerti in maniera appropriata, quando scrivi un'e-mail in italiano a un professore universitario?		
Sì	82%	(120)
No	11%	(16)
NR	7%	(11)
Tot.		100% (147)

Tabella 4.14 - Autopercezione dei PNN sull'appropriatezza della scrittura di e-mail formali

Domanda 3. Per i PNN il terzo quesito è stato modificato in “quanto è impegnativo per te fare una richiesta per e-mail in italiano a un professore universitario?”. Dalle risposte risulta che complessivamente la richiesta è considerata dagli studenti PNN un compito impegnativo, di grado medio-alto: il 24% degli informanti lo ritiene un compito abbastanza impegnativo, il 23% molto impegnativo e il 16% estremamente impegnativo (Figura 4.5).

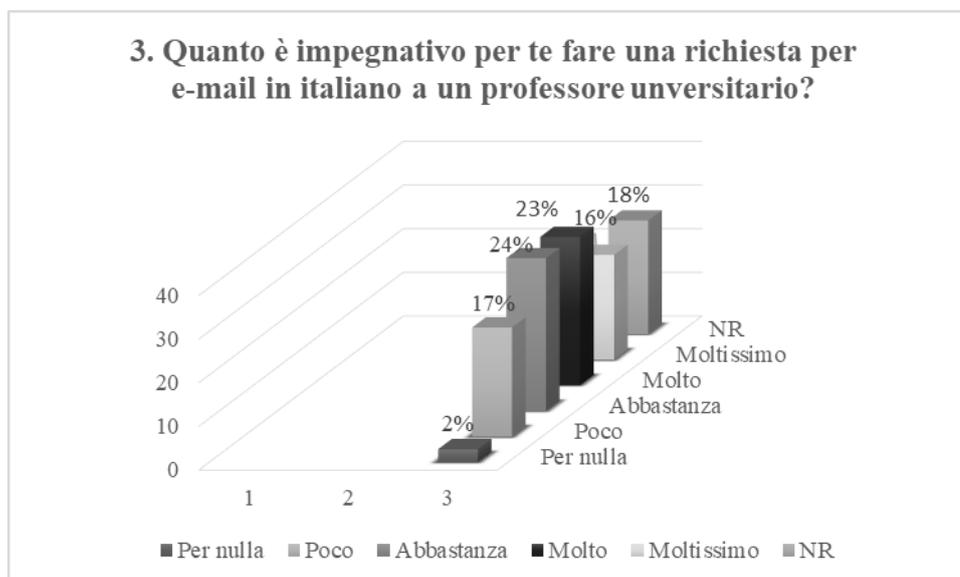


Figura 4.5 – Percezione del grado di impegno per fare una richiesta in italiano *via* e-mail

Domanda 4. Alla domanda su che cosa richieda maggiore attenzione nella stesura di un'e-mail formale in italiano indirizzata al professore, i descrittori maggiormente scelti dai PNN sono: “esprimermi con cortesia” (81%), “come iniziare e concludere l'e-mail” (52%), “grammatica” (50%) e “chiarezza” (50%), come visibile in (Tabella 4.15).

4. A che cosa presti maggiore attenzione, quando scrivi un'e-mail in italiano a un professore?		
cortesia	81%	(119)
iniziare e concludere l'e-mail	68%	(100)
grammatica	50%	(73)
chiarezza	50%	(73)
ortografia	42%	(62)
lessico	35%	(51)
efficacia	21%	(31)
punteggiatura	13%	(19)

Tabella 4.15 – Aspetti dell'e-mail formale a cui i PNN prestano maggiormente attenzione

I dati ottenuti indicano una gerarchia che vede al primo posto l'uso delle strategie di cortesia, al secondo posto l'aderenza al genere testuale e al terzo posto la chiarezza e l'accuratezza grammaticale. Anche l'ortografia costituisce un aspetto a cui il 42% degli informanti PNN dichiara di fare attenzione, mentre il lessico, l'efficacia comunicativa e la punteggiatura sono i tre aspetti meno indicati.

Domanda 5. Per i PNN il colloquio è la situazione preferenziale per fare richieste al professore (Tabella 4.16):

5. Vado al colloquio di un professore per:		
chiedere informazioni generiche	86%	72
chiedere informazioni su procedure amministrative	48%	40
chiedere spiegazioni sulla materia	48%	40

Tabella 4.16 – Scopi comunicativi dello studente PNN nel contesto del ricevimento del professore

Domanda 6. Per l'86% dei PNN il registro adeguato da adottare quando si parla con un professore è nettamente quello formale (Tabella 4.17).

6. Con un professore universitario italiano penso che sia adeguato adottare un registro:		
formale	86%	(72)
informale	4%	(3)
non so	10%	(9)
Tot.	100%	(147)

Tabella 4.17 - Registro adeguato al colloquio con il professore secondo i PNN

Il 10%, tuttavia, dichiara di non sapere con quale registro sia adeguato parlare ad un professore in italiano. Il dato indica quindi che una parte degli studenti affronti il problema interculturale di non sapere che cosa aspettarsi dal rapporto con il docente e di conseguenza di non aver

sufficientemente maturato una consapevolezza dei modelli culturali accademici in uso nel sistema universitario italiano e delle loro ricadute linguistiche. Infine, una minoranza del 4% ritiene che vada bene un registro informale, mostrando così di aspettarsi che la relazione tra docente e studente sia caratterizzata da bassa distanza sociale.

Domanda 7. Quando si rivolgono a un professore universitario, i PNN esprimono il bisogno di parlare in maniera sorvegliata (Figura 4.6).

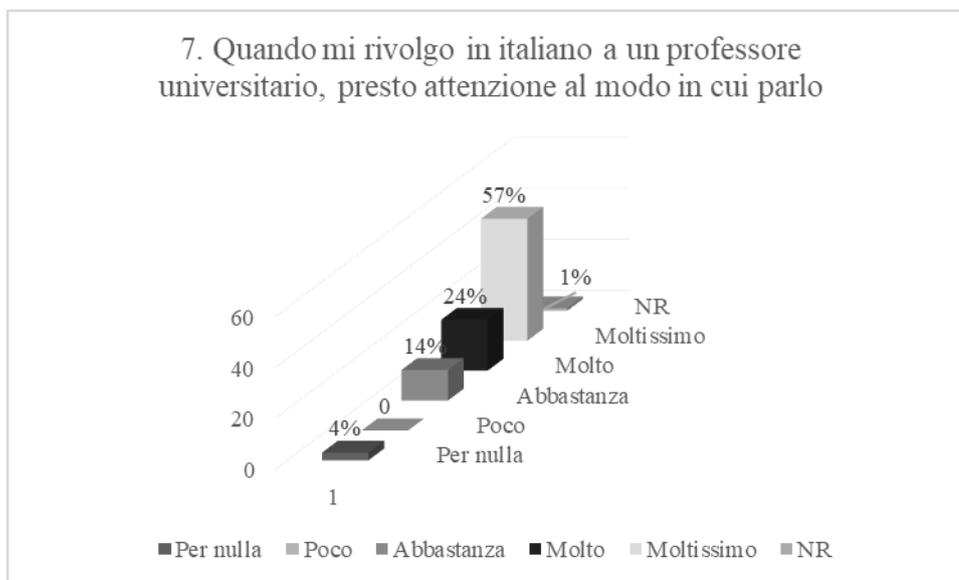


Figura 4.6 – Grado di attenzione che i PNN prestano al proprio eloquio durante il colloquio con un professore

La maggioranza assoluta degli studenti PNN dichiara di essere abbastanza (14%) “molto” (24%) o “estremamente” (57%) attenta al modo in cui parla con un professore.

Gli aspetti del proprio modo di parlare a cui gli studenti PNN sentono il bisogno di prestare attenzione sono la chiarezza (81%), la cortesia (57%), la sintassi (48%) e la pronuncia (43%), come riportato in Tabella 4.18.

7.a. In particolare, faccio attenzione a:		
essere chiaro	81%	(68)
essere cortese	57%	(48)
costruire bene le frasi	48%	(40)
usare una pronuncia corretta	43%	(36)
essere diretto/a	24%	(20)
usare lessico specialistico	19%	(16)
dare un filo logico ai contenuti	19%	(16)
usare la giusta intonazione	14%	(12)

Tabella 4.18 – Aspetti del proprio eloquio a cui i PNN prestano maggiore attenzione durante la conversazione con il professore

Domanda 8. Per gli studenti PNN parlare con un professore è un compito comunicativo tendenzialmente impegnativo (Figura 4.7).



Figura 4.7 - Grado di impegno attribuito dai PNN al colloquio con il professore

Complessivamente per il 78% degli studenti PNN parlare in italiano con un professore universitario è un compito abbastanza, molto o estremamente impegnativo. Il 19% tuttavia ritiene che sia poco impegnativo e il 4% per nulla.

Nel dettaglio, gli studenti PNN indicano come aree di difficoltà la fluenza (52,40%), la cortesia (52,40%) e la chiarezza (“evitare equivoci”; 38%). In misura minore, viene percepito impegnativo esprimersi in maniera formale (29%), formulare una richiesta in maniera adeguata (24%) e infine iniziare e concludere la conversazione (14%), come visibile qui di seguito (Tabella 4.19):

8.a. Quando all’università parlo con un professore italiano, per me è molto impegnativo:	
parlare fluentemente senza esitare	52,40% (44)
usare le regole di cortesia appropriate	52,40% (44)
evitare equivoci	38% (32)
esprimermi in maniera formale	29% (24)
fare una richiesta in maniera adeguata	24% (20)
iniziare e concludere la conversazione	14% (12)

Tabella 4.19 - Aspetti della conversazione con il professore considerati impegnativi dai PNN

Dalle risposte dei PNN, quindi, risulta che essi percepiscano il bisogno di sviluppare prevalentemente aspetti della competenza pragmatica della comunicazione, fatta eccezione della fluenza che rientra tra i parametri della competenza più strettamente linguistica.

Domanda 9. Il 57% dei PNN avverte il bisogno di migliorare il proprio modo di spiegarsi, il 38% di esprimersi in maniera cortese, il 33% di saper utilizzare il lessico specialistico e il 9% di saper fare richieste (Tabella 4.20).

9. Penso che avrei bisogno di:		
sapermi spiegare meglio	57%	(48)
riuscire ad esprimermi in maniera cortese	38%	(32)
utilizzare il lessico specialistico	33%	(28)
saper far richieste con meno impaccio	9%	(8)

Tabella 4.20 - Bisogni comunicativi nel parlato indicati dai PNN

Anche in questo caso, i principali bisogni indicati dai PNN sono afferenti alla sfera pragmatica e coincidono con la chiarezza (“sapermi spiegare meglio”), la cortesia (“riuscire ad esprimermi in maniera cortese”) e la competenza pragmalinguistica (“saper far richieste con meno impaccio”). Anche l’indicazione della necessità di sviluppare lessico specialistico è inerente alla capacità di variare il registro (§ 3.6.2).

Domanda 10. Il 67% degli informanti PNN ritiene di aver bisogno di sviluppare delle competenze specifiche per comunicare in italiano con un professore (Tabella 4.21).

10. Pensi che avresti bisogno di sviluppare qualche competenza specifica per la comunicazione in italiano con i professori?		
Sì	67%	(56)
No	33%	(28)
	Tot.	100% (84)

Tabella 4.21 – Percezione del bisogno di sviluppare competenze specifiche per comunicare con i professori all’università

Nelle risposte aperte date alla seconda parte del quesito dieci, che chiede allo studente di indicare espressamente di quali abilità pensa di aver bisogno, si riscontra che lessico e il registro formale sono gli aspetti maggiormente indicati (43%). Il 36% dei PNN avverte il bisogno di saper controllare meglio la propria emotività; il 21% e il 14% degli studenti, invece, percepisce rispettivamente il bisogno di migliorare la fluenza e la grammatica del proprio italiano (Tabella 4.22).

10.a. Penso che avrei bisogno di:		
-----------------------------------	--	--

sapere più lessico	43% (36)
conoscere il registro formale	43% (36)
controllare l'emoività	36% (30)
migliorare la fluenza	21% (18)
conoscere la grammatica	14% (12)
NP	14% (12)

Tabella 4.22 - Bisogni comunicativi indicati dai PNN

Anche in questo quesito, torna il motivo del bisogno di sviluppare una maggiore quantità e varietà del lessico che, in considerazione dei risultati alla risposta 9, probabilmente deve essere inteso anche come lessico specialistico. Il controllo dell'emoività nel parlato è indicato come bisogno dal 36% degli studenti PNN: la percentuale è senz'altro considerevole, ma non alta; il risultato è pertanto coerente con la percezione che parlare con un professore non sia un compito particolarmente impegnativo, come registrato nelle risposte alla domanda 8. Il risultato sembra suggerire che l'ansia da lingua straniera (*communicative anxiety*) non è un tratto che contraddistingue interamente il campione degli informanti costituito dagli studenti universitari PNN. L'ansia linguistica viene definita come “the feeling of tension and apprehension specifically associated with second language contexts, including speaking, listening, and learning” (MacIntyre e Gardner, 1994: 2); l'ansia da lingua straniera (*foreign language anxiety*) viene descritta anche come “a form of situation-specific anxiety” (Onwuegbuzie *et al.*, 2000: 88). Onwuegbuzie, *et al.* (1999), nel loro studio condotto su studenti universitari apprendenti di inglese L2, hanno identificato sette variabili sociali che correlano con l'ansia linguistica e tra queste compare il contesto accademico. Il dato qui rilevato, dunque, non è banale, perché, se da una parte è in linea gli studi appena citati, indicando che la comunicazione con il professore crea uno stato di tensione emotiva nel 36% dei PNN, dall'altra mostra che la maggioranza degli informanti non percepisce il controllo dell'emoività come tra i principali bisogni comunicativi. Il risultato, sebbene non possa essere generalizzato, potrebbe tuttavia significare che il contesto di ricezione universitario italiano, relativamente al campione di informanti qui esaminato, non esacerbi i livelli di ansia comunicativa, che sono stati dimostrati essere correlati con il contesto sociale e in particolare con quello accademico (Dewaele, 2002).

Domanda 11. L'ultima domanda vuole rilevare se gli studenti ritengono che sarebbe opportuno attivare dei corsi sulla comunicazione in ambito accademico. Il 62% dei PN ritiene di sì (Tabella 4.23).

11. Pensi che si dovrebbe insegnare alle matricole come comunicare con i professori?	
Sì	62% (69)

No	11%	(9)
NR	7%	(6)
Tot.		100% (84)

Tabella 4.23 – Percezione del bisogno di un corso sulla comunicazione accademica per scopi generici (PNN)

Come accennato in § (3.1.2.1), gli studenti PNN diversamente dai PN non hanno aggiunto nessun commento alla risposta data, ma risulta evidente la manifestazione di interesse per un insegnamento specifico sull'italiano come lingua accademica per scopi generici.

4.3. I bisogni comunicativi percepiti dagli studenti universitari PN e PNN

Lo studio condotto ha permesso di tratteggiare il quadro dei bisogni percepiti dagli studenti universitari PN e PNN nella comunicazione in italiano L1/L2 con i professori.

Per quanto riguarda la scrittura di e-mail formali, dalle risposte del questionario si osserva una linea di tendenza dell'*iter* formativo degli studenti sia PN sia PNN: si rileva, infatti, che lungo il percorso scolastico sono assenti momenti didattici dedicati allo studio degli scritti funzionali e allo sviluppo delle relative competenze, sebbene ciò, almeno per gli studenti italiani, sia previsto nei contenuti e negli obiettivi dei programmi ministeriali; pertanto, sono prevalentemente i corsi di lingua straniera che colmano questo vuoto formativo, in virtù dell'orientamento al "*saper fare con la lingua*" che caratterizza la glottodidattica (Consiglio d'Europa, 2002), ma che fatica a realizzarsi come piano di educazione linguistica nelle scuole (Simone, 1997; Balboni, 2013). L'assenza totale o parziale di momenti formativi pre-universitari sulle scritture formali-funzionali implica che l'apprendistato sociolinguistico per diventare scrittori competenti di *e-mail* formali avvenga tramite il contatto con i membri esperti della comunità accademica. Confrontando le risposte degli studenti PN e degli studenti PNN, emerge anche un dato impressionistico: sembrerebbe che gli studenti stranieri siano esposti in misura maggiore a ricevere formazione sulla scrittura di e-mail formali prima dell'ingresso all'università.

Complessivamente, inoltre, risulta che in entrambi i gruppi la maggior parte degli studenti pensa di scrivere in maniera appropriata, ma trova impegnativo farlo. In particolare, dalle risposte dei PN, comprensibilmente e prevedibilmente emerge che *protestare* e *fare richieste* sono i due atti comunicativi che richiedono maggior impegno allo scrivente. Complessivamente anche il 63% dei PNN considera impegnativo scrivere un'e-mail per fare una richiesta ad un professore.

Indagando che cosa richieda maggiore attenzione agli studenti che scrivono un'e-mail al professore, risulta che gli aspetti che vengono percepiti come prioritari sono gli aspetti

funzionali della scrittura atti a codificare informazioni di tipo socio-pragmatico: per i PN la corretta apertura e chiusura dell'e-mail tramite l'uso degli stili formulari, il sapersi esprimere con cortesia e in un registro formale; i PNN, analogamente, si dichiarano attenti a rispettare delle norme di cortesia e a come iniziare e concludere un'e-mail in italiano; a differenza dei PN percepiscono come prioritario anche prestare attenzione alla grammatica.

Per quanto riguarda la comunicazione orale faccia a faccia, dal questionario si apprende che gli studenti vanno al ricevimento del professore prevalentemente per fare richieste di informazioni, inerenti all'organizzazione degli studi, o richieste di spiegazioni relative alle materie di studio. Nella percezione degli studenti, sia PN sia PNN, parlare con un professore richiede l'uso di un registro formale e di un eloquio controllato. Sia i PN sia i PNN dichiarano di fare attenzione preminentemente ad essere chiari e cortesi, secondo il principio di cortesia di Lakoff (1973).

Tra i PNN emerge una criticità interculturale: una parte degli studenti in mobilità, infatti, dichiara di non sapere se sia opportuno rivolgersi ad un professore italiano in maniera formale oppure no; dal dato si può dedurre quindi che i PNN non sappiano cosa aspettarsi dal rapporto con il docente universitario.

Per entrambi i gruppi, inoltre, risulta importante anche la capacità di saper costruire bene le frasi e avere una pronuncia corretta, probabilmente, per i PN, come indici di una buona padronanza linguistica; per i PNN invece è lecito supporre che siano legati al bisogno di risultare comprensibili.

Al pari dello scrivere un'e-mail, anche l'interazione orale con il professore viene percepita impegnativa: parlare fluentemente è impegnativo sia per i PN sia per i PNN, così come essere chiari e cortesi. Il monitor che applicano sul proprio eloquio evidentemente crea la percezione di parlare con meno scioltezza. Tra gli aspetti della conversazione che impegnano maggiormente gli studenti si trovano di nuovo la capacità di esprimersi con cortesia e il modo in cui si apre e si chiude la conversazione. Solo i PN indicano che fare una richiesta è tra i compiti comunicativi che rendono impegnativa la conversazione con il docente.

Tra i motivi per cui parlare con un professore universitario viene percepito da entrambi i gruppi come impegnativo, emerge il controllo dell'emotività: sia i PN sia i PNN, infatti, indicano tra i propri bisogni comunicativi quello di imparare a controllare tensioni e ansie in relazione al modo di parlare, quando interagiscono con un professore universitario. Questo aspetto, che rientra nel fenomeno dell'ansia linguistica, è sentito maggiormente dai PN rispetto ai PNN. È lecito supporre che i PN subiscano molto la pressione sociale dell'interazione asimmetrica in ambito accademico, accresciuta dall'uso dell'italiano formale. Sebbene sia stato appurato che l'ansia linguistica non è necessariamente correlata con un peggioramento delle performance

linguistiche nella L1, mentre tende a correlare con quelle in una L2, è stato tuttavia anche dimostrato che essa correla con i processi cognitivi sia nei parlanti nativi sia negli apprendenti (MacIntyre e Gardner, 1994). In particolare, Philipps (1991), che studia gli effetti dell'ansia linguistica nel contesto della lezione scolastica, rileva che essa ha effetti negativi sull'apprendimento in generale e la motivazione degli studenti. Il presente risultato, quindi, apre un'importante pista di ricerca, ancora poco esplorata in Italia, sul ruolo che l'ansia linguistica, sia relativa ad una L2 sia relativa all'uso di varietà formali della L1, gioca rispetto alle performance degli studenti.

Per quanto riguarda, infine, la comunicazione globale con un professore, sia essa scritta o orale, la maggior parte degli studenti sia PN sia PNN ritiene di aver bisogno di sviluppare specifiche abilità. I PN in prima battuta rimarcano sul piano extralinguistico la necessità di saper controllare la propria emotività. Seguono la formalità, chiarezza e padronanza lessicale. I PNN invece avvertono di aver bisogno, in primo luogo, di ampliare il proprio vocabolario e di conoscere la varietà formale della lingua; anche per loro risulta abbastanza cruciale il controllo dell'emotività.

I PN e soprattutto i PNN ritengono che sarebbe utile seguire un corso sulla comunicazione accademica rispettivamente per l'italiano L1 e L2.

Complessivamente, dunque, i principali bisogni comunicativi emersi dal questionario sono di natura pragmatica e sociolinguistica; risulta infatti che gli informanti abbiano la necessità di sviluppare e saper attuare strategie di cortesia nel codificare i propri atti linguistici in situazioni formali e asimmetriche, in cui sono coinvolti meccanismi di minaccia per la faccia di entrambi gli interlocutori. Dall'analisi dei bisogni qui condotta, dunque, si deduce che, per quanto riguarda la comunicazione accademica, i giovani studenti universitari avvertono il bisogno non tanto di "apprendere lingua", ma di apprendere a "fare *adeguatamente* cose con la lingua" in relazione al contesto e al mezzo di comunicazione. Dai dati del questionario, infatti, emerge che è proprio nella consapevolezza dei fenomeni di co-variazione e co-implicazione del genere testuale, del canale di comunicazione e della situazione comunicativa che gli studenti manifestano maggiore incertezza.

CAPITOLO 5

Analisi II: le e-mail accademiche di richiesta

In questo capitolo vengono riportati i risultati dell'analisi pragmalinguistica e pragmastilistica delle e-mail. I risultati qui riportati hanno lo scopo di mostrare come gli studenti PN codifichino l'atto della richiesta nelle e-mail (§ 5.1). Questi risultati rappresentano delle linee di tendenza degli studenti PN e vengono confrontati con quelli ottenuti per gli studenti PNN (§ 5.2).

Tutti gli esempi presentati nell'analisi delle e-mail, sia dei PN sia dei PNN, sono riportati in maniera fedele ai testi originari, mantenendo tutte le scelte linguistiche dello scrivente (ortografia, punteggiatura, lessico, reggenze, ecc.).

Come detto in (§ 3.5), l'analisi delle richieste nelle e-mail dei PN e dei PNN ha lo scopo di osservare:

- con quali e quante strategie viene realizzato l'atto testa e in quali prospettive;
- se c'è una correlazione tra la scelta delle strategie dirette e la scelta delle prospettive di richiesta;
- quali e quanti modificatori interni vengono impiegati nell'atto testa;
- quali e quanti modificatori esterni ricorrono insieme al nucleo della richiesta.
- in che rapporto sono la modificazione interna ed esterna.

Dopo aver confrontato e discusso i risultati dell'analisi pragmalinguistica delle e-mail di richiesta ottenuti per i PN e per i PNN (§ 5.3), si espongono quelli relativi all'analisi pragmastilistica (§5.4).

5.1. Analisi pragmalinguistica delle e-mail di richiesta degli studenti PN

Sul totale delle 246 e-mail dei PN, considerando 60 atti di richiesta multipli (cfr. § 3.6.1), sono stati individuati 306 atti testa di richiesta. La presenza degli atti multipli sul totale del campione ammonta quindi al 19,6% del totale delle e-mail.

Dall'analisi delle e-mail dei PN, risultano otto strategie di richiesta, tutte e quattro le prospettive di richiesta, cinque tipi di modificatori morfosintattici, cinque tipi di modificatori lessicali e otto tipi di atti di supporto alla richiesta (Tabella5.1).

Strategia di richiesta	Prospettiva di richiesta	Modificatori interni	Modificatori esterni
Allusione Domanda diretta Ipotesi Necessità Ordine Performativo Verifica Volontà	Destinatario Impersonale Inclusiva Richiedente	- MORFOSINTATTICI Condizionale Imperfetto Incassatura Interrogativa Negazione - LESSICALI Attenuatore Blanditore Dubitatore Intensificatore Marche di cortesia ⁶⁸	Contestualizzatore Empatizzatore Espansore Motivazione Preparatore Presentazione Rabbonitore Ringraziamento

Tabella 5.1 – Prospetto delle categorie di analisi del campione delle e-mail dei PN

Per quanto riguarda le strategie di richiesta nelle e-mail dei PN, la strategia maggiormente impiegata è quella convenzionalmente indiretta della Verifica delle precondizioni (Tabella 5.2), 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.

Strategie di richiesta nelle e-mail dei PN		
Verifica	34,64%	(106)
Performativo	22,15%	(68)
Domanda diretta	21,24%	(65)
Volontà	10,45%	(32)
Allusione	6,22%	(19)
Necessità	2,28%	(7)
Ipotesi	1,90%	(6)
Ordine	1,0%	(3)
Tot.	100%	(306)

Tabella 5.2 – Strategie di richiesta nelle e-mail dei PN

Dopo la Verifica delle precondizioni (1), le strategie di uso più frequente sono la formulazione tramite Performativo (2; 3), la Domanda diretta (4) e la Volontà (5).

1. Potrebbe gentilmente comunicarmi il voto, oppure indicarmi come e dove poterlo visualizzare e verbalizzare? (ITAL1_SCR_130)
2. volevo chiederLe quale fosse la data di scadenza per la consegna. (ITAL1_SCR_038)

⁶⁸ Le marche di cortesia tecnicamente rientrano tra i modificatori discorsivi (§ 3.6.1.1), tuttavia, viste le scarse occorrenze registrate nel campione di e-mail esaminate, per l'analisi dello scritto vengono incluse nella categoria dei modificatori lessicali.

3. Le chiedo di permettermi di tentare nuovamente le attività. (ITAL1_SCR_178)
4. Quando riceve? (ITAL1_SCR_166)
5. Vorrei convalidarlo come tirocinio al più presto. (ITAL1_SCR_157)

Di bassa frequenza d'uso sono le strategie dell'Allusione (6), della Necessità, dell'Ipotesi e dell'Ordine.

6. Gentile Professoressa, salve. Sono XXX, studentessa del secondo anno di Lingue e Culture Straniere, frequento il suo corso di didattica delle lingue moderne OCI. *La contatto per informarla che come altri miei colleghi non ho ricevuto la mail riguardante il compito a casa del quale ci ha parlato ieri lezione.* Le auguro una buona giornata. Cordialmente, XXX (ITAL1_SCR_109)

L'Allusione è una strategia indiretta non convenzionalizzata (§ 3.6.1) e probabilmente i PN mostrano la tendenza a limitarne l'uso nello scritto, perché è una formulazione poco economica che rende meno trasparente la forza illocutiva della richiesta: per essere interpretata richiede maggior lavoro inferenziale da parte del destinatario. Nello scritto è ragionevole ritenere che venga evitata, perché non soggetta al "lavoro" di negoziazione del significato che avviene nell'interazione orale. Questa tendenza evidenziata dall'analisi dei testi è in linea con quanto emerge nel questionario sull'analisi dei bisogni, in cui gli studenti PN dichiarano di prediligere la chiarezza quando scrivono un'e-mail al professore (§ 4.1).

La strategia diretta della Necessità (ess. 7-13) è presente solamente con sette occorrenze; guardando ai casi presenti nel campione, emerge immediatamente un dato: viene sempre impiegata nella prospettiva del richiedente o impersonale, in modo da limitare il coinvolgimento diretto del destinatario, la cui faccia risulta così tutelata.

7. Avrei bisogno di sapere quante ore secondo lei sono necessarie. (ITAL1_SCR_039)
8. Mi servirebbe cortesemente il link esatto di dove poter svolgere i test online da lei richiesti nell'ultima lezione del 28 Ottobre. (ITAL1_SCR_070)
9. Bisogna prenotarsi? (ITAL1_SCR_084)
10. È necessario durante l'esposizione fare riferimento ai numeri e citarli, oppure è sufficiente discutere i risultati in termini generali, quindi per esempio dicendo che nella ricerca si è riscontrato un maggior numero di riparazioni linguistiche piuttosto che riparazioni pragmatiche? (ITAL1_SCR_149)

11. Avrei bisogno di vederla prima di giorno 30. (ITAL1_SCR_162)
12. È necessario dover compilare nuovamente il modulo oppure è sufficiente inviarLe la sintesi tramite la sua mail? (ITAL1_SCR_184)
13. Avrei urgenza di saperlo (ITAL1_SCR_216)

L'Ipotesi (ess.14-19) è presente con sole sei occorrenze; analizzandole nel dettaglio, si nota che questa strategia è impiegata in tutti e sei i casi per richiedere un'azione al docente.

14. Le invio in allegato l'Introduzione e la Conclusione della tesi. *Se mi dà l'ok, o comunque mi segnala qualche correzione, porterò la tesi a stampare in settimana in modo da poterle consegnare la sua copia giovedì.* (ITAL1_SCR_042)
15. Buonasera, sono xxx, un'alunna del suo corso di formazione. Ho cercato in tutti i modi di trovare i files delle esercitazioni ma non riesco a trovarli... Mi dispiace disturbarla ma ci terrei a poterle svolgere oggi stesso a causa di altri impedimenti nella giornata di domani. *Le sarei molto grata se potesse mandarmi un link o spiegarmi il procedimento.* (ITAL1_SCR_072)
16. Venerdì mattina parto per tornare giù in Sicilia e ritornerò a Roma dopo le vacanze, *se nel frattempo sa darmi qualche indicazione su come procedere* vorrei approfittare delle vacanze di natale per portarmi avanti con il lavoro. (ITAL1_SCR_171)
17. Mi piacerebbe arricchire il lavoro con una parte più approfondita sulla pragmatica, *se mi mandasse qualche lavoro* ne sarei molto felice. (ITAL1_SCR_180)
18. Entro la fine del mese devo venire a Roma per far firmare la domanda di laurea a lei ed al mio relatore Prof. XXX (in Cc). Spero di riuscire a mettermi d'accordo con entrambi venendo lo stesso giorno; il 30 Gennaio sarò già a Roma per un esame, *mi riterrei molto fortunata se riuscissi a farlo proprio in questo giorno* per evitare di spostarmi di nuovo (non so se a lei già l'avevo detto, ma ho la bimba piccola che ha 7 mesi) (ITAL1_SCR_181)
19. Ho sostenuto l'esame di didattica delle lingue il 14 settembre ma ancora non ho ricevuto notizia riguardo l'esito. *le sarei grata se potesse fornirmi delle delucidazioni al riguardo.* (ITAL1_SCR_236)

In (14) lo scrivente chiede al professore di correggere un capitolo della tesi, in (15) si chiede l'invio di un link o in alternativa di scrivere le istruzioni riguardo allo svolgimento di un'esercitazione, in (16 e 17) di inviare del materiale di studio, in (18) di firmare la domanda di laurea nel contesto straordinario dell'esame, in (19) di comunicare per e-mail il voto di un

esame. L'Ipotesi sembra dunque essere scelta dagli scriventi PN per fare una richiesta che impegna il professore in un'azione concreta. Attraverso questa strategia, quindi, il PN pragmaticamente mitiga il grado di impegno dell'azione richiesta, presentandola come un evento ipotetico la cui realizzazione dipende dal destinatario, di cui, in questo modo, si esaltano le doti e il ruolo gerarchico. Nuzzo (2007) ha mostrato che spesso le conseguenze positive che la realizzazione della richiesta comporterebbe sul richiedente sono lasciate inesprese dai parlanti nativi, come nel caso dell'enunciato "*se posso un attimo: contattarlo*" (Nuzzo, 2007: 63). Questa particolare formulazione della strategia dell'Ipotesi non compare nelle e-mail qui analizzate: il dato non sorprende, poiché la sintassi frammentata, tra cui le strutture sospese, è tipica del parlato (Berruto, 1987; D'Achille, 2003) e non adeguata a una scrittura formale, come nel caso dell'e-mail al professore.

La strategia dell'Ordine (ess. 20-22), infine, è presente con sole tre occorrenze: in tutti e tre i casi formalmente si tratta di imperativi di cortesia, impiegati dai PN sempre in situazioni di urgenza o difficoltà:

20. Non ricordo esattamente l'anno di riferimento, probabile il 2013-14. Comunque il materiale preso da un altro studente, era il libro della Bettoni e un suo fascicoletto sulla Prospettiva Pragmatica. *Mi dica per favore quale altro testo integrare.* (ITAL1_SCR_129)
21. Io il 9 marzo devo consegnare la tesi sulla quale sto lavorando. Per non parlare dell' ansia che questa situazione di non sapere mi sta causando. So che lei non c' entra nulla anche perché la valutazione della sua parte me l ha comunicata il giorno stesso, ma dovesse conoscere quella del Professor XYZ perché ha visto l' elaborato o non so per favore ma le comunichi. *Per favore ma le comunichi.* (ITAL1_SCR_219)
22. Scusi se le riscivo ancora nell' arco di pochissimo tempo, ma sono veramente agitata e disperata. Penso che possa comprendermi dato che è l' ultimissimo esame. Io avevo concordato con la sua assistente dopo l' esame la correzione anticipata per non ritrovarmi nella situazione attuale, correzione anticipata che ho avuto solo da parte sua. *Mi dica lei cosa fare perché non riesco veramente a comprendere come ho fatto a realizzare solo due punti nella parte del Professor XYZ dato che ho scritto e credo concetti anche corretti.* (ITAL1_SCR_220)

Il ricorso alla strategia diretta dell'Ordine sembra dunque motivato dal bisogno di esplicitare e intensificare la forza illocutiva della richiesta: lo studente, sotto la pressione di un'urgenza, sceglie di formulare la richiesta con una strategia chiara e diretta, ma fortemente minacciosa per la faccia negativa dell'interlocutore, sbilanciando pragmaticamente la comunicazione

sull'auspicato beneficio, piuttosto che sulla prevenzione del potenziale rischio di rifiuto. Giacché in questa strategia è manifesta la natura direttiva dell'atto della richiesta, non sorprende il suo uso limitato nel campione di testi. È comunque da sottolineare che, nei tre casi qui individuati della strategia dell'Ordine, si riscontra un grande lavoro di mitigazione che gli scriventi fanno, attraverso modificatori interni e soprattutto esterni⁶⁹. Considerando complessivamente l'uso delle strategie più o meno dirette, si rileva che la scelta degli studenti PN sia sbilanciata verso le prime con una frequenza d'uso pari al 57,18% rispetto alle seconde, presenti nel campione con una frequenza pari al 42,76%, come visibile in Tabella (5.3).

Frequenza d'uso delle strategie +/- dirette nelle e-mail dei PN					
+ dirette			- dirette		
Performativo	22,15%	(68)	Verifica	34,64%	(106)
Domanda diretta	21,24%	(65)	Allusione	5,22%	(19)
Volontà	10,45%	(32)	Ipotesi	2,61%	(6)
Necessità	2,28%	(7)			
Ordine	1,0%	(3)			
Tot.	57,18%	(175)	Tot.	42,76%	(131)

Tabella 5.3 – Frequenza delle strategie +/- dirette nelle e-mail dei PN

Passando all'analisi della prospettiva della richiesta, nel campione delle e-mail dei PN l'atto della richiesta risulta formulato da tutti e quattro i punti di vista possibili, ovvero dal punto di vista del richiedente (es. 23), del destinatario (es. 24), impersonale (es. 25) e inclusivo (es. 26):

23. Vorrei sapere se posso scrivere anche oltre le righe della tabella. (ITAL1_SCR_021)

24. Potrebbe rinviare gentilmente il link? (ITAL1_SCR_053)

25. Bisogna prenotarsi? (ITAL1_SCR_084) CAMBIARE

26. Possiamo fissare 2 colloqui on-line su Skype a gennaio per eventuali dubbi?
(ITAL1_SCR_043)

⁶⁹ In (14) e (15) all'interno dell'atto testa troviamo la marca di cortesia *per favore*. In tutti e tre gli esempi abbondano modificatori esterni realizzati mediante la motivazione (14: *Non ricordo esattamente l'anno di riferimento, probabile il 2013-14. Comunque il materiale preso da un altro studente, era il libro della Bettoni e un suo fascicoletto sulla Prospettiva Pragmatica*; 15: *io il 9 marzo devo consegnare la tesi sulla quale sto lavorando*; 16: *Io avevo concordato con la sua assistente dopo l' esame la correzione anticipata per non ritrovarmi nella situazione attuale, correzione anticipata che ho avuto solo da parte sua*), rabbonitore (15: *So che lei non c' entra nulla anche perché la valutazione della sua parte me l ha comunicata il giorno stesso*; 16: *Scusi se le riscivo ancora nell' arco di pochissimo tempo*), empatizzatori (15: *Per non parlare dell' ansia che questa situazione di non sapere mi sta causando*; 16: *ma sono veramente agitata e disperata. Penso che possa comprendermi dato che è l'ultimissimo esame*), rafforzatore (16: *perché non riesco veramente a comprendere come ho fatto a realizzare solo due punti nella parte del Professor XYZ dato che ho scritto e credo concetti anche corretti*).

Guardando nel dettaglio la frequenza d'uso delle singole prospettive di richiesta (Tabella 5.4), emerge che le prospettive del richiedente (37%) e del destinatario (34%) sono prevalenti e numericamente pressoché equivalenti. La prospettiva impersonale (27%) ha una frequenza d'uso di poco inferiore, mentre la prospettiva inclusiva è quella significativamente meno impiegata con una percentuale del 2%.

Prospettive di richiesta PN		
Richiedente	37,00%	(112)
Destinatario	34,00%	(104)
Impersonale	27,00%	(84)
Inclusiva	2,00%	(6)
Tot.	100%	(306)

Tabella 5.4 – Prospettiva di richiesta

L'esiguo numero di casi della prospettiva inclusiva va probabilmente ricondotto al fatto che essa pragmaticamente rimuove dalla codificazione linguistica le informazioni relative alla distanza sociale e al rapporto di potere, rilevanti nella relazione asimmetrica tra docente e studente.

La prospettiva del richiedente e quella impersonale, se considerate insieme, hanno una frequenza d'uso pari al 64% e risultano complessivamente maggioritarie rispetto a quella del destinatario, utilizzata nel 34% dei casi: questo risultato mostra dunque che gli studenti PN preferiscono impiegare maggiormente le strategie non orientate sul destinatario. Nei PN, dunque, si osserva la tendenza generale a limitare l'uso della prospettiva che codifica il diretto coinvolgimento del destinatario nella realizzazione della richiesta, facendo la scelta che tutela maggiormente la faccia negativa del docente a cui si rivolgono.

La scelta della prospettiva di richiesta, peraltro, assume tanto più interesse se messa in relazione alla strategia di richiesta: fermo restando che la prospettiva del destinatario sia complessivamente meno preferita dagli studenti PN, risulta che è maggiormente utilizzata all'interno di atti testa formulati con strategie meno dirette, come visibile in Tabella (5.5):

		Prospettiva di richiesta			
		Destinatario	Inclusiva	Impersonale	Richiedente
strategie più dirette	Domanda diretta	18	1	13	33
	Performativo	22	2	20	24
	Ordine	3	0	0	0
	Necessità	0	0	3	4

	Volontà	2	1	1	28
	tot.	45	4	37	89
		130			
strategie meno dirette	Verifica	48	2	36	20
	Allusione	3	0	3	13
	Ipotesi	6	0	0	0
	tot.	57	2	39	33
		74			

Tabella 5.5 – Uso delle prospettive di richiesta in relazione alle strategie di richiesta nelle e-mail dei PN

Dai dati, si nota infatti che ci sia una relazione tra strategia e prospettiva: l'uso delle prospettive che non codificano il coinvolgimento diretto del destinatario è maggiore in associazione a strategie più dirette; tra le strategie meno dirette, invece, aumenta il numero della prospettiva orientata sul destinatario, come sintetizza il grafico qui di seguito, (Figura 5.1):



Figura 5.1 – Uso delle prospettive di richiesta in relazione alle strategie +/- dirette nelle e-mail dei PN

Sembrerebbe dunque che lo scrivente PN attui un meccanismo di calibrazione interna dell'atto testa, mitigando la direttezza della strategia con la scelta *ad hoc* delle prospettive che codificano in misura minore il coinvolgimento del destinatario nella realizzazione della richiesta.

Mitigare la forza illocutiva della richiesta è una funzione propria dei modificatori, che possono essere interni, realizzati come elementi morfosintattici o lessicali, ed esterni, realizzati tramite atti di supporto (cfr. § 3.6.1.2).

Riguardo all'analisi dei meccanismi di modificazione interna, sul totale degli atti testa sono stati individuati complessivamente 626 modificatori interni così distribuiti: 426 modificatori morfosintattici, che costituiscono il 68% dei modificatori interni, e 200 modificatori lessicali pari al 32% dei modificatori interni (Tabella 5.7).

Distribuzione modificatori interni e-mail PN		
Morfosintattici	68,00%	(426)
Lessicali	32,00%	(200)
Tot.	100%	(626)

Tabella 5.7 – Distribuzione dei modificatori interni nelle e-mail degli studenti PN

Nel dettaglio, i cinque tipi di modificatori morfosintattici e i cinque tipi di modificatori lessicali del campione delle e-mail degli studenti PN, sono distribuiti come illustrano le tabelle (5.8) e (5.9):

Modificatori morfosintattici PN		
Incassatura	35,02%	(148)
Interrogativa	24,64%	(105)
Condizionale	20,89%	(89)
Imperfetto	18,01%	(78)
Negazione	1,40%	(6)
Tot.	100%	(426)

Tabella 5.8 – Modificatori morfosintattici sul totale degli atti testa di richiesta

Modificatori lessicali PN		
Blanditore	40,50%	(81)
Dubitatore	34,50%	(69)
Attenuatore	13%	(26)
Intensificatore	11%	(22)
Marca di cortesia	1%	(2)
Tot.	100%	(200)

Tabella 5.9 - Modificatori lessicali sul totale degli atti testa di richiesta

Dai dati, si osserva che i modificatori interni impiegati sono prevalentemente morfosintattici: tra questi, l'Incassatura (ess. 27; 30) è il modificatore più frequente; seguono la frase interrogativa (28; 29), il Condizionale (29) e l'Imperfetto (27) e, con una percentuale d'uso dell'1,40%, la Negazione dell'interrogativa (31).

Oltre ai modificatori morfosintattici, la forza illocutiva della richiesta è mitigata anche da modificatori lessicali, sebbene con una percentuale d'uso minore. In particolare, si osserva l'alto uso di Blanditori, (29); seguono i Dubitatori (30), gli Attenuatori (32) e infine gli Intensificatori (33):

27. **volevo** sapere se fosse possibile sostenere l'esonero (ITAL1_SCR_013)
28. **potrei** venire a ricevimento per parlarne? (ITAL1_SCR_068)
29. mi potrebbe **gentilmente** confermare il programma? (ITAL1_SCR_065)
30. lei sa **per caso** se la firma del correlatore è necessaria ai fini dell'ammissione alla seduta di laurea? (ITAL1_SCR_186)
31. **Non** ci sono altri modi per prenotarsi? (ITAL1_SCR_088)
32. potrebbe inviarmi **qualche** materiale? (ITAL1_SCR_181)
33. Vorrei organizzare un ricevimento con lei **il prima possibile** per discutere dello svolgimento della tesi (ITAL1_SCR_012)

L'analisi dei meccanismi di modificazione della forza illocutiva della richiesta si è concentrata anche sui modificatori esterni, cioè su quegli atti che compaiono in associazione all'atto che veicola la forza illocutiva della richiesta, con la funzione di supportarla e mitigarla (cfr. § 3.6.1.2).

Si è pertanto osservato quanti e quali modificatori esterni vengono impiegati nelle richieste. Nel campione delle e-mail degli studenti PN sono stati individuati complessivamente 787 modificatori esterni, le cui percentuali d'uso sono riportate nella Tabella (5.10) qui di seguito:

Modificatori esterni PN		
Motivazione	70,73%	(174)
Ringraziamento	60,65%	(149)
Rabbonitore	60,16%	(148)
Presentazione	43,08%	(106)
Contestualizzatore	36,99%	(91)
Empatizzatore	21,54%	(53)
Preparatore	20,32%	(50)
Espansore	3,52%	(10)
	TOT.	(787)

Tabella 5.10 - Modificatori esterni sul totale delle e-mail di richiesta dei PN

Nelle e-mail degli studenti PN l'atto comunicativo della richiesta (§ 3.6.1) è dunque strutturato con uno o più atti testa e da modificatori esterni, che supportano la richiesta.

Gli atti di supporto che ricorrono con alta frequenza sono tre: la Motivazione, il Ringraziamento e il Rabbonitore; seguono cinque atti di frequenza media, con percentuali che oscillano tra il 40% e il 20% circa: la Presentazione, il Contestualizzatore, l'Empatizzatore e il Preparatore. Di bassa frequenza è l'Espansore, con una percentuale d'uso pari al 3,52%.

La richiesta nel 70,73% dei casi è accompagnata dall'atto di supporto della Motivazione (34), che introduce il motivo per cui essa viene fatta, al fine di legittimare la richiesta stessa, mitigandone la natura impositiva. Con il 60,65%, segue l'atto per esprimere gratitudine nei confronti del destinatario, non solo sul piano perlocutivo, ma anche su quello "metatestuale": gli studenti spesso ringraziano, infatti, per la disponibilità non solo a soddisfare la richiesta, ma anche a leggerla⁷⁰, come mostra l'esempio (35). 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. Di medio-alta frequenza è

⁷⁰ I ringraziamenti per la loro forma altamente cristallizzata sono stati analizzati anche come stilema proprio del genere testuale dell'e-mail formale in § (5.3).

anche l'atto del Rabbonitore che sottolinea la consapevolezza della natura impositiva della richiesta e che serve per mostrare al destinatario un atteggiamento collaborativo da parte del richiedente (36). Bisogna invece considerare peculiare della comunicazione via e-mail la frequenza medio-alta del 43,08% 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 (37).

34. *Ho cercato in tutti i modi di trovare i files delle esercitazioni ma non riesco a trovarli...*

(ITAL1_SCR_072)

35. *La ringrazio per la sua attenzione e disponibilità* (ITAL1_SCR_088)

36. *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.* (ITAL1_SCR_001)

37. *Mi chiamo XXX e sono segnata con lei per la tesi che dovrei discutere a Luglio..*

(ITAL1_SCR_033)

L'atto del Contestualizzatore ricorre nel 36,96% dei casi, con un uso di media frequenza; sono stati analizzati come Contestualizzatori tutti quegli atti che, data la presenza della Motivazione, aggiungono informazioni di contesto: con essi, infatti, lo scrivente descrive ampiamente antefatti o situazioni correnti, con la funzione di contestualizzare tutto l'atto comunicativo (38):

38. *Potrei aver trovato una scuola in cui fare tirocinio. È una scuola media italiana che ha diversi bambini di prima alfabetizzazione. Potrei quindi fare il tirocinio curriculare lì e chiedere alla professoressa se mi concede qualche ora per il nostro progetto. In alternativa, ho trovato una professoressa a Viterbo che insegna spagnolo in una scuola media, però avrei bisogno di sapere quante ore secondo lei sono necessarie.* (ITAL1_SCR_039)

L'Empatizzatore è presente come atto per invocare in qualche modo la comprensione da parte del docente (39):

39. *Scusi se le riscrivo ancora nell' arco di pochissimo tempo, ma sono veramente agitata e disperata. Penso che possa comprendermi dato che è l'ultimissimo esame.* (ITAL1_SCR_220)

Le richieste vengono infine anticipate da un Preparatore o seguite da un Espansore. Il Preparatore è impiegato dallo scrivente con la funzione di chiarire immediatamente le proprie intenzioni e così preparare il destinatario alla richiesta vera e propria; esso può essere generico (40) o tematicamente orientato (41). L'Espansore presenta la frequenza d'uso più bassa ed è utilizzato dallo scrivente PN per ribadire il contenuto della propria richiesta (42):

40. Le scrivo per avere un'informazione molto importante. (ITAL1_SCR_107)

41. Le scrivo per chiederle un'informazione riguardante il tirocinio (ITAL1_SCR_003)

42. [Egregia professoressa, le vorrei chiedere se è possibile oltrepassare le righe della tabella riguardante la seconda attività dell'esonero, poichè i turni non bastano per la trascrizione. In questo modo però occuperei lo spazio dedicato all'analisi del profilo interazionale della coppia,] *per questo mi chiedo se fosse possibile.* (ITAL1_SCR_022)

Infine, si è calcolato quanti modificatori interni e quanti modificatori esterni mediamente occorrono insieme all'atto testa. In termini di numeri assoluti nel campione sono state individuate, come precedentemente visto, 624 unità di modificatori interni e 787 unità di modificatori esterni; si calcola, pertanto, che mediamente per ogni atto testa vengono impiegate 2,03 unità di modificazione interna – nel dettaglio, 0,63 unità lessicali e 1,39 unità morfosintattiche – e 2,7 unità di modificazione esterna (Tabella 5.11):

Unità di modificazione per atto testa PN	
Modificatori interni	2,03
Morfosintattici	1,39
Lessicali	0,63
Modificatori esterni	2,7

Tabella 5.11 – Unità di modificazione della richiesta per atto testa nelle e-mail dei PN

Gli studenti PN mostrano dunque la tendenza a modificare la forza illocutiva della richiesta maggiormente attraverso modificatori esterni piuttosto che con modificatori interni. Nelle richieste via e-mail, questo dato forse non sorprende: nonostante la necessità di utilizzare modificatori interni per mitigare la richiesta, nella comunicazione scritta risulta necessario costruire l'atto comunicativo della richiesta con modificatori esterni, perché ciò che nell'interazione orale sincronica farebbe parte della negoziazione della richiesta, come per esempio, ampliare la motivazione con un Contestualizzatore, oppure supportare quanto si è chiesto facendo appello alle doti di comprensione dell'interlocutore con un Rabbonitore, nella

produzione scritta viene strutturato dallo scrivente PN direttamente insieme all'atto della richiesta.

5.2. Analisi pragmlinguistica delle richieste nelle e-mail degli studenti PNN

Nel campione delle 189 e-mail degli studenti PNN, si contano 231 atti testa di richiesta; gli atti multipli sono 38 con una presenza pari al 20,10% sul totale delle e-mail. L'analisi ha restituito sei strategie di richiesta, le quattro prospettive, cinque tipi di modificatori morfosintattici, cinque tipi di modificatori lessicali e nove tipi di atti di supporto alla richiesta, come riportato nella Tabella 5.12 qui di seguito:

Strategia	Prospettiva	Modificatori interni	Modificatori esterni
Allusione	Destinatario	- MORFOSINTATTICI	Congettura
Domanda diretta	Impersonale	Condizionale	Empatizzatore
Ipotesi	Inclusiva	Disgiunzione	Motivazione
Performativo	Richiedente	Imperfetto	Preparatore
Verifica		Incassatura	Presentazione
Volontà		Interrogativa	Rabbonitore
		- LESSICALI	Rafforzatore
		Attenuatore	Ringraziamento
		Blanditore	
		Dubitatore	
		Intensificatore	
		Marca di cortesia	

Tabella 5.12 – Prospetto delle categorie di analisi del campione delle e-mail dei PNN

Per quanto riguarda l'analisi delle strategie di richiesta (tabella 5.13), anche nei PNN si osserva che la strategia della Verifica delle precondizioni sia quella maggiormente impiegata; la presenza preponderante di questa strategia tra gli studenti PNN è un risultato già confermato da precedenti studi (Trosborg, 1995; Alcón-Soler, 2013), che suggeriscono di interpretarla come una strategia formulare nella codifica delle richieste.

Strategie di richiesta nelle e-mail dei PNN		
Verifica	38,50%	(86)
Domanda diretta	18,58%	(44)
Performativo	17,25%	(41)
Volontà	14,41%	(34)
Allusione	7,52%	(17)
Ipotesi	3,49%	(9)
Tot.	100%	(231)

Tabella 5.13 – Strategie di richiesta nelle e-mail dei PNN

Come visibile in Tabella 13, nelle e-mail dei PNN, la Verifica delle precondizioni (43) è seguita nell'uso da strategie di tipo diretto, quali la Domanda diretta (44), il Performativo (45) e la Volontà (46). È senz'altro rilevante notare una maggiore percentuale d'uso dell'Allusione tra i PNN rispetto ai PN (47). Con sole otto occorrenze, l'Ipotesi risulta una strategia di bassa frequenza (48):

43. Potrebbe mandarmi il calendario completo? (ITAL2_SCR_009) non c'è

44. Dove si trova le lezioni in inglese? (ITAL2_SCR_085)

45. Perciò vorrei chiederle gentilmente per un aiuto. (ITAL2_SCR_021)

46. Vorrei un po' di tempo per terminare la relazione (ITAL2_SCR_003)

47. Io ho fatto l'essame il giorno 15.10.17 ma il mio risultato non è nell'elenco.
(ITAL2_SCR_156)

48. Per lei sarebbe accettabile se io le mandassi entro la data le prime due parti della relazione (che avrò già finite) e la terza gliela manderei uno al massimo due giorni dopo?
(ITAL2_SCR_101)

Anche tra i PNN, la strategia dell'Ipotesi è associata alla prospettiva del destinatario (49-55), ma presenta anche un caso in cui è formulata nella prospettiva del richiedente (48). Guardando nel dettaglio gli atti di richiesta formulati con l'Ipotesi, si nota che gli studenti PNN scelgano questa strategia per richieste impegnative, come chiedere al professore di accordare un'estensione dei termini di consegna di un elaborato scritto (48-51) o di rimaneggiare informazioni ufficiali, come inviare *ad personam* l'esito di un esame e completare informazioni sulla propria pagina web (52-56).

49. Per me sarebbe perfeto se voi me potete dare tempo fino il weekend. (ITAL2_SCR_046)

50. Sarebbe molto gentile se può m'accordare un giorno di più per lei restituire l'esercizio. (ITAL2_SCR_010)
51. Sarebbe di gran aiuto se potesse ampliare il termine con due o tre giorni di più. (ITAL2_SCR_059)
52. Sarebbe molto gentile se poteva indicarmi dove posso trovare tutte le informazioni della sua materia. (ITAL2_SCR_065)
53. Se lei potrebbe mandarmi il mio risultato sarebbe molto gentile. (ITAL2_SCR_070)
54. Sarei felice se mi potesse mandare il mio risultato (ITAL2_SCR_089)
55. Si potete aggiungere tutta la informazioni possibili. (ITAL2_SCR_179)
56. se può mandarmi una copia dell calendario o dove si trovano. (ITAL2_SCR_054)

È inoltre interessante anche rilevare che negli ess. (50), (52), (53) gli studenti PNN non codificano le conseguenze positive che la realizzazione della richiesta avrebbe su sé stessi, bensì una descrizione positiva attribuita al destinatario, assimilabile come funzione a un blanditore. Questo particolare tipo di formulazione dell'Ipotesi, tuttavia, è pragmaticamente rischiosa perché, implicando che la qualità attribuita al professore dipenda dalla realizzazione o meno della richiesta, minaccia fortemente la faccia negativa di quest'ultimo. Infine, è opportuno notare anche che gli esempi (55) e (56) sono casi in cui le conseguenze positive vengono lasciate inesprese, come accade nel parlato (Nuzzo, 2007).

Osservando l'uso complessivo delle strategie più o meno dirette, si rileva che la scelta degli studenti PNN sia di poco sbilanciata verso le prime con una frequenza d'uso pari al 52% rispetto a quelle meno dirette, a cui corrisponde una percentuale d'uso del 48%, come visibile in Tabella (5.14):

Frequenza d'uso delle strategie +/- dirette nelle e-mail dei PNN					
+ dirette			- dirette		
Domanda diretta	18,58%	(44)	Verifica	38,50%	(86)
Performativo	17,25%	(41)	Allusione	7,52%	(17)
Volontà	14,41%	(34)	Ipotesi	3,49%	(9)
Tot.	52%	(119)		48%	(112)

Tabella 5.14 – Frequenza delle strategie +/- dirette nelle e-mail dei PNN

Rispetto alla scelta della prospettiva di richiesta, si rileva che i PNN impiegano prevalentemente la prospettiva del destinatario (57), quella impersonale (58) e quella del richiedente (59), mentre risulta irrisoria la presenza della prospettiva inclusiva (60). Le percentuali d'uso sono riportate in dettaglio in Tabella (5.15).

57. Lei può aiutarmi per favore? (ITAL2_SCR_005)
58. E possibile di fare l'esame, senza avere inviato questo? (ITAL2_SCR_023)
59. Potrei, per esempio, consegnare più tardi e scrivere invece di più di pagine? (ITAL2_SCR_097)
60. vorrei sapere se possiamo risolvere questa situazione da qualche forma. (ITAL2_SCR_144)

Prospettive di richiesta nelle e-mail dei PNN		
Destinatario	36,72%	(83)
Impersonale	32,75%	(75)
Richiedente	29,69%	(69)
Inclusiva	1,30%	(4)
Tot.	100%	(231)

Tabella 5.15 – Prospettive di richiesta nelle e-mail dei PN

Mettendo le prospettive in relazione alle strategie di richiesta, si osserva che le prospettive non orientate sul destinatario complessivamente sono scelte dai PNN con più frequenza, a prescindere da quanto sia diretta la strategia della richiesta; prospettiva del destinatario, tuttavia, è maggiormente impiegata negli atti testa formulati con strategie meno dirette, come si può vedere in Tabella 5.16 e nella Figura 5.2:

		Prospettiva di richiesta			
		Destinatario	Inclusiva	Impersonale	Richiedente
strategie più dirette	Domanda diretta	4	1	25	14
	Performativo	10	0	15	15
	Volontà	5	1	10	18
	tot.	19	1	50	47
		98			
strategie meno dirette	Verifica	51	2	21	12
	Allusione	4	0	4	9
	Ipotesi	8	0	0	0
	tot.	63	2	25	22
		112			

Tabella 5.16 – Uso delle prospettive in relazione alle strategie di richiesta nelle e-mail degli studenti PNN

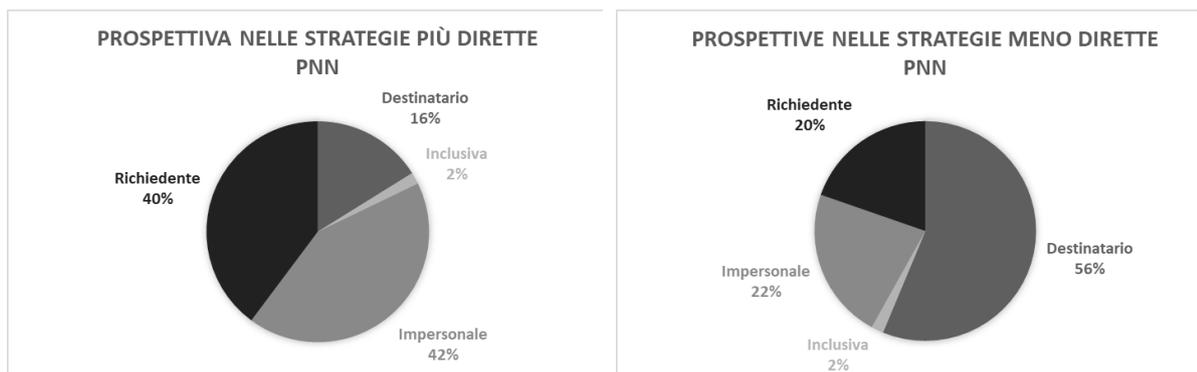


Figura 5.2 – Percentuale d’uso delle prospettive in relazione alle strategie di richiesta nelle e-mail degli studenti PNN

Guardando alle percentuali d’uso delle singole prospettive in associazione al tipo di strategia, si osserva che la prospettiva del destinatario occorre in associazione con le strategie più dirette solo nel 17% dei casi, mentre raggiunge il 56% in associazione alle strategie meno dirette. Il suo uso, dunque, è minoritario negli atti testa formulati con strategie maggiormente dirette, ma aumenta notevolmente nelle strategie meno dirette. I PNN mostrano pertanto la tendenza ad impiegare la prospettiva che coinvolge maggiormente il destinatario in combinazione con le strategie di tipo indiretto.

Per quanto riguarda la modificazione interna all’atto testa, nel campione delle e-mail dei PNN si conta un totale di 348 modificatori interni, di cui 251 modificatori morfosintattici e 97 lessicali. Percentualmente, dunque nei PNN si registra un maggior uso di modificatori morfosintattici, pari al 72%, rispetto a quelli lessicali il cui impiego è pari al 28%. Vedendo nel dettaglio quali modificatori morfosintattici vengono utilizzati dai PNN (Tabella 5.18), si registra che i più frequenti nell’uso sono il condizionale (61; 62; 63; 65; 67; 68), l’interrogazione (62; 66) e l’incassatura (61; 64; 67; 68). Di bassa frequenza d’uso sono la disgiunzione (68) e, con una percentuale marginale, l’imperfetto di cortesia (64).

Modificatori morfosintattici nelle e-mail dei PNN		
Condizionale	37,45%	(94)
Incassatura	25,20%	(63)
Interrogativa	24,80%	(62)
Disgiunzione	7,40%	(20)
Imperfetto	5,00%	(12)
Tot.	100%	(251)

Tabella 5.18 – Modificatori morfosintattici sul totale degli atti testa di richiesta nelle e-mail dei PNN

61. **Mi piacerebbe** sapere che sito devo usare per trovare le informazioni del suo corso.
(ITAL2_SCR_035)

62. **Potrei** venire alla lezione solo per curiosità? (ITAL2_SCR_038)
63. **Vorrei** sapere dov'è l'aula. (ITAL2_SCR_017)
64. Le **volevo** chiedere se c'è stato solo qualche errore. (ITAL2_SCR_066)
65. Mi **piacerebbe** si mi può aiutare a trovarlo. (ITAL2_SCR_080)
66. C'è un error tecnico? (ITAL2_SCR_004)
67. **Vorrei** sapere se sarebbe possibile consegnarla dopo la scadenza del termine.
(ITAL2_SCR_074)
68. **Vorrei** sapere se questo fatto sia un errore del sistema o per quale motivo non ci sto.
(ITAL2_SCR_087)

Guardando le percentuali nella Tabella 5.18, è significativo dunque notare che la mitigazione morfosintattica nei PNN avviene prevalentemente attraverso tre modificatori (condizionale, forma interrogativa e incassatura), che corrispondono all'80,51% del numero complessivo dei modificatori morfosintattici, mentre spicca lo scarso uso dell'imperfetto. Si può ipotizzare che la funzione pragmatica dell'imperfetto per veicolare cortesia non sia stata ancora appresa dai PNN del campione, sebbene percentualmente la maggior parte degli informanti appartenga a livelli superiori al B1 (§ 3.2), livello rispetto al quale nel *Profilo della lingua italiana* l'apprendimento dell'imperfetto di cortesia viene indicato come avvenuto (Spinelli e Parizzi, 2010: 40).

Seppur in misura minore, la forza illocutiva della richiesta è mitigata anche dai modificatori lessicali, così distribuiti percentualmente nel campione delle e-mail di richiesta dei PNN (Tabella 5.19):

Modificatori lessicali nelle e-mail dei PNN		
Dubitatore	28,86%	(29)
Attenuatore	26,80%	(26)
Blanditore	23,74%	(22)
Marca di cortesia	17,52%	(17)
Intensificatore	3,08%	(3)
Tot.	100,00%	(97)

Tabella 5.19 - Modificatori lessicali sul totale degli atti testa di richiesta nelle e-mail dei PNN

Si rileva quindi che i PNN per modulare l'impatto della richiesta sul destinatario e ridurre la possibilità di rifiuto utilizzano principalmente Dubitatori (69), Attenuatori (70) e Blanditori (71). È da considerarsi, invece idiosincratico l'utilizzo di marche di cortesia (72):

69. Potrebbe **per caso** mandarmi il mio voto nell'email? (ITAL2_SCR_026)
70. Vorei sapere se e possibile di ottenere **un poco tempo di più** per farla. (ITAL2_SCR_051)
71. Mi potrebbe aiutare a trovare il corso **gentilmente**? (ITAL2_SCR_073)
72. Allora, **per favore** professore, potrò avere tre giorni di più per finire? (ITAL2_SCR_036)

Riguardo alla presenza di marche di cortesia qui registrata, già altri studi cross-culturali su lingue diverse dall'italiano confermano che i PNN tendono a sovraestendere espressioni analoghe a “*per favore*” come modificatore interno (si cfr. l'ingl. *please* in: Bardovi-Harlig, 1999; Hassall, 2001; Weasenforth e Biesenbach-Lucas, 2001; Biesenbach-Lucas, 2004, 2007; Economidou-Kogetsidis, 2011; Pan, 2012). L'uso di marche di cortesia nello scritto, in alternativa a veri e propri modificatori lessicali, ma con la loro funzione, è una strategia che permette al PNN di semplificare il proprio messaggio dal punto di vista della complessità morfosintattica e lessicale, utilizzando un'espressione “appositiva” che non richiede conoscenza delle strutture morfosintattiche, delle reggenze e dei contesti d'uso di un termine. Infine, oltre ai modificatori interni, sono stati analizzati anche i modificatori esterni per osservare quanti e quali di questi vengono impiegati nelle richieste. In totale sono stati individuati 627 modificatori esterni. Nella Tabella 5.20 si riporta la percentuale d'uso dei modificatori esterni individuati sul totale delle e-mail di richiesta:

Modificatori esterni PNN		
Motivazione	91,54%	(179)
Ringraziamento	77,77%	(141)
Presentazione	55,55%	(105)
Preparatore	25,39%	(48)
Rabbonitore	24,11%	(46)
Empatizzatore	22,75%	(43)
Rafforzatore	16,40%	(31)
Congettura	7,93%	(15)
Espansore	0,5%	(1)
Tot.	100%	(627)

Tabella 5.20 - Modificatori esterni sul totale delle e-mail di richiesta degli studenti PNN

I modificatori esterni che ricorrono con alta frequenza sono tre: la Motivazione, il Ringraziamento e la Presentazione. Dai dati emerge che i PNN supportano la richiesta tramite la Motivazione nel 91,54% delle e-mail (73); impiegano il Ringraziamento nel 77,77% dei casi (74) e tendono a iniziare l'e-mail con una Presentazione, individuata nel 55,55% delle e-mail (75):

73. *Ho appena visto l'elenco su internet, ma non ho trovato il mio nome. [R: Potresti gentilmente indicarmi se c'è qualcun problema?]* (ITAL2_SCR_002)
74. *Grazie mille per la sua attenzione.* (ITAL2_SCR_001)
75. *Sono una studentessa ERASMUS presso l'Università Roma 3 e frequento il suo corso di "Museologia".* (ITAL2_SCR_020)

Nel 25,39 % dei casi il PNN fa precedere la richiesta da un Preparatore (76). Con frequenze più basse, tra il 20 e il 10%, occorrono il Rabbonitore (77), l'Empatizzatore (78) e il Rafforzatore (79), impiegato per accrescere il peso delle ragioni alla base della richiesta:

76. *Li scrivo perché ho un problema con le relazioni.* (ITAL2_SCR_062)
77. *Mi dispiace veramente disturbarla con questo tema* (ITAL2_SCR_155)
78. *Spero che lei comprende la mia situazione.* (ITAL2_SCR_069)
79. *Le chiedo, se è possibile, di allungare il tempo della consegna. Ho frequentato tutte le lezioni, partecipato attivamente nelle attività proposte, quindi mi piacerebbe poter completare il mio lavoro nella materia con la realizzazione dell'esame finale, per quale finale ho dovuto prima di consegnare la relazione di fine corso.* (ITAL2_SCR_080)

Al di sotto del 10% è impiegata la Congettura (80; 81) e in un solo caso l'Espansore (82).

80. *Ho visto i risultati degli altri colleghi, ma non ho trovato il mio. Non so se possa essere un problema con il mio esame o semplicemente un errore informatico. Per favore, gli chiedo un messaggio con il mio risultato per conoscere a quel livello devo iscrivermi questo semestre.* (ITAL2_SCR_043)
81. *Oggi ho cercato il corso sul tema della "migrazione internazionale" ma non l'ho trovato nel sito dell'università... Forse si trova in un altro sito che non conosco. [R: Vorrei sapere se ha la possibilità di mostrarmi dove potrei trovarlo].* (ITAL2_SCR_034)
82. *scrivo quest'email perchè ho un problema di finire la relazione sul tema "storia dell'architettura fascista a Roma nei anni '30" in tempo e (R:) per queste vorrei chiederle se sia possibile di cambiare il dato della consegna. Avevo tanti problemi familiari che ho dovuto di risolvere. Mi dispiace molto perchè lo so che questo fatto è il proprio problema. C'è una soluzione da parte di Lei?* (ITAL2_SCR_086)

Tra questi atti di supporto, la Congettura è particolarmente significativa perché è peculiare degli studenti PNN ed è legata alle situazioni specifiche della richiesta del voto (80) e delle informazioni mancanti (81). Pragmaticamente la congettura ha la funzione di ridurre l'impegno della richiesta, mostrando al destinatario un atteggiamento attivo e collaborativo da parte dello studente, che suggerisce possibili soluzioni o cause del problema.

Infine, si è calcolato quanti modificatori interni e quanti modificatori esterni mediamente occorrono insieme all'atto testa. Nel campione delle e-mail dei PNN le unità di modificazione interna ammontano a 348 e quelle di modificazione esterna a 627, con il seguente dettaglio per atto testa: 1,53 unità di modificazione interna, divise in 1,17 unità morfosintattiche e 0,43 unità lessicali. Le unità di modificazione esterna per atto testa sono pari a 3,46. Percentualmente l'impiego di modificatori interni ed esterni è così distribuito (Tabella 5.21):

Unità di modificazione per atto testa nelle e-mail dei PNN	
Modificatori interni	1,53
	Morfosintattici 1,17
	Lessicali 0,43
Modificatori esterni	3,46

Tabella 5.21 – Distribuzione dei modificatori interni ed esterni sul totale degli atti di richiesta nelle e-mail dei PNN

Si conferma pertanto un dato già emerso in precedenti studi cross-culturali sulle e-mail di richiesta: i PNN hanno la tendenza a mitigare la richiesta maggiormente con modificatori esterni piuttosto che con modificatori lessicali e morfosintattici (Weasenforth e Biesenbach-Lucas 2001; Biesenbach-Lucas, 2004; 2007; Economidou-Kogetsidis, 2011; Pan, 2012; Alcón-Soler, 2013).

5.3. Le richieste nelle e-mail al professore: confronto tra PN e PNN

I risultati dall'analisi delle richieste nelle e-mail dei PN e dei PNN sono estremamente interessanti, poiché permettono di osservare non solo le differenze dei risultati ottenuti, ma anche aree di sovrapposibilità.

Per quanto riguarda l'uso di strategie e di prospettive di richiesta, dall'analisi dei dati il primo risultato che emerge è che gli studenti PN e gli studenti PNN utilizzano le stesse strategie, ad eccezione della Necessità, presente con poche occorrenze solo nel campione di e-mail dei PN (Tabella 5.22).

Strategie di richiesta PN	Strategie di richiesta PNN
Allusione	Allusione
Domanda diretta	Domanda diretta
Ipotesi	Ipotesi
Necessità	—
Performativo	Performativo
Verifica	Verifica
Volontà	Volontà

Tabella 5.22 – Strategie di richiesta: confronto tra studenti PN e studenti PNN

Per quanto riguarda la frequenza d'uso delle strategie, si rileva che la strategia più usata sia dai PN sia dai PNN è la Verifica delle precondizioni; oltre all'interpretazione che ne viene data in letteratura come “strategia formulare”, si vuole qui osservare che 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.

Sia nelle e-mail dei PN sia in quelle dei PNN, sebbene la strategia più frequente sia di tipo indiretto, per frequenza complessiva prevalgono le strategie di tipo diretto, come la Domanda diretta, la Volontà e il Performativo. Questo risultato per i PNN è in linea con gli studi precedenti, in cui similmente risulta che gli studenti PNN di lingue diverse dall'italiano tendono a preferire le strategie dirette (Biesenbach-Lucas e Weasenforth, 2000; Biesenbach-Lucas, 2002, 2004; Chen, 2006; Economidou-Kogetsidis, 2011; Felix-Brasdefer, 2012; Alcón-Soler, 2013). Per i PN, invece, solo lo studio di Biesenbach-Lucas (2007) riporta parzialmente un risultato analogo, dimostrando che i parlanti madrelingua di tedesco utilizzano strategie dirette per formulare richieste di informazioni via e-mail. Rispetto dunque a quanto emerge dai precedenti studi, che rilevano che gli studenti universitari nella propria L1 prediligono l'uso di strategie indirette quando scrivono un'e-mail al professore, la presente ricerca porta in evidenza invece un dato nuovo: gli studenti italofoni preferiscono impiegare strategie più dirette nella scrittura di e-mail indirizzate a un professore.

Tra le strategie dirette qui analizzate, 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 un 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. Per i PN, 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. I PNN invece potrebbero selezionare la domanda diretta per essere sicuri di segnalare pragmaticamente la propria richiesta: non è infatti detto che a una domanda diretta corrisponda una bassa complessità sintattica o lessicale, come visibile nell'es. (83):

83. *C'è un sito sul internet a cui potrei trovare tutti degli informazioni delle lezioni del primo semestre?* (ITAL2_SCR_085)

La tendenza riscontrata negli studi cross-culturali e interlinguistici sulle e-mail accademiche di richiesta, secondo cui nei PN si riscontra una maggiore frequenza d'uso delle strategie indirette rispetto a quelle dirette in confronto ai PNN (§ 2.6.4.1), non è confermata dai presenti risultati: non solo complessivamente sia nei PN sia nei PNN prevalgono le strategie dirette, ma i PNN mostrano maggior equilibrio nell'utilizzo di strategie dirette e meno dirette rispetto ai PN, sbilanciati sulle prime (Figura 5.3).

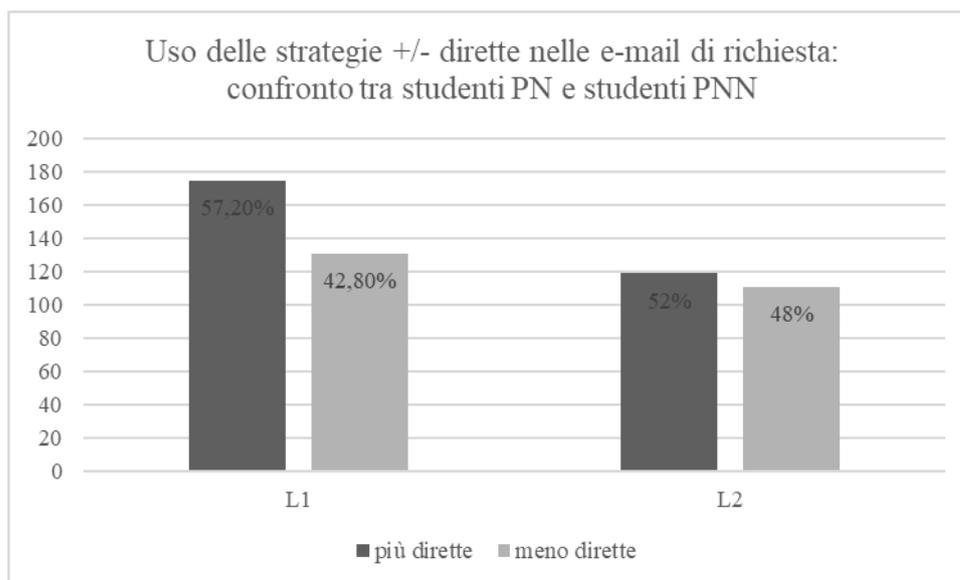


Figura 5.3 – Uso delle strategie +/- dirette nelle e-mail di richiesta: confronto tra studenti PN e studenti PNN

Infine, relativamente all'analisi qualitativa delle occorrenze della strategia dell'Ipotesi, è emerso che sia gli studenti PN sia i PNN scelgano di ricorrere ad essa per fare richieste impegnative e che la formulino preferenzialmente attraverso la prospettiva del Destinatario. Nei PNN, tuttavia, la strategia dell'Ipotesi presenta uno schema di realizzazione che nei PN non si trova: la formulazione delle conseguenze non è espressa in termini di benefici per il richiedente, ma in termini di attribuzione di categorie di giudizio sul destinatario. Questa formulazione è estremamente rischiosa per la faccia del destinatario, perché crea l'implicazione che le condizioni di verità dell'apodosi dipendano dalla soddisfazione della richiesta. In considerazione del fatto che questa formulazione dell'Ipotesi non compare mai tra i PN, si è proceduto a sottoporre gli esempi dei PNN al giudizio dei PN. Hanno partecipato al test 60 italofoeni, tra i 30 e i 50 anni, con titoli di studio superiori alla laurea. Agli informanti è stato chiesto se trovano cortesi, le seguenti frasi e perché (ess. 50, 51, 53 in § 1.2):

- *Sarebbe molto gentile se può m'accordare un giorno di più per lei restituire l'esercizio. (ITAL2_SCR_010)*
- *Sarebbe molto gentile se poteva indicarmi dove posso trovare tutte le informazioni della sua materia. (ITAL2_SCR_065)*
- *Se lei potrebbe mandarmi il mio risultato sarebbe molto gentile. (ITAL2_SCR_070)*

Il 70% degli informanti dichiara di percepire questo tipo di richiesta come poco cortese nel contesto di uno scambio formale. Analizzando le spiegazioni degli informanti e raggruppandole in categorie, le motivazioni addotte sono le seguenti:

1. La richiesta è troppo "preziosa" (59%)

- "risulta troppo diretta e la richiesta si percepisce come un comando" (INFCORT_006)
- "implica che qualora il professore non accetti la richiesta non sarebbe gentile". (INFCORT_009)
- "traspare un tono arrogante e prezioso" (INFCORT_014)
- "Probabilmente perché suona quasi come un 'ordine velato'". (INFCORT_015)
- "Perché sembra dia per scontato l'invio, perché ci leggo una vena polemica" (INFCORT_019)
- "Avrei effettuato la richiesta costruendo la frase diversamente e senza associare la gentilezza al compimento dell'azione richiesta. (INFCORT_020)
- "Perché indirettamente sta dicendo al docente che nel caso in cui non gli inviassi il risultato non sarebbe da considerarsi una persona gentile." (INFCORT_055)

2. La richiesta è troppo diretta (19%)

- "troppo diretto" (INFCORT_012)
- "Perché comincia subito con una richiesta". (INFCORT_021)

- “troppo imperativo” (INFCORT_027)
- “Trovo la seconda meno cortese perché dal mio punto di vista è troppo diretta. Sembra quasi una pretesa più che una richiesta.” (INFCORT_043)

3. La richiesta è troppo confidenziale o altro (11%)

- “Perché mi sembra una richiesta troppo confidenziale” (INFCORT_007)
- “un pochino può sembrare arrogante” (INFCORT_028)
- Tono più 'freddo' (INFOCORT_035)
- Non mostra riconoscenza (INFOCORT_036)
- “si pone in una situazione quasi di superiorità al suo professore” ((INFOCORT_040)
- Mi suona "cacofonico"... (INFOCORT_062)

Seppur nel limite dei pochi casi riscontrati, questo risultato tuttavia, in generale, mostra come scelte linguistiche possano avere pragmaticamente un impatto di notevole peso sulla felice riuscita della comunicazione; nello specifico, il risultato indica che i PNN che impiegano questo tipo di formulazione dell’Ipotesi rischiano di essere percepiti come poco cortesi e così di esporsi a insuccesso comunicativo. L’analisi, quindi, evidenzia che sarebbe interessante approfondire questo aspetto, sia attraverso ulteriori indagini sulle produzioni scritte degli studenti PNN sia attraverso ulteriori test di percezione e valutazione dell’adeguatezza comunicativa.

Per quanto riguarda i dati relativi alla prospettiva di richiesta, solo per i PN si conferma l’ipotesi di una maggioranza di richieste fatte dalla prospettiva del Richiedente, come scelta pragmatica per ridurre la natura impositiva della richiesta, deflettendo il focus della richiesta dal destinatario. Anche per la prospettiva del Destinatario si riscontra una frequenza d’uso apprezzabile: pragmaticamente questa prospettiva minaccia maggiormente la faccia negativa della persona a cui si rivolge la richiesta; nel campione analizzato, tuttavia, si è visto come la prospettiva del destinatario sia correlata alle strategie indirette: il suo uso infatti aumenta tra questo tipo di strategie sia tra i PN (§ 1.1) sia tra i PNN (§ 1.2). Entrambi i gruppi, quindi, mostrano di attuare una sorta di compensazione della minaccia della faccia negativa del destinatario, calibrando la scelta della prospettiva in base alla strategia.

Sia per i PN sia per i PNN è interessante notare anche la percentuale della prospettiva impersonale, che, da un punto di vista pragmatico, serve a tutelare entrambe le facce; da un punto di vista stilistico, invece, 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*” (ITAL1_SCR_015) richiamano, infatti, il linguaggio epistolare dell’ambito tecnico-commerciale. La prospettiva impersonale, dunque, è possibile che sia

utilizzata per alzare il registro del testo e attraverso la maggiore formalità veicolare cortesia, rimarcando la distanza sociale tra mittente e destinatario. Malgrado i fenomeni di contaminazione del parlato nella scrittura delle e-mail precedentemente visti (cfr. § 1.2), questo dato indica che gli studenti universitari PN e PNN di italiano tentino di rendere pragmalinguisticamente la consapevolezza della distanza sociale fra scrivente e ricevente.

Per quanto riguarda l'osservazione dei modificatori interni, l'analisi mostra che, dato l'uso di strategie dirette, gli studenti PN e PNN cercano di bilanciarne la direttezza attraverso l'impiego di modificatori interni, soprattutto morfosintattici: l'impatto delle strategie dirette viene così mitigato prevalentemente attraverso l'interrogazione, l'incassatura, il condizionale. Il maggior scarto, tra i due gruppi, si osserva nell'uso dell'Imperfetto: di media frequenza nei PN e di bassa frequenza nei PNN. Se da una parte si è già ipotizzato che per i PNN lo scarso ricorso a questa struttura sia segnale della mancata acquisizione della funzione di cortesia o della competenza di utilizzarla produttivamente, per i PN va sottolineato che l'uso dell'imperfetto di cortesia costituisce un tratto neo-standard del parlato proprio del registro informale (D'Achille, 2003: 121) che penetra nello scritto formale.

L'alto uso dell'Incassatura anche tra i PNN lascia intravedere una sorta di preminenza della pragmatica sulla grammatica: la subordinazione è scelta come strategia perché, nonostante la sua complessità linguistica, riproduce iconicamente la cortesia linguistica (Haiman, 1985); questo fenomeno di iconicità linguistica applicato alla cortesia è universalmente presente nelle varie lingue del mondo e rende conto del fatto che un PNN, nonostante la ridotta competenza linguistica nella L2, possa scegliere di mitigare la richiesta attraverso una codificazione complessa a livello morfosintattico, come mostra l'esempio (84), qui di seguito, tratto da un'e-mail di un PNN di livello A2:

84. *Così, sono qui per domandare si sarebbe possibile ritardare un po' il deadline perche voglio molto farlo e lo farò benne.* (ITAL2_SCR_167)

Il minor uso di modificatori lessicali riscontrato sia nei PN sia nei PNN potrebbe essere ricondotto alla volontà di preservare brevità e chiarezza, tratti dichiarati importanti nella scrittura delle e-mail (cfr. § 4), o a una scarsa competenza lessicale, soprattutto laddove diafasicamente sia necessario aver padronanza della gestione del registro. Dal punto di vista della pragmatica interculturale, è interessante notare che il modificatore lessicale maggiormente impiegato dai PN è il blanditore, mentre quello dei PNN è il dubitatore: gli studenti PN tendono a modificare la richiesta dando rilievo al ruolo dell'interlocutore e mostrando deferenza; mentre

i PNN mitigano le proprie richieste con espressioni di dubbio che producono l'effetto di ridurre le aspettative di realizzazione.

Rispetto agli studi precedenti sulla modificazione delle richieste nelle e-mail accademiche degli studenti, i risultati qui ottenuti non confermano che nelle produzioni dei PN si riscontrerebbe un maggior uso di mitigatori interni rispetto a quelle dei PNN, giacché, a riguardo, non si rilevano differenze significative tra i due gruppi.

I risultati relativi all'osservazione dei modificatori esterni sono, invece, in linea con gli studi precedenti: i risultati mostrano che la Motivazione è il modificatore esterno prevalente. Questo dato trova conferma in numerosi altri studi di pragmatica cross-culturale sulle richieste, in cui emerge che esso è l'atto di supporto alla richiesta più frequente in tutte le lingue (p. es., Blum-Kulka e Olshtain, 1986; Faerch e Kasper 1989; Hassall 2001; Felix-Brasdefer 2007; Woodfield e Economidou-Kogetsidis, 2010; Alcón-Soler, 2013).

Per quanto riguarda l'inventario dei modificatori esterni, nei campioni delle e-mail dei PN e dei PNN sono stati individuati gli stessi tipi, ad eccezione della Congettura, presente solo tra i PNN. Infine, si è osservato quanti modificatori interni e quanti modificatori esterni occorrono insieme ad un atto testa. L'analisi ha permesso di verificare che l'uso di modificatori interni è minoritario rispetto a quello dei modificatori esterni nelle scelte dello scrivente sia PN sia PNN, a differenza di quanto emerge nello studio di Pan (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 illocutiva 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 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 e 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, come i PNN, tendono a costruire l'atto comunicativo della richiesta privilegiando strategie di modificazione esterna piuttosto che di modificazione interna. Il fatto che 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. 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 lo studente PN e PNN quando scrive un'e-mail formale a un professore universitario. Riassumendo è emerso che le produzioni dei due gruppi presentano tendenze comuni:

- l'indirettezza delle richieste è codificata prevalentemente tramite la strategia convenzionale della verifica delle precondizioni;
- si riscontra un'alta frequenza d'uso delle strategie dirette, in particolare della frase interrogativa diretta;
- emergono analoghe scelte riguardo alla modificazione della richiesta attraverso (in ordine di frequenza d'uso) modificatori esterni, modificatori morfosintattici e per ultimi lessicali.

Un punto di divergenza importante rispetto ai precedenti studi cross culturali è che i PNN mostrano maggior equilibrio nell'utilizzo di strategie dirette e indirette.

L'ipotesi di ricerca secondo cui le strategie indirette sarebbero state più frequenti di quelle dirette e più numerose nei PN rispetto ai PNN non è confermata; la seconda ipotesi in base alla quale si sarebbe riscontrato un maggiore uso dei modificatori interni rispetto a quelli esterni nei PN in confronto ai PNN è confermata in maniera non significativa.

5.4. Analisi pragmatilistica delle e-mail

Oltre che da un punto di vista pragrammatico, nel presente studio, le e-mail di richiesta sono analizzate anche da un punto di vista pragmatilico, ovvero su un livello di analisi inerente agli aspetti pragmatici delle scelte stilistiche (§§ 5.4.1-3) e di registro (§§ 5.4.2-4) fatte dagli studenti PN e PNN.

Come già esposto in (§ 3.6.2), per osservare sia la capacità di aderire al genere testuale sia di mantenere un registro formale, alcuni indicatori linguistici sono stati selezionati e resi categorie di analisi. Per quanto riguarda l'aderenza al genere testuale, si osserva la presenza/assenza di cinque indicatori linguistici, che caratterizzano l'e-mail come genere testuale, e il tratto (+/- adeguato) delle varianti rilevate nelle produzioni esaminate. Per l'analisi della capacità di

mantenere il registro adeguato nelle e-mail indirizzate al professore, vengono impiegate come indicatori le seguenti strutture linguistiche: segni paralinguistici (uso delle *emoji*, interpunzione enfatica, puntini di sospensione, maiuscolo espressivo, punti esclamativi); pronomi di cortesia; strutture tipiche dell'informalità e del parlato (interrogative dirette, frasi presentative, frasi scisse e pseudoscisse, dislocazioni a sinistra; vengono considerate in questa categoria anche le interiezioni).

5.4.1. L'aderenza al genere testuale nelle e-mail degli studenti PN

Formule di apertura

L'analisi dei dati relativa alle formule di apertura ha restituito i seguenti risultati: i PN impiegano otto formule di apertura (*Gentile; Cara; Egregio; Salve; Buongiorno* e affini; *Esimia*), con le seguenti percentuali d'uso (Tabella 5.23):

Formule di apertura e-mail PN	
Gentile	31 %
Buongiorno e affini	30 %
Salve	25 %
Cara/o	5 %
Egregia/o	4 %
Multiplo	2 %
Allocutivo + saluto	2 %
Esimia/o	0.5 %
Assenti	0.5 %
Tot.	100%

Tabella 5.23 - Formule di apertura nelle e-mail degli studenti PN

La formula di apertura maggiormente impiegata è *gentile* seguita da espressioni di saluto come *buongiorno, buonasera* e *salve*. Per i PN la percentuale d'uso di queste due formule è pressoché analoga (31% per *gentile* e 30% per *buongiorno* e affini), dimostrando che nella scrittura di e-mail è invalso l'uso di impiegare in apertura formule di saluto tipiche dell'oralità e non della comunicazione epistolare. Le formule di saluto con portata deittica sul piano temporale, come *buongiorno* e *buonasera*, infatti, non sarebbero del tutto adeguate alla comunicazione epistolare che è asincrona. Benché l'e-mail, come visto in (§ 1) stia diventando un *medium* che permette anche scambi sincronici, non garantisce che questo avvenga sempre. Più in generale, la deissi è un meccanismo su cui non può basarsi un testo scritto poiché necessita del contesto extralinguistico per essere attualizzata (Serianni, 2010). L'ampio uso dei saluti iniziali, invece,

lascia intravedere che lo scrivente prenda poca distanza cognitiva dal testo e che lo costruisca con rimandi extralinguistici, come nell'oralità⁷¹.

Tipico dell'oralità e del registro informale è l'uso di *salve* che dai PN viene impiegato nel 25% degli scambi per e-mail, con una percentuale di poco inferiore a *gentile*. L'uso di *salve* in apertura di e-mail mostra pertanto che nelle scelte dello scrivente ci sia un'oscillazione tra modello conversazionale orale e modello epistolare scritto e scarsa competenza diafasica e diamesica, giacché la formula di saluto non sarebbe adeguata né al registro in rapporto all'interlocutore né al genere testuale. Il suo uso negli scambi formali è tuttavia in espansione: questo fenomeno è stato già registrato all'inizio degli anni duemila, come riporta lo studio di Canobbio (2003) condotto su un campione di studenti dell'Università di Torino con lo scopo di fare un inventario delle formule di saluto in base alla valutazione della loro pertinenza in diverse situazioni comunicative. La ricerca di Canobbio (2003) documenta, pertanto, che gli studenti universitari considerano appropriato utilizzare *salve* come formula di saluto con gli adulti in situazioni formali e asimmetriche, come, per esempio, con professori. Questi risultati, confermati dai successivi rilevamenti in contesto naturale, rappresenterebbero uno "slittamento" rispetto alla norma d'uso di *salve* (Canobbio, 2003: 152). Il presente studio attesta, dunque, che l'innovazione è in atto e che l'uso di *salve* è ormai penetrato anche nella varietà scritta.

L'uso di *caro/a* compare con una percentuale del 5%. Nella corrispondenza in italiano l'uso di *caro/a* è proprio delle lettere personali ed indica, anche in caso di formalità, un rapporto di cordialità e di affetto (Harvard e Miletto, 1986). Negli ultimi anni si assiste ad un sempre maggior uso di *caro/a* nella corrispondenza in ambito lavorativo per le e-mail tra pari, p.es. tra colleghi, e nelle e-mail commerciali (*caro cliente*) a sottolineare affiliazione (Carrada, 2017). Sebbene manchino studi a riguardo, non è da escludere che la maggiore diffusione di *caro/a* nelle e-mail formali lavorative e commerciali sia un calco dell'inglese *dear*, favorito anche dal *medium* stesso che a sua volta agevola contatti e scambi internazionali.

Le formule di registro eccessivamente alto per la situazione comunicativa (*egregio, esimio, eccellentissimo, stimato*) o di uso improprio (assenza di formula, *spettabile*) sono, invece, minoritarie.

Inoltre, tra i PN si registrano le seguenti tre formule di apertura:

⁷¹ Già Pistolesi (2004: 18-19) osserva che "i nuovi *media* dispongono a un dialogo costante, continuamente attivo nella mente degli attori, che può trascendere il divario temporale, essere cioè indipendente dalla sua reale consistenza. Anche se lo scambio è differito, ciò che conta è la disposizione degli scriventi, il modo in cui simbolizzano la distanza".

- a) formule di apertura composte da elementi multipli
 - *Gentile Professoressa X, Buongiorno*⁷² (ITAL1_SCR_059)
 - *Gentile Professoressa, salve* (ITAL1_SCR_109)
 - *Salve gentile Professoressa* (ITAL1_SCR_111)
 - *Gentile professoressa, buongiorno* (ITAL1_SCR_202);
- b) formule di apertura composte dall'allocutivo seguito dal saluto
 - *Professoressa buongiorno* (ITAL1_SCR_053);
- c) assenza di formule di apertura.

Nel primo caso (a) si assiste al fenomeno di scrittura ibrida in cui convivono tratti dell'oralità e dello stile epistolare, della formalità e dell'informalità.

Nel secondo caso (b), i tratti dell'oralità sono ancora più preponderanti; questa nuova formula di apertura ancora più sbilanciata sull'oralità si ritrova spesso nelle e-mail commerciali, le quali probabilmente costituiscono il modello per gli studenti (Andorno, 2013).

L'assenza di formule iniziali (c), infine, è presente in soli due casi, riportati qui di seguito (ess. 85 e 86). Secondo la *netiquette* essa è considerata generalmente una violazione delle regole del galateo della corrispondenza via e-mail, con l'eccezione degli scambi che avvengono in rapida risposta (Carrada, 2017). L'esempio (85), sembra rientrare, per l'appunto, in questo caso:

85. Gentile Prof. XXX,

grazie mille di aver accettato! Mi dica nel frattempo di cosa ha bisogno; se vuole che le invii le parti di tesi man mano o il lavoro ultimato..

In attesa di sue,

un caro saluto,

NOME

Risposta della docente: Per ora mi basterebbe sapere su che argomento è la tesi.

Ha ragione Prof! La tesi è sui complimenti, in italiano e in inglese
(ITAL1_SCR_215)

L'esempio (86), invece, parrebbe una risposta pragmaticamente inadeguata alla comunicazione del mancato superamento dell'esame:

⁷² Gli esempi riproduco fedelmente le scelte grafiche e ortografiche degli scriventi.

86. [Gentile XXX,

la informo che il risultato da lei ottenuto nella prova in oggetto è: non superato. Se intende accettare il voto non è necessario che me lo comunichi. Se invece decide di rifiutarlo, me lo deve comunicare come risposta a questo messaggio. Per dubbi o chiarimenti la invito a cercarmi (anche su Skype con previo appuntamento) durante l'orario di ricevimento (giovedì 11.30-12.30).

Cordiali saluti,

XXX]

Ah, se è possibile vorrei vedere il compito e vedere dove ho sbagliato. Se lo rifiutassi quando potrei rifarlo ? (ITAL1_SCR_214)

In quest'ultimo caso, lo studente PN utilizza la posta elettronica come se fosse pienamente un mezzo di messaggistica istantanea, omettendo qualsiasi stilema che avrebbe connotato come formale l'e-mail e rendendola inadeguata ad uno scambio asimmetrico caratterizzato da distanza sociale con il destinatario.

Per i motivi finora detti, le formule individuate nel campione delle e-mail dei PN risultano adeguate nel 70% dei casi e non adeguate nel 30%, come riportato nella Figura (5.4) qui di seguito:

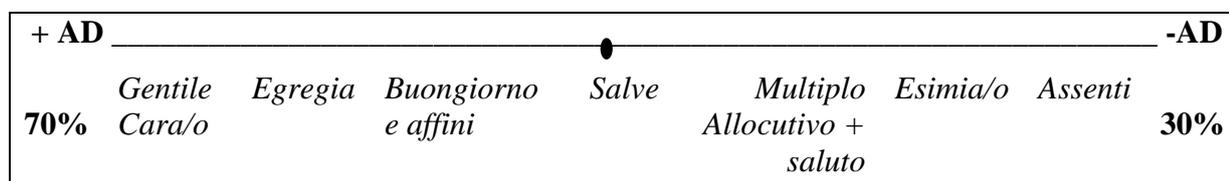


Figura 5.4 – Adeguatezza delle formule di apertura impiegate dai PN

Gli appellativi allocutivi

Per quanto riguarda i PN l'allocutivo appellativo è presente nel 95% dei casi ed è costituito dal titolo *Professore / Professoressa*, talvolta abbreviato, oppure seguito dal nome e dal cognome del docente. Nel restante 5% delle e-mail⁷³ si trova solo la formula di apertura non seguita dall'allocutivo (87):

87. *buonasera,*

scrivo per chiedere se non sono passati i test o fa cosa bisogna fare?

⁷³ Nel computo del 5% delle e-mail dei PN in cui non si registra l'uso dell'allocutivo, rientrano anche i casi in cui si riscontra l'assenza totale di formule di inizio, vista negli esempi (85) e (86).

cordiali saluti (ITAL1_SCR_071)

Le formule di chiusura

Dall'analisi delle e-mail degli studenti PN risulta che la chiusura dell'e-mail avviene attraverso tre atti linguistici: Ringraziare, Sollecitare la risposta e Augurare. Questi atti linguistici sono formule tipiche della lettera cartacea, ereditate dall'e-mail formale; stilizzati nelle rispettive formule, possono ricorrere in combinazione tra loro.

Nello specifico, nei PN (Tabella 5.24), il Ringraziamento è la formula di chiusura predominante nell'uso (es. 88), seguita dalla Sollecitazione (es. 89) e da combinazioni di formule (Sollecitazione + Ringraziamento, es. 90; Ringraziamento + Augurio, es. 91; Sollecitazione + Augurio, es. 92):

88. *La ringrazio per l'attenzione* (ITAL1_SCR_003)

89. *Resto in attesa di un suo cortese riscontro* (ITAL1_SCR_015)

90. *Certo di un cortese riscontro, La ringrazio* (ITAL1_SCR_002)

91. *La ringrazio in anticipo e Le auguro una buona giornata* (ITAL1_SCR_027)

92. *Attendo una sua risposta e le auguro una buona serata* (ITAL1_SCR_219)

Formule di chiusura nelle e-mail dei PN	
Ringraziamento	49,62%
Sollecitazione	10,98 %
Sollecitazione + Ringraziamento	10,60%
Ringraziamento + Augurio	7,95 %
Sollecitazione + Augurio	2,65%
Augurio	2,65%
Sollecitazione + Ringraziamento + Augurio	0,75%
Assenti	14,77%
Tot.	100%

Tabella 5.24 – Formule di chiusura impiegate dai PN

Le formule di chiusura possono essere ampliate anche con un quarto atto linguistico, ossia quello del Rabbonitore, che non rientra tra le formule considerate canoniche del genere epistolare, in quanto non presente nei manuali dedicati (Carrada, 2017; Anelli, 2016; Farebogli, 2014; Testa, 2009).

Questi Rabbonitori, tra i PN hanno una percentuale d'uso del 3,78%; sebbene la presenza quantitativa del Rabbonitore tra le formule di chiusura sia piuttosto bassa, è interessante notare

che venga utilizzato con la funzione di esprimere un atto di scuse "metatestuali" per aver scritto troppo o per aver disturbato con la propria richiesta (ess. 12-21). Spesso il Rabbonitore inserito tra le formule di chiusura segue uno dei tre atti visti finora – ringraziamento, sollecitazione, augurio – e tende a routinizarsi nell'espressione *e scusi il disturbo* o affini (ess. 93, 94, 95, 96, 97, 98):

93. *Aspetto una sua risposta e la ringrazio vivamente per la disponibilità. Mi scuso per il disturbo e per essermi dilungato.* (ITAL1_SCR_177)
94. *Spero di non averLe portato via del tempo e la ringrazio anticipatamente della risposta.* (ITAL1_SCR_195)
95. *Grazie in anticipo, e scusi il disturbo* (ITAL1_SCR_082)
96. *Grazie in anticipo e mi scusi per il disturbo* (ITAL1_SCR_111)
97. *Scusi la prolissità dell email.* [assenti formule di chiusura] (ITAL1_SCR_140)
98. *La ringrazio per l'attenzione e scusi il disturbo* (ITAL1_SCR_154)

Nei PN, inoltre, talvolta il Rabbonitore in chiusura riprende il medesimo atto presente all'inizio o nel corpo dell'e-mail (ess. 31-33):

99. Buon pomeriggio signorina XXX,
mi scusi il disturbo [...] Grazie mille *mi scusi ancora il disturbo.* Buona giornata
(ITAL1_SCR_073)
100. Salve professoressa,
scusi il disturbo [...] Chiedo scusa per il disturbo, le auguro buone feste
(ITAL1_SCR_100)
101. Gentile Prof.ssa XXX,
le chiedo scusa del disturbo. [...] La ringrazio molto *e mi scuso di nuovo per il disturbo.*
(ITAL1_SCR_147)

Per quanto riguarda le formule di chiusura, non emergono scelte dello scrivente particolarmente inadeguate. Il loro uso e soprattutto le loro combinazioni, infatti, rientrano nella sfera soggettiva dello scrivente che ha a sua disposizione un elenco ampio di formule da cui scegliere. Pertanto, non sembra utile disporle in un *continuum* di adeguatezza.

Saluti finali

Tra i PN si registrano 8 formule di saluto (Tabella 5.25), di cui 5 adeguate e 3 non adeguate che sono: *in fede*, *a più tardi*, *buona giornata* e simili; la percentuale della frequenza d'uso è pari al 71% di formule adeguate e al 29% di formule non adeguate (Figura 5.5).

Saluti finali PN	
Cordiali saluti	29 %
Assente	18 %
Cordialmente	18 %
Performativo	12 %
Convenevole augurale	10 %
Distinti saluti	7 %
Cari saluti	4 %
Saluti	1 %
In fede	0,5%
A più tardi	0,5%
Tot.	100%

Tabella 5.25 – Saluti finali nelle e-mail dei PN

+ AD				-AD	
71%	<i>Cordiali saluti</i>	<i>Distinti saluti</i>	<i>Convenevole</i>	<i>In fede</i>	29%
	<i>Cordialmente</i>	<i>Saluti</i>	<i>augurali</i>	<i>A più tardi</i>	
	<i>Performativo</i>			<i>Assente</i>	
	<i>Cari saluti</i>				

Figura 5.5 – Adeguatezza dei saluti finali impiegati dai PN

Le formule di saluto del tutto non adeguate dei PN sono, tuttavia, solamente due: nel dettaglio, si trova un *hapax* proprio della lingua burocratica, quale *in fede* (102); un'unica occorrenza di *a più tardi* in un caso (103) in cui la posta elettronica è utilizzata dalla studentessa come messaggistica istantanea per avvertire la professoressa che farà tardi all'appuntamento:

102. *Quando mi può ricevere?*

Attendo una sua risposta.

In fede

XXX (ITAL1_SCR_055)

103. *Oggetto: incontro di oggi*

Buongiorno Professoressa,

*Stamattina il traffico non sembra essere clemente con me, potrei ritardare un pochino.
Se non arrivassi in tempo, quando potremmo rivederci?
A più tardi,
XXX (ITAL1_SCR_246)*

Nelle e-mail dei PN tra le formule che si avvicinano al polo dell'inadeguatezza, si trovano i convenevoli augurali come *buona giornata, buona serata ecc.*, i quali, per la loro portata deittica sul piano temporale, dimostrano la commistione linguistica di tratti tipici dell'oralità nella comunicazione scritta, come nel caso già visto dei saluti utilizzati in apertura (cfr. *supra*). Può considerarsi, invece, inadeguata l'assenza dei saluti alla fine dell'e-mail. Seppure alcuni manuali consiglino di evitare le formule di chiusura viste prima, quali *ringraziando per l'attenzione, in attesa di un suo gradito riscontro ecc.*, in quanto considerate "antiquate e non adatte alla nuova temperatura emotiva della comunicazione digitale" (Carrada, 2017: 75), la presenza di saluti è un obbligo, non solo come strategia di cortesia, ma anche e soprattutto come demarcativo testuale, ossia come elemento che faccia capire al ricevente che è stato completato il contenuto del messaggio, rispetto al quale il saluto finale segnala la fine (Canobbio, 2011). Per questo i saluti finali sono considerati uno stilema imprescindibile, a meno che lo scambio di e-mail non si configuri come botta e risposta: in questo caso, la ripetizione delle formule di saluto risulterebbe affettata e macchinosa (Carrada, 2017).

Infine, nelle e-mail dei PN, si rileva la compresenza di formule di chiusura francamente formali con formule di apertura più vicine al parlato, come mostra l'esempio (104):

104. *Buon pomeriggio professoressa XXX, [...] Cordialmente (ITAL1_SCR_030)*

Questi casi mostrano l'insicurezza pragmatica dello scrivente proprio nell'oscillazione tra modello conversazionale e modello epistolare.

Firma

Nelle e-mail dei PN la firma è presente nell'81% dei casi e assente nel 19% delle e-mail. Tra le firme presenti, il 96% può considerarsi adeguata, mentre il 4 % no (Figura 5.6):

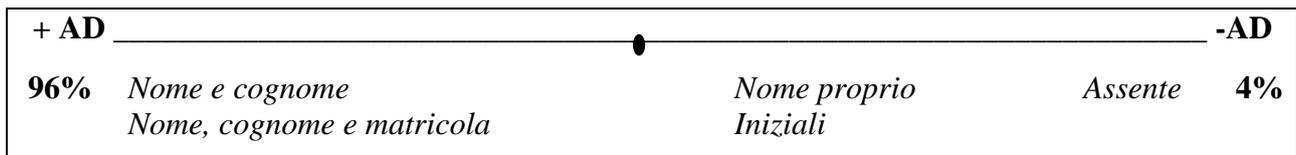


Figura 5.6 – Adeguatezza delle firme dei PN

L'uso inadeguato della firma, dunque, coincide prevalentemente con il suo mancato inserimento alla fine delle e-mail e, in misura minore, con forme inadeguate che si attualizzano o attraverso l'uso delle iniziali o l'uso del nome proprio. Questo ultimo caso si verifica anche in e-mail che non lasciano intravedere un rapporto di familiarità con il professore (105-106):

105. Gentile prof.ssa XXX, sono una studentessa che per motivi di lavoro non può frequentare il suo corso di Didattica (OCI). Le scrivo quindi per avere informazioni riguardo all'uscita del libro di testo di Bonacci-Loescher.

La ringrazio in anticipo.

Cordiali saluti

NOME (ITAL1_SCR_163)

106. Gentile professoressa XXX,

Mi chiamo XXX al terzo anno di Mediazione linguistica e culturale. Ho sostenuto con lei l'esame il 14 luglio 2014 con risultato 27. Volevo chiederle se accetta tesisti. Nel caso li accetti potrei recarmi da lei a ricevimento giovedì?

Cordiali saluti

NOME (ITAL1_SCR_207)

Come mostrano questi due esempi, nel campione si trovano casi in cui gli studenti ritengono sufficiente firmarsi solo con il nome proprio, anche nel caso di e-mail di primo contatto o di contatti sporadici tra docente e studente.

Per quanto riguarda l'uso delle sole iniziali al posto della firma per esteso, si ipotizza che si tratti di un altro caso di forme stilistiche proprie dell'ambito burocratico utilizzate per aumentare la formalità del testo (cfr. § 5.1.3). La firma viene infatti abbreviata in sigla solo nelle forme contrattuali; nella corrispondenza, invece non è previsto il suo uso (Harvard e Miglietto, 1986).

5.4.2. L'aderenza al genere testuale nelle e-mail degli studenti PNN

Formule di apertura

Nelle e-mail dei PNN si individuano nove tipi di formule di apertura (*Gentile; Cara; Egregio; Salve; Buongiorno; Eccellentissimo; Stimato; Spettabile*), impiegati con le seguenti percentuali d'uso (Tabella 5.26):

Formule di apertura PNN	
Gentile	38 %
Buongiorno e affini	24 %
Salve	13 %
Cara	12 %
Egregio/a	6 %
Allocutivo	4 %
Eccellente/Eccellentissima/o	1 %
Stimata	1 %
Spettabile	1 %
Tot.	100%

Tabella 5.26 - Formule di apertura nelle e-mail degli studenti PNN

Anche nelle e-mail dei PNN, la formula di apertura maggiormente impiegata è *gentile* seguita da espressioni di saluto come *buongiorno*, *buonasera* e *salve*. Sebbene le formule iniziali qualitativamente siano le stesse dei PN, quantitativamente presentano una percentuale d'uso a favore di *gentile*, mentre *salve* viene utilizzato solo nel 12% dei casi. Questo dato quantitativo può ricevere un'interpretazione bifronte: da una parte, come segnale di repertorio linguistico più ristretto dei PNN; dall'altra, come indice di una variante acquisita sul campo tramite i contatti con i PN. Sarebbe pertanto opportuno indagare questo aspetto attraverso dei questionari per rilevare il giudizio di adeguatezza che gli studenti PNN hanno riguardo al saluto *salve* rispetto al contesto d'uso.

Cara/o è presente nel campione delle e-mail dei PNN con una percentuale del 12%. In considerazione di quanto detto in § 5.2.3, la maggior percentuale presentata dai PNN lascerebbe pensare proprio che *caro/a* viene da loro impiegato per influenza dell'inglese, lingua che viene studiata prima dell'italiano che generalmente risulta essere una terza lingua in apprendimento⁷⁴. Le formule di registro eccessivamente alto per la situazione comunicativa (*egregio*, *esimio*, *eccellentissimo*, *stimato*) o di uso improprio (assenza di formula, *spettabile*) sono, invece, minoritarie.

⁷⁴ Dall'analisi dei metadati, risulta che l'88,63% degli studenti stranieri che compongono il campione dichiara di aver studiato come seconda lingua l'inglese.

Quantitativamente l'uso di formule inadeguate è pari al 43%; sul *continuum* dell'adeguatezza, tuttavia, i PNN presentano una gamma più numerosa di varianti non del tutto adeguate (Figura 5.7):

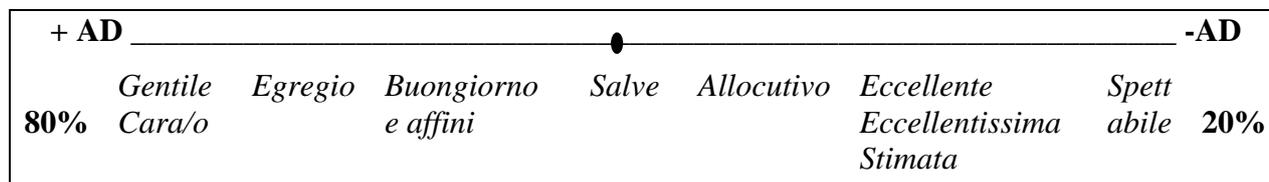


Figura 5.7 – Adeguatezza delle formule di apertura impiegate dai PNN

Gli appellativi allocutivi

Nei PNN la percentuale d'uso dell'allocutivo è pari al 96%, ma, oltre all'impiego del titolo *Professore/Professoressa* (es. 107), sono presenti anche altri tipi di appellativi come il titolo professionale seguito dal nome proprio del professore (es. 108), il titolo generico *Signore/Signora*, da solo (es. 109) oppure seguito dal titolo professionale (es. 110). *Signore/Signora* è utilizzato anche in combinazione con il nome proprio del docente (es. 111) o con il cognome (es. 112). Infine, si registra un caso in cui l'allocuzione al docente è realizzata mediante il solo nome proprio (es. 113).

Nel restante 4% dei casi di assenza dell'allocutivo, si riscontrano solo le formule di apertura (es. 114):

107. *Caro Professore,*
Io mi chiamo XXX, sono studentessa di un Programma di mobilità Internazionale
 (ITAL2_SCR_058)
108. *Gentile professore Marco,*
frequento il suo corso di tedesco III (ITAL2_SCR_073)
109. *Egregio Signora,*
Oggi sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano (ITAL2_SCR_052)
110. *Signora professoressa,*
Sono XXX, un alunno del corso d'italiano B1. (ITAL2_SCR_047)
111. *Cara Signora Anna,*
Io sono studentessa della sua lezione di diritti dei detenuti (ITAL2_SCR_076)
112. *Gentile Signor Frongia,*
Sono una studente Erasmus nella facoltà storia dell'arte. (ITAL2_SCR_039)
113. *Buongiorno Federica,*
sono XXX, studentessa nel corso di Italiano, livello B2. Le invio quest'email perchè ho
sentito che sono stati pubblicati i risultato dell'esame. (ITA_L2_SCR_081)
114. *Buongiorno,*
sono N uno studente del corso di geometria. (ITAL2_SCR_023)

Disponendo le varie occorrenze degli appellativi allocutivi utilizzati dai PNN su un *continuum* di adeguatezza (Figura 5.8), si osserva che una parte delle occorrenze registrate, pari al 35%, risulta non del tutto adeguata:

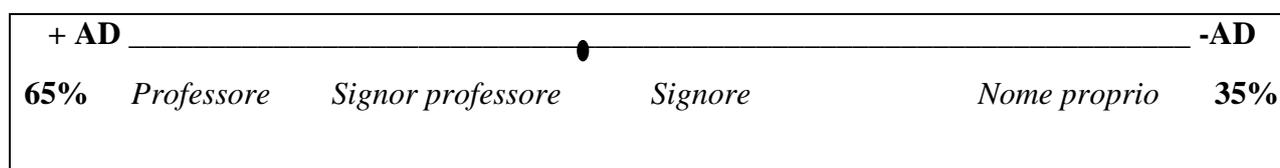


Figura 5.8 – Adeguatezza degli allocutivi impiegati dai PNN

Le formule di chiusura

Nei PNN le formule di chiusura rilevate sono il Ringraziamento, la Sollecitazione, il Ringraziamento e loro combinazioni (Tabella 5.28):

Formule di chiusura PNN	
Ringraziamento	67,72 %
Sollecitazione	11,11 %
Ringraziamento + Sollecitazione	8,64%
Ringraziamento + Augurio	1,05%
Assenti	11,64%
Tot.	100%

Tabella 5.28 – Formule di chiusura impiegate dai PNN

Nel dettaglio, nei PNN si riscontra una netta preponderanza dei ringraziamenti (es. 115), una minore presenza delle sollecitazioni (es. 116) e, come dato più significativo, l'assenza di convenevoli augurali e la ridotta presenza e varietà della combinazione delle tre formule, che si limita a sollecitazione + ringraziamento (es. 117) e in percentuale bassissima a ringraziamento + augurio (es. 118):

- 115. *Le ringrazio anticipatamente* (ITAL2_SCR_086)
- 116. *In attesa di una vostra gentile risposta* (ITAL2_SCR_175)
- 117. *Aspetto la sua risposta, grazie mille* (ITAL2_SCR_028)
- 118. *La ringrazio e le auguro una buona giornata* (ITAL2_SCR_102)

Infine, anche per i PNN si rileva l'ampliamento delle formule di chiusura tramite un Rabbonitore, attestato nel 5,29% dei casi (ess. 119-120).

- 119. *Grazie per l'attenzione e scusi il disturbo* (ITAL2_SCR_008)
- 120. *Grazie e scusate* (ITAL2_SCR_046)

Tra i PNN il Rabbonitore finale non riprende mai un Rabbonitore iniziale.

Anche per il gruppo degli studenti PNN, poiché la creatività del singolo scrivente è una parte preponderante nella formulazione delle chiusure, non sembra opportuno ragionare in termini di adeguatezza o non adeguatezza delle formule di chiusura.

Saluti finali

Tra i PNN, si registrano 14 formule di saluto (Tabella 5.29), di cui 4 adeguate e 10 non adeguate (Figura 5.9); la percentuale della frequenza d'uso è pari al 62% di formule adeguate e il 38% di formule non adeguate.

Saluti finali PNN	
Cordiali saluti	40 %
Assente	24 %
Cordialmente	7 %
Distinti saluti	6 %
Saluti	6 %
Aggettivo + saluto	5 %
Attentamente	4 %
Convenevole augurale	2 %
Cari saluti	2%
Performativo	1%
Arrivederci	1%
Affettuosamente	1%
In fede	0,5%
Ciao	0,5%
Tot.	100%

Tabella 5.29 – Formule di saluto finale nelle e-mail dei PNN

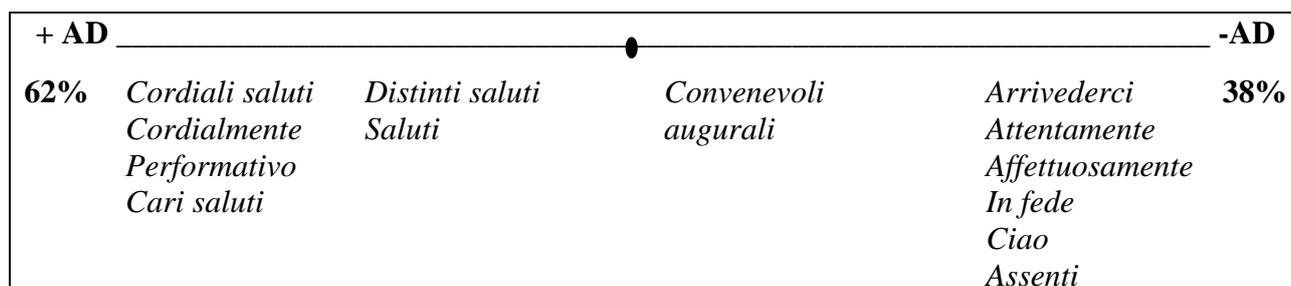


Figura 5.9 – Adeguatezza dei saluti finali impiegati dai PNN

Tra le formule usate dai PNN, risultano idiosincratiche quelle composte dal saluto preceduto o seguito da un aggettivo benaugurante che non fa parte delle *routine* in italiano (ess. 121-123):

121. *Buoni saluti* (ItaCAL2_ SCR_ 017)
122. *Chiari saluti* (ItaCAL2_ SCR_ 148)
123. *Un gentile saluti* (ItaCAL2_ SCR_ 027)

Infine, anche nelle e-mail dei PNN, si rileva la compresenza di formule di chiusura formali con formule di apertura vicine al parlato, come segnale di oscillazione tra modello epistolare e modello conversazionale (es. 124):

124. *Buongiorno, [...] Cordiali saluti* (ITAL2_SCR_003)

Firma

Tra i PNN, la firma è presente nell'86% dei casi e assente nel 14% delle e-mail. Tra le firme presenti il 69% può considerarsi adeguato, mentre il 31% no, come riportato in (Figura 5.10).

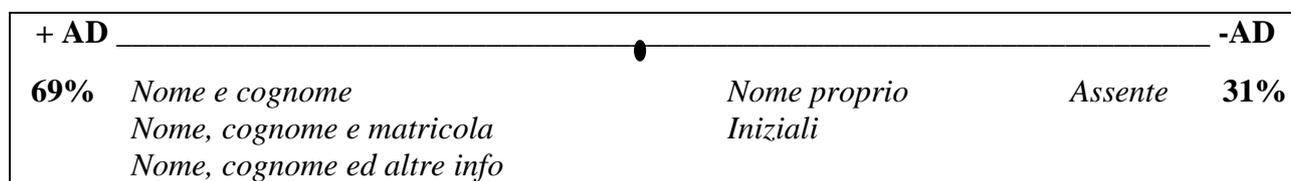


Figura 5.10 – Adeguatezza delle firme dei PNN

Dai risultati emerge dunque che i PNN tendono maggiormente a fare scelte non adeguate sul tipo di firma, impiegando in misura maggiore il solo nome, tipico della corrispondenza informale. Non è da escludere che la scelta di firmarsi informalmente con il solo nome sia segnale del fatto che il rapporto docente/studente è concepito in maniera più personale e meno distanziata. Bisognerebbe quindi appurare se gli studenti in mobilità internazionale che scelgono di firmarsi con il solo nome diano per scontato che il professore li conosca o che sappia riconoscere i propri studenti.

5.4.3. Analisi della tenuta del registro formale nelle e-mail dei PN

Aspetti paralinguistici

L'analisi dei testi ha permesso di rilevare che gli studenti PN utilizzano segni paragrafematici in maniera espressiva, riproducendo un uso che è proprio della comunicazione informale.

Nel dettaglio si è rilevato che i PN utilizzano in maniera non del tutto accurata i puntini di sospensione (es. 125):

125. *aspetto sue notizie ..grazie mille* (ITAL1_SCR_138)

I puntini di sospensione in italiano si usano per segnalare che il discorso viene sospeso, in genere per imbarazzo, per titubanza o per allusività. Devono essere sempre tre, si attaccano alla parola che li precede e sono seguiti da uno spazio. Quando sono in fine di frase, la parola successiva inizia con la lettera maiuscola (Mortara Garavelli, 2003). Nell'esempio (125) si può notare che i puntini di sospensione non rispettano la norma grafica di essere attaccati alla parola che precede né di essere seguiti da parola iniziante per maiuscola; inoltre veicolano un'allusività che non è pragmaticamente adeguata alla comunicazione con il docente.

Per quanto riguarda i segni interpuntivi con funzione enfatica, si rileva che nelle e-mail dei PN è presente l'uso di punti esclamativi e di punti interrogativi multipli impiegati per dare enfasi al proprio messaggio (ess. 126, 127):

126. *Buongiorno professoressa!* (ITAL1_SCR_049)

127. *volevo sapere come era andato il mio compito ??* (ITAL1_SCR_133)

Il punto esclamativo ed il punto interrogativo sono classificabili tra le «marche dell'intonazione» (Mortara Garavelli 2003: 92), in quanto servono principalmente a dare istruzioni riguardo all'intonazione che deve assumere l'esecuzione orale di un enunciato. La funzione del punto esclamativo è quella di dare enfasi all'enunciato; per questo è un segno interpuntivo a cui si fa ricorso parcamente nella scrittura formale, essendo associato all'emotività, al sentimento, all'espressione della soggettività, e quindi reputato incompatibile con testi di scrittura oggettiva, siano essi regolativi, informativi o argomentativi (Tonani, 2011). Nell'esempio (126) l'impiego dell'esclamativo nella formula di apertura iniziale è del tutto inappropriato rispetto alla distanza sociale con il docente; nell'esempio (127) lo scrivente sceglie di marcare la propria richiesta attraverso due punti interrogativi, che risultano inappropriati sul livello pragmatico, dato il grado di formalità dello scambio comunicativo, e inaccurati su quello strettamente linguistico, giacché un'interrogativa indiretta non li richiede. Per esprimere enfasi, inoltre, si rintracciano anche cinque casi di utilizzo del maiuscolo, di cui (128) è un esempio:

128. *che intende per il cartaceo DI TUTTO????* (ITAL1_SCR_018)

Presenti solo tra i PN sono le *emoji* e le virgolette allusive (ess. 129-131):

129. *Mi scuso per essere stata così prolissa ma spero di essermi spiegata bene 😊*
(ITAL1_SCR_063)

130. *volevo sapere se è necessario che io faccia tutte e due le schede da capo o che sia necessario che faccia solo i due "testi" a fine di ciascuno dei lavori.* (ITAL1_SCR_083)

131. *Mi chiedo quindi se c'è il rischio che io passi da frequentante a "non" frequentante.*
(ITAL1_SCR_135)

In (129) l'uso dell'emoji mostra un chiaro segnale di informalità all'interno dell'e-mail formale; in (130) e (131) le virgolette non sono impiegate secondo la funzione standard di contrassegnare una o più parole come una citazione, un discorso diretto o una traduzione (Mortara Garavelli, 2003), bensì con funzioni diverse. In (131) lo scrivente sta parlando di trascrizioni di dialoghi e probabilmente sceglie di mettere *testi* tra virgolette, perché probabilmente lo sente come termine inappropriato; le virgolette hanno una funzione vicina a quella metalinguistica e servono quindi a contrassegnare il termine *testi* come “un'espressione non ritenuta appropriata perché di uso settoriale, gergale o dialettale, e di cui è richiesta un'interpretazione di tipo traslato” (Cignetti, 2011); in (132), invece, le virgolette sono utilizzate per sottolineare l'avverbio di negazione, cioè hanno funzione enfatica.

Deittici: pronomi di cortesia

Nel campione di e-mail dei PN l'uso del pronome di cortesia *Lei* è stabile: gli studenti scelgono sempre di impiegare questo pronome per sottolineare il rapporto di potere asimmetrico e la distanza sociale con il destinatario, in base alle norme di cortesia dell'italiano standard. Non si rilevano casi di usi impropri o inadeguati. I PN, dunque, sebbene nell'italiano contemporaneo sia crescente la diffusione del *tu* allocutivo al posto del *Lei* di cortesia (D'Achille, 2003), manifestano di scegliere sempre la variante formale.

Strutture del parlato

L'analisi del campione ha restituito pochi casi di strutture del parlato, in particolare tra i PN sono stati trovati: 3 casi di strutture presentative (es. 132), 9 casi di frasi scisse (ess. 133-134), 4 interiezioni (es. 135) e 1 sola dislocazione a sinistra (es. 136).

132. *C'è inoltre una votazione minima al suo esame con la quale lei accetti gli studenti per la tesi* (ITAL1_SCR_134)
133. *Sono 3 volte che lo do.* (ITAL1_SCR_166)
134. *E' la terza email che le invio.* (ITAL1_SCR_182)
135. *Ah, se è possibile vorrei vedere il compito e vedere dove ho sbagliato.* (ITAL1_SCR_214)
136. *per il modulo da completare che aveva una scadenza temporale della prima parte dell'esonero, come faccio?* (ITAL1_SCR_085)

In termini percentuali, le strutture del parlato rilevate sono presenti nel 6,8% delle e-mail dei PN.

Il dato che emerge dunque è che, nonostante i vari fenomeni di erosione della distinzione tra lingua scritta e parlata e tra registro formale e informale registrati nei vari studi (Moretti, 2011; Prada, 2016; Alfieri, 2017), gli scriventi del campione esaminato mostrano di non utilizzare, se non in casi minoritari, strutture del parlato che ridurrebbero la formalità del testo scritto. Per i PN si può ragionevolmente dire che abbiano la sufficiente competenza diafasica per selezionare le strutture sintattiche adeguate al registro formale della lingua scritta.

5.4.4. Analisi della tenuta del registro formale nelle e-mail dei PNN

Aspetti paralinguistici

Dall'analisi dei dati, risulta che i PNN utilizzano segni paragrafematici in maniera espressiva, riproducendo anch'essi nelle e-mail formali un uso che è proprio della comunicazione informale.

Nel dettaglio si registra che gli studenti PNN utilizzano in maniera non del tutto appropriata i puntini di sospensione. Nell'esempio (137) qui di seguito, ad esempio, i puntini di sospensione vengono impiegati dallo scrivente PNN impropriamente dopo una formula di saluto:

137. *cordiali saluti...* (ITAL2_SCR_030)

Presente anche l'uso di punti esclamativi enfatici. L'esempio (138) mostra un caso di uso improprio nella formula di apertura; in (139), invece, il punto esclamativo è utilizzato per segnalare la propria sorpresa, la cui espressione, all'interno di un testo formale caratterizzato da asimmetria relazionale, sarebbe opportuno avvenisse attraverso una formulazione linguistica.

138. *Egregio professore!* (ITAL2_SCR_067)

139. *il mio nome non è nell'elenco!* (ITAL2_SCR_072)

Tra i PNN si trova un solo caso di maiuscolo enfatico (140):

140. *GENTILE Prof. Brunetti* (ITAL2_SCR_086)

Esclusivamente tra i PNN, infine, si trovano segni di punteggiatura impiegati in maniera non standard in base alle norme dell'italiano, presenti soprattutto tra le formule di apertura della e-mail (ess. 141-143):

- 141. *Gentile professor Vincenzo;* (ITAL2_SCR_123)
- 142. *Buongiorno Professore XXX;* (ITAL2_SCR_001)
- 143. *Salve proffessore.* (ITAL2_SCR_140)

La percentuale di PNN che impiega segni paragrafematici espressivi è pari al 17%.

Deittici: pronomi di cortesia

Dall'analisi del campione di e-mail dei PNN emerge una situazione piuttosto eterogenea riguardo all'uso dei pronomi di cortesia; in particolare si rintracciano casi in cui l'uso del *Lei* è inaccurato; casi in cui, nell'e-mail dello stesso scrivente, l'uso del *Lei* si alterna con il *tu* o con il *voi*, ed infine un numero minoritario di casi in cui lo scrivente PNN impiega il *tu* al posto del *Lei* (cfr. Tabella 30). Sul totale delle 189 e-mail esaminate degli studenti PNN, 94 presentano un uso del pronome allocutivo di cortesia non appropriato o non accurato. Nel dettaglio (Tabella 5.30), sul totale delle 94 e-mail in cui si riscontra un uso non standard del pronome di cortesia, i casi in cui viene impiegato il *tu* corrispondono al 5,3%, quelli in cui viene impiegato il *voi* al 12,7%, quelli in cui il *lei* si alterna con altre forme al 38,3% e infine quelli in cui il *lei* è utilizzato in maniera formalmente non accurata al 43,6%.

Usi non standard del pronome di cortesia tra i PNN	
<i>Lei</i> formalmente scorretto	43,6 %
<i>Lei</i> alternato ad altre forme pronominali	38,3 %
<i>Voi</i>	12,7 %
<i>Tu</i>	5,3 %
Tot.	100%

Tabella 5.30 - Usi non standard del pronome di cortesia tra i PNN

I casi in cui al posto del *Lei* viene utilizzata un'altra forma pronominale, o il *tu* (144) o il *voi* (145; 146) sono solo cinque:

- 144. *Salve Pofessore.*
Sono N, studentessa dell tuo corso. Ti scrivo perchè non è possibile per me completare il lavoro per la data indicata. (ITAL2_SCR_181)

145. *Buongiorno Professoressa.*
Aspetto trovarvi benne. Scrivo questo email perche oggi ho visto li risultati di italiano che voi avete pubblicato ma non ho trovato il mio risultato, non sono nell'elenco. C'è qualche problema? Che devo fare? Grazie per vostra attenzione, XXX Portugal
(ITAL2_SCR_167)
146. *Signore professore,*
Sono XXX, alunno del corso di fotogiornalismo. Voglio parlarvi di'la relazione di fine corso. So che l'ultimo giorno per invierla è mercoledì, ma io sono molto indietro con il lavoro. Non ho potuto farla prima perchè ho avuto anche più relazione. Per me sarebbe perfeto se voi me potete dare tempo fino il weekend.
Grazie e scusate,
XXX (ITAL2_SCR_046)

Per i cinque PNN che utilizzano il *tu* al posto del *Lei* di cortesia, sembra che il livello non sia determinante, in quanto due scriventi sono di livello C1 e tre di livello A2.

Più frequentemente si trovano casi in cui il *Lei* di cortesia è utilizzato in alternanza con il *tu* (147; 148) o con il *voi* (149):

147. *Le scrivo per chiederle sul i miei resultati del corso d'italiano. Ho appena visto l'elenco su internet, ma non ho trovato il mio nome. Potresti gentilmente indicarmi se c'è qualcun problema?* (ITAL2_SCR_002)
148. *Puoi dirmi il orario della lezione, per favore? Aspetto la sua risposta, grazie mille*
(ITAL2_SCR_028)
149. *Egregio professore Renzi,*
Vi scrivo con riferimento al calendario delle lezioni del primo semestre ch'è uscito l'altro giorno sul sito della facoltà d'architettura. Il motivo principale è che non posso trovare il orario della sua lezione "architettura antica" in questo calendario.
Sarebbe molto gentile se poteva indicarmi dove posso trovare tutte le informazioni della sua materia.
Vi ringrazio per la sua attenzione.
Cordiali saluti,
XXX (ITAL2_SCR_065)

Infine, il caso più frequente è che il *Lei* venga impiegato in maniera pragmaticamente adeguata, ma con problemi di accuratezza formale (150-154):

150. *Egregio professore! Salve! Le contatto per via email e per un problema riguarda il mio risultati dell'esame di italiano [...] (ITAL2_SCR_067)*
151. *Gentile professore,
Sono attualmente studente erasmus nella facoltà di Architettura di Roma Tre. Si scrivo perchè ho alcuni problemi per trovare una lezione sul calendario del primo semestre. Volevo sapere se si poteva aiutarmi per trovarlo.
Grazie in anticipo.
Cordiali saluti. (ITAL2_SCR_018)*
152. *Salve professore.
La scrivo questa mail perchè è uscito il calendario delle lezioni di questo semestre ma sono incapace di trovare il suo corso.
Mi piacerebbe sapere che sito devo usare per trovare le informazioni del suo corso.
In fatti, come non penso che sappia capace di trovarlo, vorrei chiedergli se è possibile che Lei mi dase le informazioni corrispondenti.
La reingrazio.
Il suo studente (ITAL2_SCR_035)*
153. *Gentile professore X,
Li scrivo perchè ho une dubbi delle lezioni. Non ho trovato il mio corso e aspetto che Lei, se non è un problema, mi fa sapere il calendario. Aspetto la sua risposta.
Un cordiale saluto,
XXX (ITAL2_SCR_128)*
154. *Salve proffessore. Como lui sta? (ITAL2_SCR_140)*

In (150) il pronome diretto *la* è utilizzato al posto dell'indiretto *le*; in (151), (152) e (153) al posto di *le* sono utilizzate rispettivamente le forme *gli*, *si*, *la* e *li*; in (154) lo scrivente PNN impiega al posto della forma *Lei* il pronome maschile *lui*, che ha funzione di oggetto diretto nell'italiano standard e anche di soggetto nell'italiano neostandard (Berruto, 1985).

Infine, tornando sul piano quantitativo, i dati indicano che il 49,73% degli scriventi PNN ha bisogno di focalizzare meglio forme e funzioni del *Lei* di cortesia.

Strutture del parlato

Nelle e-mail dei PNN l'analisi ha restituito il seguente risultato: sono state trovate 6 frasi scisse (155, 156), un *ci* attualizzante (157) e 5 *c'è* presentativi (158, 159).

155. *E' che tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione di Suo corso* (ITAL2_SCR_066)
156. *Lo che succede è che ho avuto un problema familiare* (ITAL2_SCR_074)
157. *Se c'hai qualche problema familo sapere.* (ITAL2_SCR_189)
158. *Perchè ci sono qualche ricerca che devo fare e certificare.* (ITAL2_SCR_048)
159. *Ci sono qualche corso che Lei può consigliarmi?* (ITAL2_SCR_041)

In termini percentuali, le strutture del parlato rilevate sono presenti nel 6,2% delle e-mail dei PNN.

In relazione a questo risultato, riguardo ai PNN bisogna invece considerare due aspetti: in primo luogo, la limitata occorrenza dei costrutti marcati può essere dovuta a una limitata competenza linguistica, intesa sia come non conoscenza di queste strutture nell'italiano sia come limitata capacità di articolare frasi complesse, quali le dislocazioni; in secondo luogo, non è da sottovalutare il fatto che notoriamente nei manuali di italiano L2 le forme linguistiche dell'italiano neostandard siano presenti in misura ridotta (Sörman, 2014; Cutrì, 2016) e che quindi gli studenti internazionali che qui compongono il campione non siano ancora stati sufficientemente esposti all'italiano L2 al punto da apprendere e utilizzare attivamente queste strutture. Bisogna però fare una considerazione: poiché ogni lingua presenta strutture marcate nel proprio sistema è interessante notare che queste non siano oggetto di *transfert* linguistico. Anche in questo caso rimane il dubbio se il *transfert* non avvenga perché c'è una consapevolezza pragmatica che queste strutture non sono adatte ad un testo formale scritto o perché il PNN tenda a limitare la complessità sintattica.

Non è quindi possibile dunque affermare se la ridotta presenza di queste strutture sia dovuta ad una scelta pragmalinguistica consapevole o a una limitata competenza linguistica.

5.2.4. Aderenza al genere testuale e tenuta del registro formale nelle e-mail: confronto tra PN e PNN

L'analisi ha permesso di osservare due importanti aspetti della competenza diafasica nello scritto degli studenti PN e PNN e di fare un confronto tra loro.

In prima analisi si è indagata la dimensione dell'aderenza al genere testuale: l'e-mail formale, pur rientrando nei tipi di scrittura digitata che si caratterizzano per un carattere più fluido⁷⁵ (Crystal, 2001), mantiene caratteristiche stilistiche ben precise ereditate dall'epistolografia cartacea (Gain, 1999). Uno scrivente competente deve infatti sapere con quali formule di apertura iniziare l'e-mail, saper selezionare l'allocutivo adeguato al destinatario in base al rapporto di potere e alla distanza sociale, saper concludere il testo con le adeguate formule di chiusura, saper formulare in maniera adeguata i saluti finali e la firma. Questi stilemi testuali sono inoltre soggetti a variabilità di dominio, tendono cioè a essere specifici per i vari ambiti di comunicazione: un'e-mail formale commerciale o burocratica avrà caratteristiche diverse da un'e-mail professionale o dell'ambiente accademico. Nell'aderire al genere testuale dell'e-mail formale è pertanto necessario che lo scrivente conosca le caratteristiche specifiche che quel testo assume nella specifica comunità di interazione. Per questo, uno scrivente alle prime armi può esporsi ad errori pragmatici nella scrittura.

Il confronto tra le e-mail degli studenti PN e gli studenti PNN ha permesso di osservare che entrambi i gruppi aderiscono al genere dell'e-mail formale (Tabella 5.31), impiegandone gli stilemi formulari previsti dalla norma di scrittura (§ 3.6.1).

Stilema testuale	PN	PNN
Formule di apertura	95,5%	100%
Uso dell'allocutivo	95%	96%
Formule di chiusura	90%	100%
Saluti finali	81%	100%
Firma	81%	86%

Tabella 5.31 – Presenza degli stilemi testuali negli studenti PN e PNN

I risultati, inoltre, mostrano che l'aderenza al genere testuale è maggiore nel gruppo dei PNN rispetto a quello dei PN. Gli studenti PNN, infatti, mostrano percentuali maggiori di impiego degli stilemi formulari previsti dal genere testuale.

Analizzando nello specifico quali formule vengono impiegate dai due gruppi, emerge però che gli studenti PN tendono a utilizzare più formule ascrivibili al polo dell'adeguatezza (Tabella 5.32):

⁷⁵ “The Internet world is an extremely fluid one, with users exploring its possibilities of expression, introducing fresh combinations of elements, and reacting to technological developments. It seems to be in a permanent state of transition, lacking precedent, struggling for standards, and searching for direction“ (Crystal, 2001: 14).

Adeguatezza	PN	PNN
Formule di apertura	70%	80%
Uso dell'allocutivo	100%	65%
Formule di chiusura	100%	100%
Saluti finali	71%	62%
Firma	96%	69%

Tabella 5.32 – Adeguatezza degli stilemi formulari nei PN e nei PNN

Per quanto riguarda le formule di apertura e i saluti finali, la differenza tra i due gruppi è ridotta, anzi risulta che i PNN rispetto ai PN per le aperture delle e-mail facciano in maggior misura uso di formule adeguate; per le formule di chiusura, invece, gli scriventi sia PN sia PNN risultano tutti adeguati; la differenza tra i due gruppi emerge nell'uso dell'allocutivo e della firma: gli studenti PN risultano sempre adeguati, al contrario dei PNN che utilizzano varianti sbilanciate verso l'informalità, come l'uso del nome proprio come allocutivo o come firma. In entrambi i casi, è probabile che ci sia un'influenza di fattori sociopragmatici della propria cultura di appartenenza: è infatti possibile ipotizzare che i PNN concepiscano in maniera più diretta e confidenziale il rapporto con il docente.

Oltre all'analisi dell'aderenza al genere testuale, in seconda battuta, è stata svolta un'osservazione della capacità di tenere il registro formale coerentemente in tutto il testo. A tal fine, si è indagato se nelle scelte degli scriventi siano presenti tratti ascrivibili parimenti alla sfera dell'informalità e del parlato colloquiale. Sulla base della letteratura precedente e dei risultati effettivamente restituiti dallo spoglio dei testi, nelle e-mail dei due gruppi sono emersi i seguenti tratti linguistici, schematizzati nella tabella 5.33 qui di seguito.

Usi informali /del parlato	Presenza nelle e-mail dei PN	Presenza nelle e-mail dei PNN
Uso di segni paragrafematici con valore espressivo	15%	17%
Uso non standard del pronome di cortesia	-	49,73%
Interrogative dirette	22,9%	19,21%
Strutture del parlato	6,8%	6,2%

Tabella 5.33 – Presenza di usi informali della lingua nelle e-mail dei PN e dei PNN

Riguardo alla presenza di segni paragrafematici, gli usi informali sono presenti in percentuale ugualmente ridotta in entrambi i gruppi. I PNN, tuttavia, presentano usi idiosincratici dei segni della punteggiatura, molto probabilmente trasferiti dalla propria L1, come ad esempio l'uso dei

due punti dopo la formula di apertura, come visto in (§ 5.2.2). Anche la presenza di interrogative dirette e di strutture del parlato è assimilabile nei due gruppi, a tal punto che i risultati relativi ai PN e ai PNN sono quasi del tutto sovrapponibili. I due gruppi mostrano un solo punto di divergenza nella capacità di tenuta del registro: l'uso del pronome di cortesia. In quasi la metà degli studenti PNN l'utilizzo del pronome di cortesia è instabile. La matrice dell'instabilità nell'uso del pronome di cortesia sembra tuttavia essere di natura strettamente linguistica: nella maggior parte dei casi i PNN cercano di utilizzare forme, più o meno accurate, che veicolino l'informazione relativa alla deissi sociale; solo il 5,3% degli studenti PNN viola la norma pragmalinguistica dell'italiano utilizzando il *tu*. Gli usi non standard del pronome di cortesia registrati tra i PNN, dunque, non sarebbe da ascrivere ad una mancata capacità di tenuta del registro, ma alla capacità di controllo linguistico.

In conclusione, l'analisi delle e-mail mostra che i PN e i PNN riescano a gestire in maniera complessivamente appropriata gli aspetti diafasici della comunicazione in questo tipo di testo formale e funzionale. Per entrambi i gruppi, quindi, data la sovrapponibilità dei risultati ottenuti, l'analisi evidenzia che è possibile un raffronto tra esigenze glottodidattiche degli studenti PN e degli studenti PNN. Questo dato conferma l'assunto che la competenza diafasica nello scritto non fa parte della competenza linguistica naturale e spontanea (Berruto, 2003; Hulstijn, 2015), ma che, in un ipotetico *continuum* della competenza parlante nativo/parlante non nativo, le varietà formali della lingua costituiscano un'area di sovrapposizione, in cui tanto il parlante madrelingua quanto l'apprendente necessitano di istruzione trasversale.

CAPITOLO 6

Analisi III: il colloquio tra studenti PN e PNN e professori universitari

Rispetto ai colloqui degli studenti PN e PNN con il professore, l'analisi si concentra di nuovo sulla formulazione degli atti di richiesta. In particolare, si analizza la realizzazione dell'atto testa e la sua modificazione interna ed esterna (§ 6.1; § 6.3). Nell'analisi del parlato si è ritenuto interessante osservare anche quanti atti di supporto precedono la richiesta e come vengono distribuiti nei turni dagli studenti, per fare un primo lavoro di osservazione di fenomeni conversazionali (§ 6.2; § 6.4). È, infatti, sicuramente saliente in un'analisi di pragmatica interlinguistica poter confrontare come gli studenti PN e PNN organizzino la sequenza che precede la formulazione dell'atto linguistico della richiesta rivolta al professore. Sempre in ottica conversazionale, vengono analizzate le sequenze di chiusura dei colloqui (§§ 6.6-ss).

6.1. L'atto di richiesta dei colloqui dei PN

Sul totale dei tredici colloqui dei PN, pari a 198 minuti di parlato spontaneo, sono stati individuati quarantadue atti testa di richiesta. Sono stati considerati atti testa tutte quelle richieste che aggiungono un nuovo tema alla conversazione e non le richieste che fanno parte della fase di negoziazione di una precedente richiesta. Il colloquio tra lo studente PN e il docente è caratterizzato dalla lunghezza dello scambio e dalla presentazione di più richieste al docente. A livello macroscopico, quindi, ogni colloquio si configura come un evento comunicativo in cui lo studente chiede spiegazioni e/o informazioni riguardo a nozioni teoriche, a esercitazioni e a procedure inerenti a pratiche di studio (stesura dei capitoli della tesi, svolgimento di un esame ecc.). In tutti i colloqui si riscontrano lunghe parti descrittive, nelle quali lo studente illustra al professore come sta procedendo nell'analisi dei dati o nella tesi o nello svolgimento di un esercizio. Le richieste sono dunque principalmente richieste di chiarimento o spiegazione, più raramente di informazione o di azione.

Dall'analisi dei colloqui dei PN, risultano sei strategie di richiesta, tutte e quattro le prospettive di richiesta, tre tipi di modificatori morfosintattici, tre tipi di modificatori lessicali e sette tipi di atti di supporto alla richiesta (Tabella 6.1):

Strategia di richiesta	Prospettiva di richiesta	Modificatori interni	Modificatori esterni
Allusione Domanda diretta Ipotesi Performativo	Destinatario Impersonale Inclusiva Richiedente	- MORFOSINTATTICI Condizionale di cortesia	Contestualizzatore Empatizzatore Espansore Motivazione

Verifica Volontà		Imperfetto di cortesia Incassatura - LESSICALI Blanditore Dubitatore Intensificatore - DISCORSIVI Accordo Riempitivi	Preparatore Presentazione Rabbonitore
---------------------	--	---	---

Tabella 6.1 - Prospetto delle categorie di analisi del campione dei colloqui dei PN

Osservando nel dettaglio le percentuali d'uso delle singole strategie (Tabella 6.2), emerge che l'Allusione e la Domanda diretta sono quelle di gran lunga preferite dai PN, entrambe presenti in diciassette casi su quarantadue, con una frequenza d'uso pari al 40,50%. Di bassa frequenza d'uso sono tutte le altre strategie: la Verifica è presente in quattro casi, la Volontà in due casi, l'Ipotesi e il Performativo in un solo caso.

Strategie di richiesta colloqui PN		
Allusione	40,50%	(17)
Domanda Diretta	40,50%	(17)
Verifica	9,30%	(4)
Volontà	4,20%	(2)
Ipotesi	2,10%	(1)
Performativo	2,10%	(1)
Tot.	100%	(42)

Tabella 6.2 – Strategie di richiesta nei colloqui degli studenti PN

Attraverso l'ampio uso dell'Allusione è la strategia più utilizzata, i PN quindi mostrano di scegliere una strategia indiretta e non convenzionalizzata per formulare le loro richieste durante un colloquio con il professore. Nel caso particolare dei colloqui con il docente, si nota che le richieste formulate con questa strategia sono tutte richieste di spiegazioni; l'ambiguità dell'Allusione sembra dunque impiegata per riprodurre uno stile discorsivo di tipo argomentativo in cui il dubbio assume la funzione interlocutoria di attivare la risposta del destinatario (160; 161). Non è da escludere che il PN, tramite l'indirettezza della formulazione, si senta meno esposto ad un'eventuale sanzione da parte del professore.

160. T: Sì. Ehm, ultima cosa. Non sapevo bene se avevo messo giusto: sul target task type "andare dal medico" e target task, non so, essere in grado di specificare: cosa son male o al contrario.

D: Allora, non è neanche necessario che faccia questa specifica tra il tipo e il target task, metta già il target task e basta.
(ITAL1_OR_011)

161. T: Sì, e poi # mmh non ho ben capito: mmh alla quarta domanda, dopo che l'ho trascritta cioè dopo che l'ho trascritto ehm non ho capito qua dice “giustifichi brevemente la scelta in base al task svolto e alle caratteristiche dell'interlingua”.
- D: Allora, quali sono gli [/] # allora, <??> ok # allora, quali sono i criteri che la portano a decidere quali sono le strutture linguistiche su cui focalizzarsi? Abbiamo visto che sono sostanzialmente due (...)
(ITAL1_OR_011)

La Domanda diretta, al contrario, massimizza la chiarezza di ciò che viene richiesto. Analizzando nel dettaglio le occorrenze delle richieste realizzate tramite questa strategia, si può notare che in cinque casi su dodici, questa strategia viene utilizzata per finalizzare una richiesta di spiegazione (162-167) dopo un lungo Contestualizzatore; nella maggioranza dei casi (sette su dodici), invece, i PN la scelgono prevalentemente per formulare richieste di informazioni generiche (168-173) e in un solo caso per una richiesta di azione (167):

162. C: < Professoressa, io volevo sapere una cosa: io per le note ho visto, per le note, cioè, nel senso>
D: <Sì, sì per i riferimenti.
C: Sì ehm ma, praticamente, cioè io ho visto anche sul libro, sui libri di didattica, in cui erano fondamentalmente citati nello stesso modo. Ma: io ho messo i due punti, **ma cioè invece alcuni professori usano la virgola, cioè è uguale?>
D: <Sì, basta che sia coerente con sé stessa, diciamo
(ITAL1_OR_002)**
163. F: Allora, mi è venuta una, un dubbio sulla domanda numero 5 perché dice “nella trascrizione individui le strutture e gli elementi suscettibili di focalizzazione sulla forma”, # **per cui: ehm sono praticamente le cose che questa persona: sbaglia, no? # Le forme che sbaglia?**
D: Beh, allora in realtà non c'è questa: corrispondenza così secca (...)
(ITAL1_OR_004)
164. S2: Invece per la produzione, quello che intendevo io era questo qui, cioè ques- [/] questi: [/] **questa traduzione rientra nella produzione?**
S1: Sì, io l'ho messa qui.
S2: È proprio l'ultima, l'ultima parte del- [/] dell'unità.
D: Ecco, qui con una grossa nota ehm esplicativa, nel senso che # io non direi che mmh la traduzione sia propriamente una produzione, però ce la possiamo far rientrare, magari specificando di che tipo di attività si tratta.
(ITAL1_OR_008)
165. S2: Ehm, intanto per quanto riguarda i livelli ehm i primi dicono livello A1-A2, il secondo B1-B2, il terzo: libro non dice niente>

S1: <È questo, che è il mio; non dice nulla, dice solo che è corso avanzato.

S2: **Metto corso avanzato?**

D: Ahah (assenso), mettete corso avanzato.>

(ITAL1_OR_008)

166. S2: Sì. Per quanto riguarda gli stereotipi, su “porta qualche esempio nella risposta precedente” # cioè io in realtà ho messo “nella lezione 3 del volume le letture e i dialoghi sono incentrate sul tema della puntualità e fanno proprio la differenza: tra gli italiani e i cinesi”, quello è [/] cioè, può essere, è uno stereotipo?

S1: >Sì, perché per loro gli italiani arrivano sempre tardi.>

S2: <Sì, ritardatario.>

S1: Sì, c’è la ragazza che si arrabbia perché le dice “ah perché tu sei sempre in ritardo, sei proprio un italiano”.

D: Mhm. Sì ecco, questo è chiaramente, proprio quella tipica attività che tende a stimolare lo stereotipo, non certo ad elaborarlo, insomma.

(ITAL1_OR_008)

A: Ehm, il file: me lo condivide?

167. D: Quale? Questo?

A: Questo qui.

D: Ah, pensavo che ce lo avesse già.

A: No, questo no.

D: Allora: # facciamo così. <bisbigliato>. # Aspetti adesso le condivido tutta la cartella.

A: Ok.

(ITAL1_OR_001)

168. A: <Ecco quello sarebbe il passaggio successivo; inizialmente scrivo la tabella excel, poi vado a catalogarli; **per catalogarli, non so se c’è anche un manuale in cui io posso andarmi a rifare per capire al meglio la catalog- [/] catalogazione?**

D: Allora lei ha preso i rifiuti, giusto? I rifiuti, in generale.

A: Sì.

D: Ora penso che per i rifiuti, ehm lei possa andare a guardarsi la ehm tassonomia di Arbib e come si chiamavano>

(ITAL1_OR_001)

169. M: **Sì. Ehm # come rimaniamo per vederci? Cioè nel senso:>**

D: <Eh, io direi che ci vediamo quando ha qualcosa da dirmi, insomma <??>.

(ITAL1_OR_006)

170. S: Ok, e poi volevo chiederLe: **c’è da fare la presentazione power point? Forse pe:r.**

D: Di solito alla triennale non la richiedono.

(ITAL1_OR_009)

171. S: <**Che lei sappia, per la laurea triennale mi serve un correlatore?**

D: No.>

(ITAL1_OR_010)

172. S: Eh ho iniziato a [/] cioè ho abbozzato un questionario, adesso magari me lo ripeto un attimo, la settimana prossima, **non so se per lei è meglio che glielo mando o che glielo porti direttamente in versione cartacea?**
 D: E:hm, dunque.>
 S: <Al ricevimento.>
 D: <Lei mi porterebbe a questo punto che cosa? L'intero capitolo due? La fine del capitolo uno?
 S: E:h sì. Se lei mi dice che il primo fino a qui va bene.
 D: Ah ok. Quindi forse è meglio se facciamo così io intanto leggo questo.
 S: Sì.
 D: E e lei intanto finisce il due. Cioè puoi lavorare anche all'uno però.
 S: Sì, sì.
 (ITAL1_OR_010)
173. S: **E poi per quanto riguarda invece la firma?** Perché io adesso ho fatto domanda preliminare.
 D: Sì, sì brava ecco giusto.>
 (ITAL1_OR_010)

Tra le strategie selezionate dai PN si trova anche la Verifica, con quattro casi (174-176):

174. C: **E questo, lo posso tenere o le serve?** Non so se in realtà c'è ancora qualcosa perché non l'ho letto tutto.>
 D: <No, lo tenga pure, io mi ero dimenticata che glielo avevo dato. >
 (ITAL1_OR_002)
175. F: (...) **Io potrei comunque: approfittare di quello che ci aveva detto Lei, che se comunque vogliamo alzare un pochino il voto, magari riprovare a: portare un esonero?** Anche se # non so se per Lei sarebbe #
 D: Non ho capito il problema, scusi.
 (ITAL1_OR_004)
176. M: **E: volevo sapere:, magari così se Lei ne sa qualcosa, se fosse possibile, ehm, essere affiancata anche da una docente che non sia di spagnolo?** Nel senso per spicciarmi, per farlo il prima possibile.
 D: Ma sì, sì, sì.
 (ITAL1_OR_006)
177. S2: # Anche i destinatari all'inizio erano un po' [/] perché qui non c'è scritto "per studenti universitari" **quindi uno potrebbe anche: intend- [/] cioè, per studenti adolescenti?**
 D: Questo credo lo usino anche alle superiori.>
 (ITAL1_OR_008)

Anche nel caso della Verifica, si nota che i PN scelgano questa strategia preferenzialmente per richieste di informazioni generiche: sui quattro casi attestati, tre infatti hanno questa funzione (174-176) e solo uno rappresenta un caso di richiesta di spiegazioni (177).

I restanti tre atti, tutti di uso marginale, la Volontà (178), l'Ipotesi (179) e il Performativo (180) sono anche essi impiegati per richieste di informazioni:

178. S: Ah ok. E Le ho inviato il primo capito della tesi per e-mail, **volevo sapere se l'aveva, [/] se aveva avuto occasione di leggerlo o no.**
 D: No.
 (ITAL1_OR_009)
179. S: **E: poi se lei: ehm potesse farmi la cortesia di: non so, di indicarmi qualcosa che secondo lei è fondamentale che io non ho rilevato ne:l>**
 D: <Come bibliografia?>
 S: <Nella mia ricerca.>
 D: Se riesco, ah, certo, certo.>
 (ITAL1_OR_010)
180. D: <Lei come si chiama?
 F: Flavia. Marucci. # Ehm, insomma vorrei farLe alcune domande, prima di tutto per quanto riguarda l'esame, **ossia chiederle come verrà strutt- [/] strutturato:**
 D: Guardi, io la cosa che Le consiglio è di controllare la mia pagina personale
 (ITAL1_OR_005)

Globalmente dall'analisi delle strategie impiegate dai PN nei colloqui con il professore, emerge il risultato che le richieste generiche di informazioni vengono formulate nelle varie strategie, mentre per la richiesta di spiegazioni disciplinari la strategia d'elezione è l'Allusione. Per quanto riguarda la direttezza delle strategie scelte, i dati sul parlato mostrano che gli studenti PN abbiano la propensione a preferire le strategie meno dirette (Tabella 6.4):

Frequenza d'uso delle strategie +/- dirette nei colloqui dei PN					
+ dirette			- dirette		
Domanda diretta	40,50%	(17)	Allusione	40,50%	(17)
Volontà	4,50%	(2)	Verifica	9,50%	(4)
Performativo	2,50%	(1)	Ipotesi	2,50%	(1)
Tot.	47,50%	(20)	Tot.	52,50%	(22)

Tabella 6.4 – Strategie +/- dirette nei colloqui degli studenti PN

L'analisi della prospettiva di richiesta ha evidenziato che tra le quattro strategie, quella orientata sul Richiedente è nettamente preponderante; segue quella Impersonale, e in un numero di casi marginali quella del Destinatario e Inclusiva (Tabella 6.5):

Prospettive di richiesta PN		
Richiedente	66,66%	(29)
Impersonale	21,42%	(9)
Destinatario	7,14%	(3)
Inclusiva	4,76%	(2)
Tot.	100%	(42)

Tabella 6.5 – Prospettive di richiesta nei colloqui dei PN

Come già detto (§ 3.6.1), la prospettiva del richiedente ha la funzione di deflettere il focus della richiesta dal destinatario ed è quindi la prospettiva che tutela maggiormente la faccia di quest'ultimo (Blum-Kulka *et al.*, 1989). Non sorprende, quindi, che in uno scambio asimmetrico come quello con il professore, i PN prediligano questa prospettiva che permette di limitare verbalmente il coinvolgimento dell'interlocutore nell'azione richiesta.

Rispetto alla modificazione dell'atto testa, si rilevano complessivamente 64 modificatori interni, di cui 37 morfosintattici, 14 discorsivi e 13 lessicali (Tabella 6.6).

Distribuzione modificatori interni colloqui PN		
Morfosintattici	58,00%	(37)
Discorsivi	21,50%	(14)
Lessicali	20,50%	(13)
Tot.	100%	(64)

Tabella 6.6 – Distribuzione dei modificatori interni nei colloqui degli studenti PN

Anche nel parlato, dunque, si conferma che la modificazione avviene prevalentemente attraverso i modificatori morfosintattici e solo secondariamente tramite quelli lessicali e discorsivi.

Osservando nel dettaglio i tipi di ciascun modificatore, si rileva che tra i modificatori morfosintattici prevalgono i modali e l'incassatura; seguono con pari numero di occorrenze il condizionale e l'imperfetto di cortesia (Tabella 6.7).

Modificatori morfosintattici colloqui PN		
Modali	48,60%	(18)
Incassatura	27,00 %	(10)
Condizionale	13,40%	(5)
Imperfetto	11,00%	(4)
Tot.	100%	(37)

Tabella 6.7 – Modificatori morfosintattici sul totale degli atti testa di richiesta nei colloqui dei PN

Come modificatori discorsivi, nell'uso dei PN si rintracciano prevalentemente Riempitivi e marginalmente Marche di accordo (Tabella 6.8):

Modificatori discorsivi colloqui PN		
Riempitivi	78%	(11)
Marche di accordo	22%	(3)
Tot.	100%	(14)

Tabella 6.8 – Modificatori discorsivi sul totale degli atti testa di richiesta nei colloqui dei PN

Tra i modificatori lessicali, i PN mostrano di usare prevalentemente Dubitatori, seguiti da Intensificatori e da un unico Blanditore (Tabella 6.9):

Modificatori lessicali colloqui PN		
Dubitatore	78%	(10)
Intensificatore	15%	(2)
Blanditore	7%	(1)
Tot.	100%	(13)

Tabella 6.9 – Modificatori lessicali sul totale degli atti testa di richiesta nei colloqui dei PN

Sebbene in termini di numeri assoluti la quantità di modificatori interni rilevata nei colloqui sia ridotta, i risultati mostrano che tendenzialmente nel loro complesso gli atti testa delle richieste orali dei PN si caratterizzano per la prevalente presenza dei modali e dell'incassatura (181); si riscontrano pochi casi in cui viene impiegato l'imperfetto (182) o il condizionale, che può essere dubitativo (183-185) o, anch'esso, di cortesia (186-187).

I modificatori discorsivi maggiormente frequenti sono i Riempitivi (183; 187) che il PN usa per prendere tempo nel formulare la propria richiesta; in tre casi, tutti associati alla Domanda diretta, si trovano Marche di accordo (188). I modificatori lessicali più usati sono espressioni di dubbio (189), mentre irrisoria è la presenza di Intensificatori (190) e del Blanditore (191), presente in un solo caso.

181. M: E: **volevo sapere**: magari così se Lei ne sa qualcosa, **se fosse possibile, ehm, essere affiancata anche da una docente che non sia di spagnolo**, nel senso per spicciarmi, per farlo il prima possibile.

D: Ma sì, sì, sì.

(ITAL1_OR_006)

182. S: Ah ok. E Le ho inviato il primo capito della tesi per e-mail, **volevo sapere** se l'aveva, [/] se aveva avuto occasione di leggerlo o no.

D: No.

(ITAL1_OR_009)

183. S2: Tu hai altro prima? Perché se no passo alla sequenza PPP>
S1: <Sequenza PPP # il trauma.
S2: Sì, perché: mmh non riuscivamo a capire, in pratica e pro- [/] cioè se per esempio: la traduzione: e mmh la produzione scritta che sono le frasi vanno nella pratica o nella produzione, **cioè** noi le **metteremmo** nella produzione.>
D: Mi fate vedere un esempio?
(ITAL1_OR_008)
184. I: E poi nella domanda “da dove hai ricavato le informazioni?”, **direi** “dall’introduzione”.
F: Mhm (assenso)
(ITAL1_OR_003)
185. V: <No esatto, quindi non **saprei** come considerarlo.
(ITAL1_OR_014)
186. A: **Vorrei** reimpostarlo e ho già avuto l’idea di base.>
(ITAL1_OR_001)
187. F: # Ehm, insomma **vorrei** farLe alcune domande, prima di tutto per quanto riguarda l’esame, **ossia** chiederle come verrà strutt- [/] strutturato:.
(ITAL1_OR_005)
188. F: (...) # per cui: ehm sono praticamente le cose che questa persona: sbaglia, **no?** # Le forme che sbaglia?
D: Beh, allora in realtà non c’è questa: corrispondenza così secca (...)
189. M: Innanzitutto volevo dirle io per sbaglio ho cancellato l’e-mail del test, quindi poi **magari** le rimanderò un’e-mail, perché ho io ho fatto>
(ITAL1_OR_007)
190. V: Per ciò che riguarda gli stereotipi, allora, **sicuramente** le foto, possiamo dire, sono un po’ di stereotipo, però il testo di per sé, cioè non propriamente, perché diciamo c’è per esemp- >
D: <No, poi per esempio c’è quest’idea del confrontare, no? Quindi.
(ITAL1_OR_014)
191. S: E: poi se lei: ehm potesse **farmi la cortesia** di: non so, di indicarmi qualcosa che secondo lei è fondamentale che io non ho rilevato ne:l>
D: <Come bibliografia?>
S: <Nella mia ricerca.>
D: Se riesco, ah, certo, certo.>
(ITAL1_OR_010)

Per quanto riguarda l’uso dei modali, vale la pena soffermarsi sull’uso del verbo *dovere*. Sul totale dei 18 modali individuati nel campione, il modale *dovere* è presente 5 volte. Osservando gli esempi, emerge che è impiegato sempre e solo come modificatore della strategia della

Domanda diretta: sembra dunque che, quando un PN vuole verificare la correttezza di una sua conoscenza, opinione o procedura, scelga di utilizzare questa strategia, mitigata attraverso la modalità deontica espressa con il verbo *dovere* (192-196):

192. F: Allora # per quanto riguarda la domanda 10, ehm, dice “destinatari L1” seleziona tutte le voci applicabili. Ehm, nell’introduzione, io mi sono basata sull’introduzione, questo è un manuale di spagnolo, # è tutto in spagnolo in libro, l’introduzione soltanto è in italiano.
I: Mhm
F: Quindi io ho dedotto che si rivolge agli studenti italiani, ehm, **devo darlo per scontato anche se l’introduzione del libro # non dice>?**
I: <Certo # e: lo dirà così. # Ehm io metterei # non metterei altro, ma metterei italofofi.
F: Italofofi. Perfetto.
(ITAL1_OR_003)
193. S1: (...) Ah, perché io ho scritto: # che la presentazione si fa, cioè, per esempio, comprensione scritta, perché c’è un testo. # **Ma devo specificare anche che c’è un testo? # O si capisce?**
D: Comprensione scritta, per forza è di un testo se no di cosa? Cioè cosa si comprende, se no?
S1: Mhm.
(ITAL1_OR_008)
194. S2: Questo qui, “inserisci la:”, invece prima non c’era neanche uno, cioè prima “descrivi qualche immagine” # e anche lì [/] cioè, ho: [/] in tutto il libro, quattro unità in cui ci sono le figure con scritto “descrivi l’immagine”, quindi in quel caso l’immagine è funzionale, ma in tutto le 18 unità restanti, o comunque 15 unità restanti, l’immagine è puramente: cioè così indicativa. Quindi io ho messo che è funzionale però mentre lo mettevo, dicevo mmh, ok, nell’unità che ho esaminato sì, è funzionale perché ci sono gli esercizi con scritto “descrivi”, **però forse uno dovrebbe far riferimento a tutto il libro, no?**
D: Io ricordo che questa cosa fosse stata presa in considerazione, non riesco a capire come mai poi sia rimasto così.
(ITAL1_OR_008)
195. T: Allora stavo lavorando sul dialogo da far dire alla ragazza Erasmus con cui sto lavorando per farli, **ma quando lo devo trascrivere, devo anche scrivere le pause che fa? Gli errori che vengono fatti?**
D: Faccia una trascrizione diciamo in cui si capisce ehm minimamente anche quali sono le gli aspetti di questo tipo, ecco, senza sì usando lo stesso.>
(ITAL1_OR_011)
196. T: <Ok va bene. E: dovrebbe essere tutto. Grazie. # **E invece la registrazione non la devo inviare, solo trascrivere, giusto?**
D: # Bella domanda, ah ah, non ci ho pensato, però, in realtà, forse quella me la potreste inviare via mail, perché no?
(ITAL1_OR_011)

La modalità deontica assumerebbe dunque la funzione di bilanciare la forza illocutiva, limitando il più possibile il coinvolgimento dell'interlocutore, che è chiamato solo ad autorizzare o meno il contenuto della richiesta. Questa strategia inoltre permette allo studente di codificare verbalmente in maniera economica due aspetti pragmatici della comunicazione: la tutela della faccia dell'interlocutore e la relazione di potere con il professore; nella Domanda diretta modificata dal modale *dovere*, infatti, la forza direttiva della richiesta è presentata come una richiesta di “autorizzazione” e l'interlocutore come l'autorità che può confermare o meno il contenuto dell'enunciato.

Passando alla modificazione esterna, l'analisi qui condotta osserva quali sono i modificatori esterni compiuti a supporto dell'atto testa, in particolare la varietà e la presenza con cui compaiono nel campione e come vengono distribuiti rispetto alla realizzazione dell'atto testa. Sul totale dei 42 atti di richiesta sono stati individuati 60 modificatori esterni, le cui percentuali d'uso sono riportate nella tabella seguente (6.10):

Modificatori esterni colloqui PN		
Motivazione	67,44%	(29)
Preparatore	32,55%	(14)
Contestualizzatore	11,62%	(5)
Espansore	9,30%	(4)
Presentazione	9,30%	(4)
Rabbonitore	6,97%	(3)
Empatizzatore	2,32%	(1)
TOT.		(60)

Tabella 6.10 – Modificatori esterni nei colloqui dei PN

La Motivazione (197) si conferma l'atto di supporto più frequente, con il 67,44% di occorrenze. Segue il Preparatore, con una percentuale d'uso del 32,55%, che serve a introdurre sia la prima richiesta dello scambio (198), sia richieste successive (199).

197. S2: Sì. Per quanto riguarda gli stereotipi, su “porta qualche esempio nella risposta precedente” # cioè io in realtà ho messo “nella lezione 3 del volume le letture e i dialoghi sono incentrate sul tema della puntualità e fanno proprio la differenza: tra gli italiani e i cinesi”, *quello è [/] cioè, può essere, è uno stereotipo?* (ITAL1_OR_008)

198. F: Non so se posso farle alcune domande, # (ITAL1_OR_003)

199. S: Poi, un'altra domanda, l'ultima. (ITAL1_OR_010)

Il Contestualizzatore si trova nel 11,62% degli atti testa ed è impiegato quando il PN ritiene necessario spiegare al professore un proprio ragionamento o procedura su cui ha un dubbio (200).

200. F: *Ok, perfetto. Poi # questa, adesso, stiamo: Ehm, “presentazione pratica / produzione”, è una domanda che concerne questo argomento. Ehm # e io praticamente l’ho riassunta così, ovvero: “l’unità adotta sempre la sequenza pp presentando un tema in forma di lettura sul quale sono basati esercizi, gli esercizi a venire, seguiti da esercizi di pratica che vertono nuovamente sui temi delle varie letture”. Non so se si comprende quello:...*
D: No, si comprende, solo che è un po’ ehm è un po’ vago (...)
(ITAL1_OR_003)

La presenza degli Espansori (201), pari al 9,30% dei casi, non è molto elevata: tratto di ridondanza tipico del parlato, è impiegata a vantaggio della chiarezza e della comprensione reciproca.

201. F: Va benissimo. Perfetto. Ehm, poi, qui # ho messo un altro punto interrogativo: # ok niente, questo niente. E poi niente, qui ho: lasciato sempre vuoto la questione degli esempi, perché: ehm, per esempio, ecco, qui quando chiedono: se ci sono: diciamo accenni per quanto riguarda la [/] la variazione, **io qui ho dovuto mettere 1 perché non potevo mettere 0.**
D: Sì, certo.
F: **Quindi posso esemplificare solamente: questi qui?**
D: Sì, sì sì. (...)
(ITAL1_OR_003)

Anche l’atto della Presentazione è presente nel 9,30% dei casi, quelli del Rabbonitore e dell’Empatizzatore sono, invece, presenti in misura irrisoria.

Della modificazione esterna, si osserva anche in quale rapporto è con quella interna. L’analisi dei dati mostra che le unità di modificazione interna ammontano a 64 e quelle di modificazione esterna a 63. Per ogni atto testa, dunque, i parlanti PN impiegano 1,48 unità di modificazione interna e 1,46 unità di modificazione esterna. Specificamente per la modificazione interna, le unità di sono così distribuite: 0,86 unità di modificatori morfosintattici, 0,45 unità lessicali e 0,06 unità discorsive (Tabella 6.11):

Unità di modificazione per atto testa PN	
Modificatori interni	1,48
Morfosintattici	0,86
Lessicali	0,32
Discorsivi	0,30
Modificatori esterni	1,46

Tabella 6.11 – Distribuzione dei modificatori interni ed esterni sul totale degli atti di richiesta nei dialoghi dei PN

Ne risulta che i PN mitighino l'atto testa impiegando in rapporto equivalente unità di modificazione interna ed esterna.

6.2. La preparazione della richiesta nei colloqui dei PN

Per quanto riguarda la preparazione della richiesta, si è osservato quanti e quali atti di supporto alla richiesta vengano impiegati prima della formulazione dell'atto testa. In prima battuta, si è calcolato quanti nuclei di richiesta sono preceduti da turni di preparazione e quanti no⁷⁶, come riportato in Tabella (6.12):

Turni di preparazione al nucleo di richiesta		
Nuclei di richiesta non preceduti da turni di preparazione	88%	(38)
Nuclei di richiesta preceduti da turni di preparazione	12%	(5)
Tot.	100%	(43)

Tabella 6.12 - Turni di preparazione al nucleo di richiesta nei colloqui dei PN

Nella maggior parte dei casi, si osserva che il PN tendenzialmente non fa precedere il nucleo della richiesta da turni di preparazione, ma che preferisce uno schema di realizzazione della richiesta in cui atto testa e gli atti di supporto compaiono nello stesso turno e non sono distribuiti su più turni. La preparazione della richiesta in un unico turno non varia tra prime richieste (202) e richieste successive alla prima (203):

202. M: *Nelle e-mail ho cancellat- [/] stavo cancellando la posta e per sbaglio ho cancellato anche l'e-mail quella che poi rimandava al test, non ho più il link, ho cancellato proprio quella.>*

D: <Sì, quindi non ha più il link, ah ok.

M: Se vuole le posso.>

D: <Va beh te la posso mandare sub- [/] gliela posso mandare subito.

⁷⁶ Nel computo delle richieste precedute da turni di preparazione, si è stabilito che i *backchannels* non costituiscono interruzione di turno.

(ITAL1_OR_007)

203. T: Sì, e poi # mmh non ho ben capito: mmh alla quarta domanda, dopo che l'ho trascritta cioè dopo che l'ho trascritto ehm non ho capito qua dice "giustifici brevemente la scelta in base al task svolto e alle caratteristiche dell'interlingua".

D: Allora, quali sono gli [/] # allora, <??> ok # allora, quali sono i criteri che la portano a decidere quali sono le strutture linguistiche su cui focalizzarsi? Abbiamo visto che sono sostanzialmente due: uno, le strutture che sono più funzionali allo svolgimento di quel task, cioè quali strutture servono per fare quel task, se è un task in cui servono, come abbiamo visto, che ne so, l'altra volta, tantissimi modali è inutile che io mi focalizzi sui congiuntivi che magari compaiono due volte nello svolgimento del task.>

T: <Praticamente le cose che: appaiono maggiormente ne:l dialogo.

D: Esatto (...)

(ITAL1_OR_011)

Solo il 12% delle richieste è introdotto da turni di preparazione, la cui estensione dipende dalle situazioni. Giacché i casi di preparazione della richiesta su più turni sono in totale cinque, vengono qui proposti e commentati singolarmente.

204. D: Buongiorno # ancora Lei.

Fi: Sì: # Perché ho un altro dubbio # Le ho anche mandato un'e-mail, infatti mi dispiace, eh lo so>

D: <Mi avete mandato quintali di e-mail, ma io non a tutte sono riuscita ancora a rispondere>

Fi: <Io so, lo so, per questo # poi è meglio venire insomma:, è stato un attimo di panico che mi ha fatto mandare un'e-mail.

D: No, ma infatti immaginavo che quelli a cui poi non ho risposto verranno al ricevimento.

Fi: Ma poi io: # devo un attimino imparare a calmarmi, perché:, se poi a me non mi risponde un professore io penso "oddio, ecco, ecco", mi viene l'attacco di panico perché cioè dico, poi magari il professore che ne so il professore si è infastidito # o:#

D: <Mi dica chi è così vado a cancellare, cioè a metter come lette le e-mail.>

Fi: <Sono NOME e COGNOME.>

D: COGNOME. Ok. # Va beh, mi dica intanto.

Fi: Allora, mi è venuta una, un dubbio sulla domanda numero 5 perché dice "nella trascrizione individui le strutture e gli elementi suscettibili di focalizzazione sulla forma", # per cui: ehm sono praticamente le cose che questa persona: sbaglia, no? # Le forme che sbaglia?

D: Beh, allora in realtà non c'è questa: corrispondenza così secca (...)

(ITAL1_OR_004)

In questo esempio (204), Fi, sollecitata dal monito di sorpresa iniziale della docente (*ancora Lei*), fa precedere l'atto testa della richiesta da una serie di turni in cui compaiono vari atti di supporto. Fi esordisce con un Preparatore (*Sì: # Perché ho un altro dubbio #*) a cui segue un

Rabbonitore (*Le ho anche mandato un'e-mail, infatti mi dispiace, eh lo so> (...) <lo so, lo so, per questo # poi è meglio venire insomma:)* per dimostrare un atteggiamento altamente collaborativo nei confronti della professoressa. Fi, inoltre, fa evolvere il Rabbonitore in un Empatizzatore, al fine di essere sicura di guadagnarsi la disponibilità della professoressa ad ascoltare la sua richiesta (*è stato un attimo di panico che mi ha fatto mandare un'e-mail. (...)* *Ma poi io: # devo un attimino imparare a calmarmi, perché:, se poi a me non mi risponde un professore io penso "oddio, ecco, ecco", mi viene l'attacco di panico perché cioè dico, poi magari il professore che ne so il professore si è infastidito # o: #*). Solo dopo questa sequenza, che complessivamente ha una funzione giustificativa, la studentessa si sente autorizzata a porre la richiesta.

205. FI: Non so se si ricorda di me, ci siamo viste qualche mese fa:, Le ho dato il contatto per la <??> ... per fare l'assistente lì in America:
D: Ah, sì sì sì>
FI: <NOME, l'amica di D.
D: Sì sì sì sì. Come sta?
FI: Tutto bene, tutto bene. Sono venuta in realtà avevo [/] perché volevo farLe alcune domande riguardo l'esame. Mi sono iscritta al suo corso singolo per conseguire i 12 crediti di didattica, anche in vista di quei bandi che avevamo controllato insieme:, non so se si ricorda, ehm visto che la data dell'esame si avvicina e visto che vorrei provare a farlo: l'8 giugno>
D: <Lei come si chiama?
FI: [NOME e COGNOME]. # Ehm, insomma vorrei farLe alcune domande, prima di tutto per quanto riguarda l'esame, ossia chiederle come verrà strutturato: [/] strutturato:
D: Guardi, io la cosa che Le consiglio è di controllare la mia pagina personale (...)
FI: Perfetto.
(ITAL1_OR_005)

In (205), la studentessa avvia lo scambio con una Presentazione il più possibile ricca di dettagli per farsi riconoscere dalla professoressa (*Non so se si ricorda di me, ci siamo viste qualche mese fa:, Le ho dato il contatto per la <??> ... per fare l'assistente lì in America:.(...) NOME, l'amica di D.*). Avvenuto il riconoscimento e il breve rituale di contatto fatico (D: *Sì sì sì sì. Come sta?* FI: *Tutto bene, tutto bene.*), la studentessa in un secondo turno formula un Preparatore (*Sono venuta in realtà avevo [/] perché volevo farle alcune domande riguardo l'esame*) e un Motivazione (*Mi sono iscritta al suo corso singolo per conseguire i 12 crediti di didattica, anche in vista di quei bandi che avevamo controllato insieme:, non so se si ricorda, ehm visto che la data dell'esame si avvicina e visto che vorrei provare a farlo: l'8 giugno>*); l'atto di richiesta avviene in un terzo turno, dopo aver risposto alla domanda della docente, che,

avendo difficoltà a identificare la studentessa, chiede di nuovo nome e cognome alla studentessa.

206. M: Ok, ok perfetto, un'altra piccola domanda. Qui: ehm si parla della sequenza ppp e si chiede se se non è presente: quali altre: abilità sono coinvolte ma se è presente, quindi cosa#
- D: Mi riponga la domanda: si chiede se non è presente?
- M: Se non è presente, quali altre tecniche sono utilizzate, quali altre abilità.
- D: Non quali altre.
- M: Quali sono quelle se non è ppp.
- D: PPP non è alternativo a tecniche, ok?
- M: Mhm (assenso).
- D: PPP è una struttura, all'interno della quale lei trova diverse attività che possono essere [/] che possono ehm avere formati diversi, quindi che possono sfruttare tecniche diverse.
- M: Ok.
- D: Ok, quindi una domanda è relativa a come sono pres- [/] a com'è l'ordine delle attività che vengono proposte.
- M: Ok.
- D: È un ordine che segue la sequenza ppp in qualche modo, oppure no? Questo è un tipo di domanda, l'altro tipo di domanda è: sia che lo segua, sia che non lo segua, e le domande sono separate.
- M: Ok.
- D: Quali sono le tecniche utilizzate? E lì c'è repertorio, l'elenco delle tecniche. Quindi, questa domanda è nel caso in cui non si segua la sequenza ppp cioè lei abbia già detto che la sequenza ppp non è il criterio adottato, no? Metta che sono le abilità, ok?
- M: Ok.
- D: Quali sono le tecniche più utilizzate? Ma le tecniche si intende per la singola attività.
- M: Per la singola attività?
- D: Per le singole attività all'interno dell'unità, cioè, all'interno dell'unità lei cosa trova? C'è un cloze, poi c'è un abbinamento, poi c'è una drammatizzazione, poi c'è u:n un mmh che ne so.
- M: Mhm (assenso).
- D: E quali sono le abilità sviluppate? Ehm quindi sono le due [/] le domande si riferiscono da un lato alle tecniche.
- M: E dall'altro alle abilità.
- D: Esatto, e dall'altro alle abilità.
- M: Quindi # mi dica se sbaglio, se invece la sequenza ppp è utilizzata, quindi se segue un determinato ordine, e io ho già risposto che secondo me sì.>
- D: <Questa la ignora, eh, certo.>
- M: <Ecco questa, era la domanda.
- (ITAL1_OR_007)

L'esempio (206) si caratterizza, invece, per una lunga successione di turni che precedono la richiesta di M, perché in questo caso, sin dall'inizio è necessario per la docente e la studentessa

arrivare al chiarimento di alcune nozioni teoriche. M, infatti, inizia la sequenza con un Preparatore (*un'altra piccola domanda*) a cui segue un Motivazione con cui spiega la consegna di un esercizio e la sua mancata comprensione (*Qui: ehm si parla della sequenza ppp e si chiede se se non è presente: quali altre: abilità sono coinvolte ma se è presente, quindi cosa#*); la richiesta, tuttavia, non trova una formulazione, perché la docente avvia una sequenza in cui, attraverso domande stimolo, porta la studentessa a riflettere su alcune nozioni. Solo al termine di questa fase di negoziazione del significato, la studentessa realizza la sua richiesta e la sequenza si conclude.

207. V: Le avevo chiesto se potevo venire per un po' di chiarimenti su:>
 D: <Sì, certo, certo.
 V: Allora, ho portato il mio manuale # e # chiaramente il mio problema era soprattutto sulla sequenza ppp credo che sia comune.
 D: Ok.
 V: Allora, allora, all'unità se:dici, le faccio un po' vedere io come ho visto certe cose.
 D: Mhm.
 V: Allo:ra, diciamo che, ok va bene le prime due pagine sono sempre uguali in tutti i manuali e va bene, allora, per questi primi tre esercizi, è tutto un po' scritto però, questi primi tre io li avevo chiaramente visti come eserciziD: della fase di motivazione, non so se legge che è più che altro attivazione di lessico, è un libro di s->
 D: <Questo qui è legato a questo? Questi ehm?
 V: Legato al [/] più che altro, visto che ci sono [/] qui mette un po' i contenuti effettivamente si parla sempre dD: s- [/] o musica o o stampa, giornali, riviste.
 D: Mhm.
 V: E lì ci sono degli annunci delle delle sezioni di notizie di di di un giornale, la sezione economica, la sezione diciamo più di comunicazione, quella di scienze sociali.
 D: Ok.
 V: E bisogna insomma abbinare il tipo di notizia alla sezione proprio del giornale, quindi c'è quella più economica, quella di notizie internazionali.
 D: Allora <??>
 V: Mi sembra che sia più una fase di [/] insomma, una fase di motivazione quindi attivazione, un po' riscaldamento lessicale su questi tipi dD:>
 D: <Sì, sì, perché ci sono [/] allora qui è una questione lessicale, qui una questione di contenuto di comprensione, sì.>
 V: <Sì, esatto di diciamo di comprensione di contenuto per qual- [/] esatto, lì.>
 D: <[legge in spagnolo]
 V: Quello è un dialogo in cui si trovano tutte espressioni che poi verranno spiegate più in là, quindi esprimere un'opinione, esprimere un desiderio.>
 D: <E qua si comincia comunque ad arrivare al congiuntivo *queremos que sea utile*.
 V: Esatto. Però, essendo su uno specchietto con “osserva”, non so propriamente se se metterlo:, cioè è già una fase di presentazione, però poi l'esercizio che viene dopo, essendo molto guidato.
 D: Mhm, mhm, ok.

V: Perché c'è lo specchietto “osserva” poi utilizza, insomma degli esempi
D: [legge in spagnolo]
V: Esatto.
D: Però non dice di usare il congiuntivo diciamo, insomma, ok.
V: <No esatto, quindi non saprei come considerarlo. Qui è uguale c'è una
comprensione di un testo, quindi le domande di appunto proprio
comprensione del testo, un altro specchietto, e poi si chiede allo studente di
pensare un po' a che cosa: pensa di di quelle varie: domande.
D: Mmh allora, qui secondo me potremmo dire che questa è una presen- [/]
adesso questa è ancora secondo me una fase di>
V: <Non saprei come, non so di- [/] sì assolutamente per me i primi tre è una fase
di motivazione.
D: Ok questa potrebbe essere una presentazione insieme, no? Il quattro con
l'osserva.>
V: <Insieme, esatto, ok.
(ITAL1_OR_014)

La studentessa in questo caso (207) inizia lo scambio con un Preparatore (*Le avevo chiesto se potevo venire per un po' di chiarimenti su:>*), che ha lo scopo anche di ricordare alla docente un accordo precedente. Segue la Motivazione (*Allora, ho portato il mio manuale # e # chiaramente il mio problema era soprattutto sulla sequenza ppp credo che sia comune*), che si evolve in un lungo scambio in cui studentessa e docente si confrontano sulle caratteristiche del libro; solo una volta raggiunto un accordo su come intendere la struttura dell'unità didattica, la studentessa fa la sua richiesta di spiegazione, con cui si conclude la sequenza.

208. S: Buongiorno # e:hm non so se si ricorda la tesi, luglio, la didattica audiovisivi # ehm # cioè.
D: No no, io mi ricordo di Lei.
S: Ah ok. E Le ho inviato il primo capito della tesi per e-mail, volevo sapere se l'aveva, [/] se aveva avuto occasione di leggerlo o no.
D: No.
S: No, ok.
(ITAL1_OR_009)

Infine, nell'ultimo esempio di preparazione della richiesta tramite più turni introduttivi (208), si osserva S che fa precedere la richiesta da un turno di preparazione nel quale si accerta tramite la Presentazione che la professoressa abbia chiara la sua identità (*# e:hm non so se si ricorda la tesi, luglio, la didattica audiovisivi # ehm # cioè.*).

Nei cinque esempi visti (205-208), quindi, si ravvisa che lo studente PN abbia la tendenza a organizzare la pre-richiasta in più turni quando è necessario negoziare con la docente determinati contenuti (nozioni, identità, motivazioni ecc.). In tutti e cinque i casi è il contributo

dell'interlocutore che determina la distribuzione delle mosse di preparazione alla richiesta in più turni. Altrimenti, nella maggior parte dei casi, infatti, l'organizzazione della sequenza di pre-richiesta avviene in lunghi turni compatti. Questa struttura è tipica di una relazione asimmetrica, in cui il parlante non si avvale della collaborazione dell'interlocutore per co-costruire lo scambio (Nuzzo, 2007: 80). La preponderanza dei nuclei di richiesta non preceduti da turni preparatori, dunque, è riconducibile a questo motivo.

Sempre in relazione alla sequenza che porta alla formulazione della richiesta, si è inoltre osservato con quanti atti viene realizzata complessivamente la richiesta, compreso l'atto testa; dai dati risulta che la richiesta è formulata preferenzialmente con due atti, secondariamente con tre atti e solo in ultima istanza con un unico atto (Tabella 6.13).

Combinazioni di atti che compongono la richiesta nei colloqui dei PN		
Richiesta realizzata con 2 atti	42%	(17)
Richiesta realizzata con 3 atti	30%	(14)
Richiesta realizzata con 1 atto	28%	(12)
Tot.	100%	(43)

Tabella 6.13 – Combinazioni di atti che compongono l'atto comunicativo della richiesta nei colloqui dei PN

Le richieste realizzate mediante un unico atto consistono nell'atto testa formulato da solo; in undici casi su dodici, questo *pattern* di realizzazione riguarda richieste successive alla prima (209); l'unico caso in cui riguarda una prima richiesta è, tuttavia, dubbio, poiché la registrazione relativa inizia *ex abrupto* e non è possibile sapere se effettivamente la conversazione inizi così o se, più probabilmente, ci fossero dei turni precedenti (210):

209. M: Sì. Ehm # come rimaniamo per vederci? Cioè nel senso:>
 D: <Eh, io direi che ci vediamo quando ha qualcosa da dirmi, insomma <??>.
 (ITAL1_OR_006)
210. A: Vorrei reimpostarlo e ho già avuto l'idea di base.>
 D: <Sì: # perché poi ho sempre paura che vi seguio troppo poco # allora>
 (ITAL1_OR_001)

Dai risultati, quindi, sembra che la realizzazione più "asciutta" della richiesta realizzata mediante il solo atto testa sia tipica di richieste successive alla prima, quelle poste, cioè, in una fase in cui la conversazione è già stata già sviluppata e in cui alcune informazioni pragmatiche salienti, come la distanza sociale e il ruolo di potere, hanno avuto precedentemente codificazione. Il PN, quindi, non sente più necessario preparare il terreno della richiesta, ma

piuttosto avverte la necessità di agevolare la progressione della conversazione e attua uno schema di richiesta che privilegia la brevità.

Nella maggior parte dei casi, però, le richieste sono realizzate mediante più atti: lo schema più ricorrente è quello con due sottoatti, che viene registrato in diciassette casi; di poco inferiore, con quattordici casi, ricorre lo schema di realizzazione a tre o più atti.

Nel dettaglio, si è osservato quali siano le combinazioni che i PN attuano, quando realizzano la richiesta con più atti. Per quanto riguarda le richieste realizzate con due atti (Tabella 6.14), la combinazione in assoluto preferita è l'atto testa associato alla Motivazione (211), presente in sedici casi su diciassette; nell'unico caso in cui non compare la Motivazione, si trova il Preparatore (212):

Combinazioni preferenziali delle richieste realizzate con due sotto-atti nei colloqui dei PN			
Atto testa + Motivazione		95%	(16)
Atto testa + Preparatore		5%	(1)
	Tot.	100%	(17)

Tabella 6.14 – Combinazioni preferenziali delle richieste realizzate con due sotto-atti nei colloqui degli studenti PN

211. S: Eh ho iniziato a [/] cioè ho abbozzato un questionario adesso magari me lo ripeto un attimo la settimana prossima non so se per lei è meglio che glielo mando o che glielo porti direttamente in versione cartacea?
(ITAL1_OR_010)
212. S: Ok, e poi volevo chiederLe: c'è da fare la presentazione power point? Forse pe:r.
(ITAL1_OR_009)

Nei 14 casi in cui la richiesta è realizzata mediante 3 o più sottoatti, emerge una situazione molto eterogenea, riportata nella tabella qui di seguito (Tabella 6.15):

Combinazioni preferenziali delle richieste realizzate con tre o più sotto-atti nei colloqui dei PN			
3 sotto-atti	Atto testa + Preparatore + Motivazione	2	(3)
	Atto testa + Motivazione + Contestualizzatore	1	
4 sotto-atti	Atto testa + Preparatore + Motivazione + Contestualizzatore	2	(8)
	Atto testa + Preparatore + Motivazione + Presentazione	2	
	Atto testa + Motivazione + Presentazione + Ripetizione	2	
	Atto testa + Preparatore + Motivazione + Rabbonitore	1	
	Atto testa + Motivazione + Contestualizzatore + Rabbonitore	1	
5 sotto-atti	Atto testa + Preparatore + Motivazione + Presentazione + Ripetizione	1	(2)

	Atto testa + Preparatore + Motivazione + Contestualizzatore + Ripetizione	1	
6 sotto-atti	Atto testa + Preparatore + Motivazione + Presentazione + Rabbonitore + Empatizzatore	1	(1)
			Tot. 14

Tabella 6.15 - Combinazioni preferenziali delle richieste realizzate con tre o più sotto-atti nei colloqui degli studenti PN

Data l'eterogeneità dei dati, dovuta in parte anche alla esiguità del campione, l'unico aspetto ricorrente che si può notare è che nelle richieste realizzate mediante più sotto-atti, il PN ha la tendenza ad impiegare un Preparatore e la Motivazione, che risultano in compresenza in dodici casi su quattordici; su questo schema di *default* "girano" combinazioni variabili, tra le quali è maggioritaria quella formata da 4 sotto-atti, rilevata in otto casi su quattordici. Sul tipo di atti di supporto che si aggiungono allo schema base "Preparatore + Motivazione", tuttavia, i risultati ottenuti non permettono alcuni tipo di generalizzazione.

6.3. L'atto di richiesta nei colloqui dei PNN

Come spiegato in (§ 3.4.2), i colloqui dei PNN sono stati elicitali tramite task, progettati a partire da situazioni reali riscontrate nel campione delle produzioni dei parlanti nativi. La struttura del dialogo, tuttavia, è molto diversa da quella riscontrata nei PN: se i colloqui dei PN sono caratterizzati dalla lunghezza dello scambio e dalla "dispersione" delle unità informative, i *role-play* dei PNN si caratterizzano per essere piuttosto brevi; nei dialoghi dei PNN, inoltre, non si trovano richieste multiple, bensì una sola richiesta principale in linea con il carattere *goal-oriented* del task.

Dall'analisi dei colloqui dei PNN, risultano sette strategie di richiesta, tutte e quattro le prospettive di richiesta, quattro tipi di modificatori morfosintattici, cinque tipi di modificatori lessicali, tre tipi di modificatori discorsivi e nove tipi di atti di supporto alla richiesta (Tabella 6.16):

Strategia di richiesta	Prospettiva di richiesta	Modificatori interni	Modificatori esterni
Allusione Domanda Diretta Ipotesi Necessità Performativo Verifica Volontà	Destinatario Impersonale Inclusiva Richiedente	- MORFOSINTATTICI Condizionale Imperfetto Incassatura Negazione - LESSICALI Blanditore	Appello Contestualizzatore Empatizzatore Giustificazione Motivazione Preparatore Presentazione Rabbonitore

	Dubitatore Intensificatore	Rafforzatore
	- DISCORSIVI Marca di accordo Fatismo Riempitivo	

Tabella 6.16 - Prospetto delle categorie di analisi del campione dei colloqui dei PNN

La strategia principalmente usata dai PNN nelle richieste orali è l'Allusione con il 43,40% delle occorrenze. Con una percentuale d'uso del 39% segue la Verifica. Al di sotto del 6%, con un uso marginale quindi, si trovano le strategie della Domanda diretta, della Volontà, del Performativo, dell'Ipotesi e della Necessità (Tabella 6.17).

Strategie di richiesta colloqui dei PNN		
Allusione	43,40%	(58)
Verifica	39,00%	(53)
Domanda Diretta	6,61 %	(8)
Volontà	5,14%	(7)
Ipotesi	3,60%	(5)
Necessità	2,20%	(3)
Tot.	100%	(136)

Tabella 6.17 – Strategie di richiesta nei colloqui degli studenti PNN

Anche tra i PNN l'Allusione è la strategia più utilizzata, probabilmente perché, come visto in (§ 3.1.), massimizza la tutela delle facce: l'indirettezza della formulazione tutela la faccia positiva dello studente e la libertà interpretativa quella del professore. Dai PNN del campione qui analizzato l'Allusione è impiegata per chiedere una spiegazione a fronte di una propria mancanza di comprensione (213; 214) o di informazione (215). Nell'osservazione dettagliata delle cinquantotto Allusioni individuate nel campione, inoltre, si nota che questa strategia è espressa soprattutto nella forma *non so / non ho capito*: sembrerebbe dunque che, sebbene sia una strategia non convenzionalizzata, tra i PNN assuma i tratti di una forma routinizzata.

213. S: Mmh, io: mmh non ho capito: ehm [professore ehm # mmh # mmh # mmh mmh no hai [tute] le informazioni [necesale] su come i svolge l'[esono /# nelo] [/] l'esame. Non // non lo so. Ehm.
(ITAL2_OR_114)

214. S: allora professoressa, non ho ben capito che # cosa lei vuo- [/] lei vuole che faccio ehm sul [/] con la // con la relazione.
(ITAL2_OR_049)

215. / e non so: dove trovare queste informazione, non so se: sulla pagina web de la università o:
(ITAL2_OR_098)

I PNN, inoltre, in quarantotto casi scelgono di impiegare anche la Verifica, che così si attesta come seconda strategia preferenziale (216216).

216. ehm, forse posso passare domani?
(ITAL2_OR_015)

Di uso marginale sono le strategie della Domanda diretta (217), della Volontà (218), dell'Ipotesi (219) e della Necessità (220):

217. S: buongiorno. Sono *estudiante* erasmus [espagnolo], ma cosa ha [ditto] della relazione?

D: sì sì, dovete inviare una relazione
(ITAL2_OR_069)

218. S: e io voglio ehm [iscrivermi] per il [/] l'esame di ehm italiano.

D: mi dispiace, ma è già scaduto il termine per l'iscrizione.
(ITAL2_OR_004)

219. S: Ma: per sfortuna non ci ho neanche le informazione neanche per l'esonero e anche per l'esame. Se lei mi può: // mi può aiutare, darmi queste informazioni.

D: Certo. Allora, l'esonero sarà la prossima settimana
(ITAL2_OR_127)

220. S: <allora io bisogno questo, com'era, tirocinio, questo foglio tirocinio, ma non ce l'ho.

D: ah, me lo porta la prossima settimana, non è un problema.
(ITAL2_OR_080)

Complessivamente, dunque, dall'analisi dei dati risulta che i PNN abbiano la tendenza a impiegare prevalentemente due strategie per fare richieste formali a un professore: l'Allusione e la Verifica; le altre strategie sono di uso marginale. La formulazione dell'Allusione, inoltre, sembra assumere i tratti di *routine*. Ne consegue che per quanto riguarda la direttezza delle strategie scelte (Tabella 6.18), le scelte dei PNN siano orientate radicalmente verso le strategie meno dirette (86%) e solo in misura minore verso le strategie più dirette (14%):

Strategie +/- dirette nei colloqui dei PNN				
+ dirette			- dirette	
Domanda diretta	6,61 %	(9)	Allusione	43,40% (58)
Volontà	5,14%	(7)	Verifica	39,00% (53)
Necessità	2,20%	(3)	Ipotesi	3,60% (5)
Tot.	14%	(19)	Tot.	86% (116)

Tabella 6.18 – strategie dirette e indirette nei colloqui degli studenti PNN

Per quanto riguarda l'analisi della prospettiva di richiesta, i risultati mostrano che tra le quattro strategie, quella orientata sul Richiedente è nettamente la preferita; segue quella Impersonale e del Destinatario, entrambe con una frequenza d'uso del 15% circa, e, con soli quattro casi, quella Inclusiva (Tabella 6.19):

Prospettive di richiesta nei colloqui dei PNN		
Richiedente	66,91%	91
Impersonale	15,44%	21
Destinatario	14,70%	20
Inclusiva	2,94%	4
Tot.	100%	(136)

Tabella 6.19 - Prospettive di richiesta nei colloqui dei PNN

Si conferma, pertanto, anche per i PNN il risultato che ci sia la tendenza a ridurre l'impatto della richiesta o orientandola sul richiedente o utilizzando la prospettiva impersonale, e in tal maniera a tutelare la faccia del destinatario.

Rispetto alla modificazione dell'atto testa, si rilevano complessivamente 270 modificatori interni, di cui 199 morfosintattici, 62 lessicali e 9 discorsivi (Tabella 6.20):

Distribuzione modificatori interni nei colloqui dei PNN		
Morfosintattici	62%	(199)
Lessicali	19,50%	(62)
Discorsivi	18,50%	(9)
Tot.	100%	(270)

Tabella 6.20 – Distribuzione dei modificatori interni nei colloqui degli studenti PNN

La modificazione attraverso gli elementi morfosintattici si conferma quella prevalente, in particolare attraverso i modali (222) e l'incassatura (221) e l'uso del condizionale (221), mentre risultano esigui l'uso dell'imperfetto (223) e della negazione dell'interrogativa (224), come si può vedere nella Tabella 6.21, che riporta il dettaglio delle percentuali d'uso:

Modificatori morfosintattici nei colloqui dei PNN		
Modali	43,00%	(86)
Incassatura	41,00%	(81)
Condizionale	10,00%	(20)
Imperfetto	4,00%	(8)
Negazione	2,00%	(4)
Tot.	100%	(113)

Tabella 6.21 – Modificatori morfosintattici sul totale degli atti testa di richiesta nei colloqui degli studenti PNN

221. S: ehm, io non ho capito bene al [/] alla fine del [/] delle lezioni le indicazioni sul co- [/] come è possibile inviare la relazione di, di fine corso. **Sarebbe possibile che lei mi [ripieta] la [/] l'indicazione per sapere come, come fare questo?**
D: sì, certamente, non c'è problema.
(ITAL2_OR_036)
222. S: e io **vorrei** sapere se lei può prestarmi questo libro.
(ITAL2_OR_046)
223. S: <Non ho potuto arrivare prima. E: mi **chiedevo** se sarebbe possibile fare una [eccezione] o qualcosa.
(ITAL2_OR_123)
224. S: D'accordo. **Non** c'è una: modo per, ehm, trovare una soluzione per...?
(ITAL2_OR_108)

Tra i modificatori lessicali (Tabella 6.22), i PNN ricorrono soprattutto a Dubitatori (225) e Attenuatori (226); irrisorio è l'uso di Blanditori (227):

Modificatori lessicali nei colloqui dei PNN		
Dubitatore	56%	(34)
Attenuatori	39%	(24)
Blanditore	5%	(3)
Tot.	100%	(61)

Tabella 6.22 – Modificatori lessicali sul totale degli atti testa di richiesta nei colloqui degli studenti PNN

225. ehm # vorrei sapere se **magari** ehm mi potrebbe prestarli [/] prestarmi questo libro.
(ITAL2_OR_008)
226. S: <ehm puoi lei spiegare me **un po'** come [/] cosa // cosa devo fare.
(ITAL2_OR_095)
227. S: Ehm non so **exactamente como** il l'esonero **serà**.
D: Sì.
S: E si lei **ha la: [gentilezza] de // de** [spigare].
D: Mhm. Sì, sì, certo, non c'è problema.>
S: <Spiegare, sì.>
(ITAL2_OR_134)

Infine, per quanto riguarda l'analisi dei modificatori interni, si riscontra un'esigua presenza di modificatori discorsivi (Tabella 6.23), che in totale sono solamente 9: tra questi ricorrono sei volte i Fatismi (228), solo due volte le Marche di cortesia (229) e una sola volta un Riempitivo (230):

Modificatori discorsivi nei colloqui dei PNN		
Fatismi	67%	(6)
Marche di accordo	22%	(2)
Riempitivi	11%	(1)
Tot.	100%	(9)

Tabella 6.23 – Modificatori discorsivi sul totale degli atti testa di richiesta nei colloqui degli studenti PNN

228. S: ehm cosa ehm devo fare per inviare, sì?
(ITAL2_OR_016)
229. S: ehm, **per favore**, è possibile per lei di dimmi [/] di avere in prestito il libro, per favore?
(ITAL2_OR_083)
230. S: (...) per questo che sono arrivata un po' in ritardo, **cioè**, volevo chiederle allora se è possibile che io prenda l'esonero, non l'esame completo **cioè**.
(ITAL2_OR_130)

Complessivamente, dunque, nei PNN si osserva che la modificazione interna è realizzata in prevalenza con modificatori morfosintattici. Questo risultato è confermato già negli studi precedenti, i quali hanno evidenziato che all'interno della categoria dei modificatori interni la presenza dei modificatori morfosintattici nelle produzioni dei PNN si rivela precoce, probabilmente perché alcune espressioni come *vorrei? Mi potrebbe? et sim.* sono di alta frequenza nelle *routine* pragmatiche (Barron 2003; Nuzzo, 2007; Vedder, 2007; Nuzzo, 2010). I modificatori lessicali e discorsivi, invece, tendono a essere utilizzati meno e in maniera meno vicina alla norma nativa, poiché il loro uso è maggiormente opzionale rispetto a quelli morfosintattici (Vedder, 2007) e maggiormente dipendente dalla creatività del singolo parlante (Nuzzo, 2009), ad eccezione di espressioni routinizzate e di alta frequenza come *per favore*. Diversi studi dimostrano che le marche di cortesia, tendono ad essere addirittura sovra estese nell'uso non nativo (Bardovi-Harlig, 1999; Hassall, 2001; Biesenbach-Lucas, 2007; Pan, 2012). Nel campione dei PNN qui analizzato, tuttavia, emerge che sono i modificatori discorsivi ad essere meno impiegati, ivi comprese espressioni come *per favore*.

Riguardo alla varietà e alla presenza con cui i modificatori esterni compaiono nei turni che preparano la richiesta, si rileva che sul totale dei 136 atti di richiesta sono stati individuati 280 modificatori esterni, le cui percentuali d'uso sono riportate nella tabella seguente (6.24):

Modificatori esterni nei colloqui dei PNN		
Motivazione	42,20%	(119)
Preparatore	23,60%	(66)
Presentazione	8,15%	(23)
Appello	6,38%	(18)
Espansore	6,02%	(17)
Rafforzatore	5,67%	(16)
Rabbonitore	5,30%	(15)
Giustificazione	2,48%	(4)
Empatizzatore	0,7%	(2)
TOT.		(280)

Tabella 6.24 – Modificatori esterni dei colloqui degli studenti PNN

La Motivazione (231) e il Preparatore (232) sono gli atti di supporto alla richiesta più frequenti, rispettivamente con una frequenza d'uso del 42,2% e del 23,60%. Tutti gli altri modificatori esterni hanno occorrenze d'uso al di sotto del 10% e risultano pertanto poco rappresentati nel campione. È interessante notare una particolarità dell'atto della Presentazione: sui 23 casi attestati, in ben 15 gli studenti PNN si presentano come studenti stranieri (233) o del programma Erasmus (234) o di una specifica nazionalità (235). La Presentazione, dunque, è utilizzata dagli studenti PNN per rendere noto il loro particolare *status* di studenti in mobilità internazionale. Tra gli atti di modificazione esterna si nota, inoltre, la presenza dell'Appello (236) e della Giustificazione (237), assenti tra i PN:

231. S: ehm, io ho un problema, **ehm, io volevo iscrivere per, iscrivermi per l'esame, ma ehm ora ho visto che non è possibile.**
(ITAL2_OR_009)
232. S: Buongiorno. **Ehm, ho una domanda.**
(ITAL2_OR_043)
233. S: Buongiorno, ehm.
D: Buongiorno.
S: **Sono una: studentessa straniera.**
(ITAL2_OR_111)
234. S: Allora, salve Professore.
D: Salve.
S: **io sono una studentessa francese del programma Erasmus, ehm io sono qui per un semestre...>**
D: <si>

S: <e studio alla [/] al dipartimento di architettura di Roma Tre
(ITAL2_OR_004)

235. S: Ehm, **mi chiamo Stella, sono una studentessa ci- [/] cinese.**
(ITAL2_OR_115)

236. S: **Scusa, professore?**
(ITAL2_OR_046)

237. S: ehm io ho un problema.>

D: <si.>

S: <io ho dimenticato di iscrivermi, ehm, per l'esame di italiano.

D: eh infatti la data è passata, per iscriversi.>

S: <si, lo so, però io sono andata al mio paese per vedere la mia famiglia e io mi sono dimenticata.

D: ho capito.

S: e non so cosa, ehm, # po:teva fare.

(ITAL2_OR_018)

Della modificazione esterna, si osservano altri due aspetti: in quale rapporto è con la modificazione interna e la distribuzione dei vari modificatori esterni prima dell'atto di richiesta (§ 3.4).

Per quanto riguarda l'uso dei modificatori interni in rapporto a quelli esterni nel campione dei dialoghi dei PNN, l'analisi dei dati restituisce che le unità di modificazione interna ammontano a 270 e quelle di modificazione esterna a 280. Per atto testa, dunque, un PNN impiega 1,98 unità di modificazione interna e 2,05 unità di modificazione esterna. Nel dettaglio le unità di modificazione interna per atto testa sono: 1,46 unità di modificatori morfosintattici, 0,45 unità lessicali e 0,06 unità discorsive (Tabella 6.25):

Unità di modificazione per atto testa nei colloqui dei PNN	
Modificatori interni	1,98
Morfosintattici	1,46
Lessicali	0,45
Discorsivi	0,06
Modificatori esterni	2,05

Tabella 6.25 – Distribuzione dei modificatori interni ed esterni sul totale degli atti di richiesta nei colloqui degli studenti PNN

Se ne deduce che tra i meccanismi di modificazione interna ed esterna attuati dai PNN ci sia sostanzialmente equilibrio.

6.4. La preparazione della richiesta nei colloqui dei PNN

Passando all'osservazione di come viene strutturata la sequenza che porta alla formulazione della richiesta, si è indagato quanti atti di supporto precedono la richiesta e come vengono distribuiti nei turni precedenti l'atto testa; dall'analisi dei dati risulta che i nuclei di richiesta non preceduti da turni di preparazione sono maggioritari (Tabella 6.26):

Turni di preparazione al nucleo di richiesta nei colloqui dei PNN		
Nuclei di richiesta non preceduti da turni di preparazione	67%	(90)
Nuclei di richiesta preceduti da turni di preparazione	33%	(46)
Tot.	100%	(136)

Tabella 6.26 - Turni di preparazione al nucleo di richiesta nei colloqui degli studenti PNN

Nella maggior parte dei casi, si osserva, infatti, che i PNN condensano l'atto testa e gli atti di supporto in un unico turno (238238).

238. S: Buongiorno [professora]. Infatti ho bisogno di un libro per questo corso, ma sono andata in biblioteca, ma questo libro non è più disponibile. Infatti ho visto che questo libro ehm lo ha... ehm # vorrei sapere si magari ehm mi potrebbe prestarli [/] prestarmi questo libro.
D: sì, ma di quale libro, si tratta?
(ITAL2_OR_008)

Nell'esempio (238), lo studente PNN in un unico turno saluta (*Buongiorno*), esprime la Motivazione della propria richiesta, condensandovi tre informazioni diverse (*ho bisogno di un libro per questo corso; ma sono andata in biblioteca, ma questo libro non è più disponibile; ho visto che questo libro ehm lo ha...*) e, infine, formula l'atto testa (*ehm # vorrei sapere si magari ehm mi potrebbe prestarli [/] prestarmi questo libro*).

Le richieste introdotte da turni di preparazione, invece, sono il 33% del totale. Una parte considerevole degli studenti PNN, quindi, mostra la tendenza a costruire la richiesta, procedendo gradualmente verso la formulazione dell'atto testa con brevi enunciati in cui vengono distribuiti i vari sotto-atti. Si riportano qui di seguito quattro esempi estratti dal campione, corrispondenti a quattro situazioni diverse: la consegna dei documenti del tirocinio (239), l'iscrizione in ritardo all'esame (240), il prestito di un libro introvabile (241) e la partecipazione ad un esonero (242):

239. S: Ehm, io ho un problema, ehm, io volevo iscrivere per, iscrivermi per l'esame, ma ehm ora ho visto che non è possibile.

D: eh sì, la data era fino a ieri.

S: ok, io non, io fatto tut- [/] tutte le cose per gli altri corsi all'università e io non, ehm sì, ehm io, io ho dimenticato.

D: ah.

S: eh sì. Ma io devo farlo l'esame perché ho bisogno dei [/] di crediti per Germania, eh sì, io ...ehm sì, voglio chiedere che c'è una [possibilità] di fare l'esame anche # ehm se non # [aora] non scritto?

(ITAL2_OR_009)

In (239) lo studente PNN arriva a formulare l'atto di richiesta dopo aver introdotto, turno dopo turno, diversi atti che la preparano: inizia con un Preparatore (*ehm, io ho un problema*) seguito dalla Motivazione (*ehm, io volevo iscrivere per, iscrivermi per l'esame, ma ehm ora ho visto che non è possibile*); continua poi, lasciando il turno alla docente che fornisce una spiegazione (*eh sì, la data era fino a ieri*), a questo punto lo studente con cautela aggiunge una Giustificazione (*ok, io non, io fatto tut- [/] tutte le cose per gli altri corsi all'università e io non, ehm sì, ehm io, io ho dimenticato*). Al *backchannel* della docente (*ah*), lo studente impiega un Rafforzatore (*eh sì. Ma io devo farlo l'esame perché ho bisogno dei [/] di crediti per Germania, eh sì, io...*), dopo il quale arriva la formulazione dell'Atto Testa (*ehm sì, voglio chiedere che c'è una [possibilità] di fare l'esame anche # ehm se non # [aora] non scritto?*). Solo a questo punto, infatti, lo studente ritiene che sia opportuno segnalare esplicitamente sia il contenuto sia la forza illocutoria della richiesta.

240. S: Ehm mi dispiace, ho dimenticato il mio foglio per il tiro:cinio.

D: ah non è un problema, me lo porta la settimana prossima.

S: ehm, la settimana prossima non viene per me, perché, ehm, partirò il venerdì, questa settimana, poi, ehm, bisogna questo foglio forse ora o domani, sarà, c'è una possibilità? Come, ehm, potremmo fare per risolvere il problema?

(ITAL2_OR_020)

In (240) lo studente PNN, sentendosi probabilmente in difetto per non aver portato il foglio del tirocinio, inizia con un Rabbonitore (*ehm mi dispiace, ho dimenticato il mio foglio per il tiro:cinio*) e lascia alla docente la successiva mossa conversazionale; all'invito della docente (*ah, non è un problema, me lo porta la settimana prossima*), risponde con la Motivazione (*ehm, la settimana prossima non viene per me, perché ehm partirò il venerdì, questa settimana, poi, ehm, bisogna questo foglio*); solo dopo aver fornito la Motivazione procede con la richiesta vera e propria (*forse ora o domani, sarà, c'è una possibilità? Come ehm potremmo fare per risolvere il problema?*).

241. S: Scusi, professoressa?
 D: buongiorno. Sì?
 S: ehm ho visto che # non è disponibile questo libro che ho // che ho bisogno di usare.
 D: quale libro è?
 S: ehm # questo libro di diritto amministrativo.
 D: sì sì, ho capito qual è.
 S: ehm però ho visto che la professoressa ha una copia e>
 D: <quale professoressa?
 S: lei. Ok, lei ha una copia?
 D: sì, ho in effetti una copia.
 S: sì. Chiedo a lei se sarebbe possibile prendere questo in prestito, posso fare anche una fotocopia e dopo ritorno.
 D: va bene.
 (ITAL2_OR_057)

In (241), la studentessa produce diversi turni con cui saggia la disponibilità della docente a prestarle il libro. Apre lo scambio con un Appello (*scusi, professoressa?*) per essere sicura che l'interlocutore ascolti; dopo il *backchannel* (*sì?*), formula una motivazione distribuita su due turni (*ehm ho visto che # non è disponibile questo libro che ho // che ho bisogno di usare. [...]* *ehm, però ho visto che la professoressa ha una copia e>*), dopo la quale forse si aspetta che la docente offra il libro in prestito; poiché questo non avviene, si sincera che sia la copia della docente (*Ok, lei ha una copia?*), sempre per appurare che sia legittimo chiederla. Dopo la risposta affermativa, procede con la richiesta vera e propria (*Chiedo a lei se sarebbe possibile prendere questo in prestito, posso fare anche una fotocopia e dopo ritorno*).

242. S: Ehm sono venute: vedere perché ho du- [/] due domande.
 D: Sì.
 S: Lei sa probabilmente che: la settimana *proxima* c'è il l'esonero.
 D: Certo, certo.
 S: *Alors*, ho due domanda. Allora la *primera* è io sono arrivati e:hm di ritardo in Italia.
 D: Ah.
 S: E:hm e: allora ho, ho quattro assenze.
 D: Ho capito. E lei è una studentessa Erasmus?
 S: Sì.
 D: Come mai è arrivata in ritardo, è arrivata dopo l'inizio delle lezioni?
 S: Sì, allora io ehm volevo sapere si devo *faire* il l'[exam]- [/] il l'es- [/] il l'esonero *como* non *siguiente* o *siguiente* per *favor*?
 D: Allora, ehm, lei potrebbe farlo anche da frequentante.
 S: Ok.
 (ITAL2_OR_134)

Infine, in (242) la studentessa vuole sapere se sosterrà l'esame da frequentante o non frequentante. La richiesta è preparata con tre turni: nel primo la studentessa manifesta la propria intenzione di fare una richiesta con un Preparatore (*Ehm sono venute: vedere perché ho du- [/] due domande*); nel secondo turno introduce l'argomento "esame" con la Motivazione (*Lei sa probabilmente che: la settimana *proxima* c'è il l'esonero [...] Alors*, ho due domanda. Allora la *primera* è io sono arrivati e:hm di ritardo in Italia [...] E:hm e: allora ho, ho quattro assenze*) e infine, formula la sua richiesta (*Sì, allora io ehm volevo sapere si devo *faire* il l'[exam]- [/] il l'es- [/] il l'esonero *come* non *siguiente* o *siguiente* per *favor*?)*)

Gli esempi (239-242) qui riportati mostrano dunque che una parte non piccola dei PNN prima di entrare nel merito della richiesta procede gradualmente cercando e saggiando i riscontri dell'interlocutore.

Sempre in relazione alla fase di pre-richiesta, si è, infine, osservato con quanti atti viene realizzato complessivamente l'atto della richiesta, compreso l'atto testa; dai dati risulta che la richiesta è formulata preferenzialmente con tre atti, secondariamente con due atti e solo in ultima istanza con un unico atto (Tabella 6.27).

Combinazioni di atti che compongono la richiesta nei colloqui dei PNN		
Richiesta realizzata con 3 atti	60%	(81)
Richiesta realizzata con 2 atti	37%	(51)
Richiesta realizzata con 1 atto	3%	(4)
	Tot.	100% (136)

Tabella 6.27- Combinazioni di atti che compongono la richiesta nei colloqui degli studenti PNN

Partendo dal caso minoritario, ovvero dalla realizzazione della richiesta mediante un sotto-atto, si rileva che è presente in soli quattro casi (243-246):

243. S: ehm # ehm # ha dato [/] vi ha dato ehm in/#dicazione, ma # ma [ancola] non ho capito bene.
(ITAL2_OR_045)
244. S: allora professoressa, non ho ben capito che # cosa lei vuo- [/] lei vuole che faccio, ehm, sul [/] con la // con la relazione.
(ITAL2_OR_049)
245. S: Beh, professo- [/] presso- [/] ehm non ho // non ho capito: e:hm # scusa, ehm, non ho capito: # che lei si [crit]- [/] le c'è lei ha si [crit] /# ta ehm per prossima: # mercoledì.
(ITAL2_OR_112)

246. S: Mmh, io: mmh non ho capito: ehm [profesore ehm # mmh # mmh # mmh mmh no hai [tute] le informazioni [necesale] su come i svolge l'[esono /# nelo] [/] l'esame. Non // non lo so. Ehm.
(ITAL2_OR_114)

In tutti e quattro i casi, i PNN formulano direttamente l'atto testa, senza elementi anticipatori che contribuiscano a preparare la formulazione della richiesta. Nel campione dei PN, si è visto che questo schema di realizzazione della richiesta si riscontra per le seconde o terze richieste poste nello stesso evento comunicativo. Giacché nei colloqui dei PNN non si hanno casi di richieste multiple all'interno del singolo atto comunicativo, è parso interessante in questo caso considerare il livello e la provenienza degli apprendenti: dei quattro studenti che realizzano la richiesta con un unico atto tre sono sinofoni (ITAL2_OR_045; ITAL2_OR_049; ITAL2_OR_112) e uno ungherese (ITAL2_OR_114); il livello è per tutti e quattro intermedio-basso: il B1 per ITAL2_OR_045 e l'A2 per ITAL2_OR_049; 112 e 114. Sembrerebbe dunque che il livello da una parte, e una maggiore distanza linguistica e culturale tra la L1 e l'italiano dall'altra, possano essere alla base di questo comportamento linguistico pragmaticamente poco appropriato. Questo risultato andrebbe verificato su un repertorio di casi analoghi più ampio. Nella maggior parte dei casi, tuttavia, le richieste sono realizzate mediante più atti: lo schema più ricorrente è quello con tre o più sotto-atti (novantuno casi su centotrentasei); in misura minore, ricorre lo schema di realizzazione a due (quarantuno casi). Nel dettaglio, si è osservato, quali siano le combinazioni che i PNN attuano, quando realizzano la richiesta con più atti. Per quanto riguarda le richieste realizzate con due atti, dai dati risulta che i PNN preferiscano di gran lunga combinare l'atto testa con la Motivazione, presente in trentotto casi su cinquantuno. Sono, invece, numericamente esigue le combinazioni con atti diversi dalla Motivazione (Tabella 6.28).

Combinazioni preferenziali degli atti che compongono l'atto comunicativo della richiesta nei colloqui dei PNN		
Atto testa + Motivazione	75%	(38)
Atto testa + Preparatore	10%	(5)
Atto testa + Presentazione	2,5%	(2)
Atto testa + Appello	2,5%	(2)
Tot.	100%	(51)

Tabella 6.28 - Combinazioni preferenziali degli atti che compongono l'atto comunicativo della richiesta nei colloqui degli studenti PNN

Infine, indagando le combinazioni dei sotto-atti negli ottantuno casi in cui la richiesta è realizzata mediante tre o più sotto-atti, si ottengono risultati pulviscolari: l'analisi sulle

occorrenze dei singoli modificatori esterni (cfr. Tabella 46, § 6.2.1) ha infatti messo in evidenza che solo la Motivazione e il Preparatore hanno quantitativamente una percentuale di occorrenze rilevante sul totale degli atti testa, rispettivamente del 42,19% e del 23,04%; gli altri atti di modificazione esterna, invece, ricorrono nel campione con una percentuale d'uso al di sotto del 10% per cento: questo comporta che nel computare le combinazioni composte da tre o più sotto-atti si ottengono risultati frammentari con poca o nessuna rappresentatività. Aggregando, invece, le varie combinazioni possibili in due gruppi – combinazioni a tre atti e combinazioni formate da più di tre atti – risulta che le prime siano più frequenti delle seconde, con una percentuale di occorrenza del 74% rispetto al 26%, come visibile in Tabella 6.29:

Combinazioni preferenziali degli atti che compongono l'atto comunicativo della richiesta nei colloqui dei PNN		
3 sotto-atti	74%	(52)
Più di 3 sotto-atti	26%	(29)
Tot.	100%	(81)

Tabella 6.29 - Combinazioni preferenziali degli atti che compongono l'atto comunicativo della richiesta nei colloqui degli studenti PNN

Tra le combinazioni a tre atti, inoltre, emerge che la combinazione più ricorrente è la triade che insieme all'atto testa prevede la co-occorrenza del Preparatore e del Motivazione con trentasette occorrenze su cinquantadue (Tabella 6.30); nei restanti quindici casi, si riscontra l'uso della Motivazione in associazione con la Presentazione (7 casi), l'Appello (5 casi) e/o il Rabbonitore (3 casi).

Pattern delle richieste realizzate con tre o più sotto-atti nei colloqui dei PNN		
Atto Testa + Preparatore + Motivazione	71%	(37)
Atto Testa + Motivazione + altri atti	29%	(15)
Tot.	100%	(52)

Tabella 6.30 – Pattern delle richieste realizzate con tre sotto-atti nei colloqui degli studenti PNN

Le combinazioni con più di tre sotto-atti sono caratterizzate dalla presenza di Preparatore e Motivazione (23 casi su 29) o della sola Motivazione (6 casi su 29) a cui si aggiungono altri modificatori. L'analisi dei dati, quindi, permette di rilevare che le richieste realizzate con più di tre sotto atti altro non sono che l'ampliamento della triade "Atto Testa + Preparatore + Motivazione" con altri modificatori esterni individuati nel campione.

6.5. Le richieste nei colloqui con il professore: confronto tra PN e PNN

L'osservazione dei dati relativi alla formulazione delle richieste orali nei colloqui con il professore ha permesso di evidenziare le principali linee di tendenza nei due gruppi di studenti presi in esame, i PN e i PNN.

In primo luogo, per le differenze qualitative dei colloqui spontanei dei PN e di quelli elicitati a partire da un task per i PNN, è emerso un dato strutturale importante: i dialoghi dei PN sono scambi piuttosto lunghi caratterizzati da richieste multiple di diversa natura (richieste di spiegazioni, di azioni e informazioni generiche); i dialoghi dei PNN, pur essendo *role-play* aperti che hanno elicitato la produzione di parlato semi-spontaneo, sono orientati allo scopo comunicativo verso cui spinge la situazione stimolo iniziale: sono pertanto più brevi e caratterizzati da un solo atto testa (ed eventualmente da altre richieste secondarie appartenenti alla fase di negoziazione della richiesta, qui non analizzata). Anche la natura delle richieste dei PNN è molteplice: si trovano richieste di informazioni, di azioni e di spiegazioni generiche legate a procedure di studio (ad esempio come fare una relazione), ma non a una materia di studio. I campioni di parlato dei due gruppi sono tuttavia comparabili da un punto di vista quantitativo poiché hanno pari estensione: il campione dei dialoghi in italiano L1 è infatti pari a 197 minuti e quello in italiano L2 a 192 minuti. Si ritiene opportuno ribadire questo dato macroscopico del materiale analizzato perché, nell'interpretazione dei risultati, si tiene conto, quando necessario, di queste differenze.

Per quanto riguarda la scelta delle strategie di richiesta, in entrambi i gruppi si riscontra l'uso di sette strategie, tra le quali solo due sono di uso prevalente, mentre le altre di uso marginale: nel gruppo dei PN prevalgono le strategie dell'Allusione e della Domanda Diretta; nel gruppo dei PNN l'Allusione e la Verifica.

Il primo risultato da evidenziare dunque è che sia i PN sia i PNN nel fare richieste orali a un professore prediligono la strategia dell'Allusione, probabilmente perché è la strategia che massimizza la tutela delle facce: lo studente lascia al docente la mossa di cogliere la forza illocutiva della richiesta o meno; se infatti questo non avviene, la conversazione può continuare senza un'azione dispreferita (§ 2.7) ed eventualmente lo studente può scegliere di essere più specifico. Nel contesto particolare del colloquio con il professore, tuttavia, sembra legittimo affermare che formulazioni indirette come "*non ho capito l'esercizio*" sono impiegate sovente, non tanto perché tutelano la faccia negativa dell'interlocutore, quindi la sua libertà di azione o meno di dare la spiegazione. Questo infatti avrebbe poco senso, poiché l'azione richiesta del dare spiegazione è prevista dal ruolo istituzionale che il docente ricopre. Lo studente tramite l'Allusione probabilmente tutela soprattutto la propria faccia dalla sanzione

da parte del professore, ovvero tutela quella che Tracy e Carjuzaa (1993) definiscono la “faccia intellettuale” (§ 1.3). Negli incontri accademici, infatti, i due studiosi ritengono che esistano due facce, quella istituzionale inerente al proprio *status* accademico (studente, dottorando, assegnista, ricercatore, professore ecc.) e quella intellettuale relativa alla percezione di un membro della comunità accademica in base alle sue capacità e competenze. I due studiosi mostrano che tutto il discorso accademico è una ricerca di equilibrio tra queste due facce. Si ritiene pertanto che l’uso dell’Allusione sia così frequente nelle richieste degli studenti proprio perché permette di tutelare la faccia, sia sociale⁷⁷ sia accademica. Per quanto riguarda l’Allusione, da un punto di vista della formulazione linguistica, si nota una differenza tra i due gruppi: i PN realizzano frasi strutturalmente varie, mentre i PNN tendono a costruire la frase sempre nella forma *non so/ non ho capito bene*, ovvero mostrano una minore varietà di costrutti frasali e una tendenza alla routinizzazione di questa strategia.

Il fatto, inoltre, che dare spiegazioni faccia parte del ruolo del professore spiega anche perché la Verifica è scarsamente impiegata dai PN, che probabilmente non ritengono di doversi accertare sulla possibilità che il professore sia in grado di soddisfare la richiesta: il professore lo è *ipso facto*. I PNN invece impiegano maggiormente la Verifica, probabilmente per un duplice motivo: da una parte, la situazione stimolo impiegata per elicitarne i *role-play* potrebbe aver orientato i PNN verso la scelta di questa strategia; dall’altro è lecito ipotizzare che i PNN ne facciano ampiamente uso, perché è una strategia convenzionalizzata e routinizzata, maggiormente presente nonché riconoscibile nell’input che ricevono.

La Domanda diretta invece compare frequentemente solo nei PN, in particolare negli atti comunicativi caratterizzati da richieste multiple per gli atti testa successivi al primo. L’assottigliamento della richiesta nel procedere della conversazione è pragmaticamente comprensibile: le informazioni di cortesia, distanza sociale e rapporto di potere vengono codificate pragmalinguisticamente nelle prime richieste e rimangono attive sullo sfondo della conversazione; il PN, arrivato alla terza o quarta richiesta, sceglie quindi di privilegiare una formulazione più breve che prelude alla chiusura dello scambio.

Dall’analisi qualitativa delle strategie preferenzialmente scelte dai due gruppi emerge, inoltre, un altro risultato: osservando il tipo di richiesta in relazione alla strategia utilizzata si riscontra in entrambi i gruppi una tendenza ad una sorta di “specializzazione” funzionale delle strategie di richiesta, anche se questo risultato emerge più nettamente nel campione dei PN. Tra gli studenti italo-foni, infatti, l’Allusione è sempre utilizzata per la richiesta di spiegazioni, la

⁷⁷ Con “faccia sociale” qui si intende riferirsi al concetto di faccia positiva e negativa (Goffman, 1967; Brown e Levinson, 1978).

Domanda Diretta per le richieste di spiegazioni successive alla prima o per la richiesta di azioni poco impegnative, perché previste dal ruolo istituzionale del professore (ad esempio, condividere un file con un laureando); tutte le altre strategie vengono scelte per fare richieste di informazioni generiche o, nuovamente, azioni poco impegnative. Nei PNN, la situazione è analoga, ma nel dettaglio più ibrida: l'Allusione si conferma essere usata solamente per chiedere spiegazioni e la Verifica per chiedere informazioni; le altre strategie sono impiegate prevalentemente per la richiesta di informazioni, ma si riscontra anche un loro uso sporadico per la richiesta di spiegazioni (Tabella 6.31).

TIPO DI RICHIESTA	TIPO DI STRATEGIA	
	STUDENTI PN	STUDENTI PNN
RICHIESTA DI SPIEGAZIONI	Allusione (tutte) Domanda diretta (4/17)	Allusione (tutte) Ipotesi (1/3) Domanda diretta (4/9) Volontà (2/8)
RICHIESTE DI INFORMAZIONI	Domanda diretta (7/17) Verifica (4/4) Volontà (2/2) Performativo (1/1)	Domanda diretta (5/9) Verifica (tutte) Volontà (6/8) Necessità (3/3) Ipotesi (1/3)
RICHIESTE DI AZIONI	Domanda diretta (6/17) Ipotesi (1/1)	Ipotesi (2/3)

Tabella 6.31 – Uso delle strategie in relazione al tipo di richieste nei colloqui degli studenti PN e PNN

Per quanto riguarda la direttezza dell'atto testa, i PNN manifestano complessivamente la tendenza a essere meno diretti dei PN, in cui invece la realizzazione delle richieste avviene equamente su tutto il *continuum* della direttezza (Fig. 6.1).

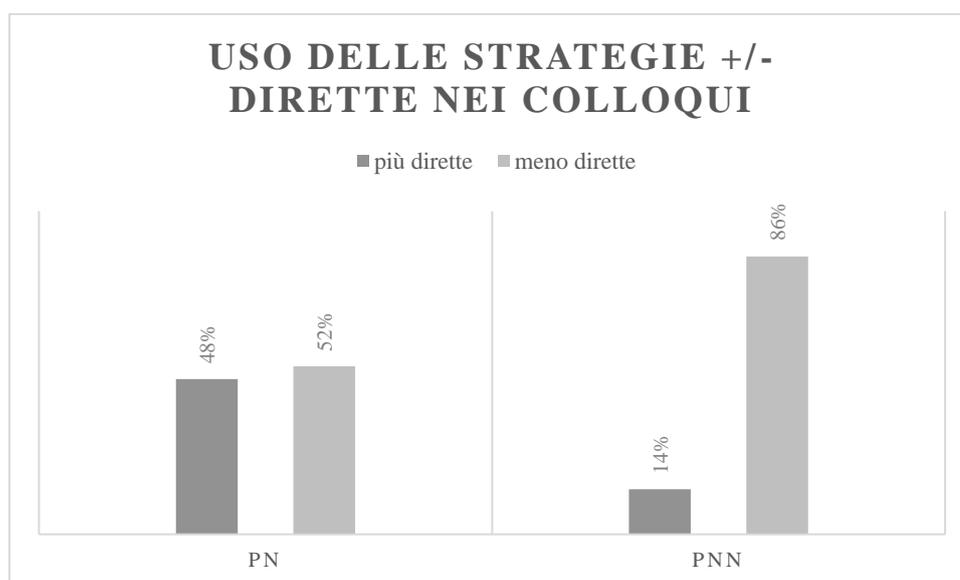


Figura 6.1 – Uso delle strategie dirette e indirette nei PN e nei PNN

Per quanto riguarda la scelta della prospettiva, sia i PN sia i PNN scelgono di impiegare in netta prevalenza quella del Richiedente, mitigando in tal modo l'impatto della forza illocutiva della richiesta sull'interlocutore.

Le scelte dei PN e dei PNN riguardo alla modificazione interna dell'atto di richiesta sono analoghe: in entrambi i gruppi prevalgono i modificatori morfosintattici. I modali (*volere, potere e dovere*) e l'incassatura sono i più diffusi, associati al condizionale e in misura ridotta all'imperfetto di cortesia. Solo tra i PN, si trovano casi di condizionale dubitativo, utilizzato nelle strategie dell'Allusione e della Domanda dirette, per modulare la forza dell'asserto nell'enunciato. Tra gli studenti sia PN sia PNN, meno frequenti sono i modificatori lessicali e discorsivi: i primi sono per lo più rappresentati da espressioni di dubbio (*forse, magari*) o di attenuazione (*un po'*); i secondi, invece, sono più frequentemente impiegati dai PN e meno dai PNN. Nel campione dei PN i modificatori discorsivi sono costituiti prevalentemente da espressioni di riformulazione (*cioè, nel senso, ossia*); tra i PNN prevalgono invece, nella funzione di fatismo, segnali discorsivi con valore metatestuale o interazionale (*sì; eh*). Il risultato che emerge è perfettamente comprensibile: la modificazione lessicale e discorsiva è meno convezionalizzata rispetto a quella morfosintattica, che invece è maggiormente integrata nelle *routine* pragmatolinguistiche. L'uso di un elemento lessicale o discorsivo, invece, dipende maggiormente da una scelta "creativa" del parlante. In un contesto istituzionale, questa scelta deve essere appropriata al destinatario, alla situazione ed anche al registro formale: la necessità quindi di selezionare l'elemento lessicale o discorsivo che soddisfi tutti i requisiti sociopragmatici della situazione comunicativa si rivela piuttosto ardua per lo studente, che per questo probabilmente potrebbe prediligere l'uso dei modificatori morfosintattici, mettendo in atto una sorta di "strategia generale del minimo sforzo e dell'andare sul sicuro" (Barron, 2003: 140). In entrambi i gruppi, pertanto, si registra la tendenza a sorvegliare maggiormente il proprio eloquio di fronte al professore, limitando l'uso di elementi tipici del parlato, come i segnali discorsivi, o di elementi lessicali il cui uso appropriato dipende maggiormente dalla variazione del registro.

L'analisi della modificazione esterna ha permesso di evidenziare diversi fenomeni. In primo luogo, per quanto riguarda la quantità e la varietà dei modificatori esterni è risultato che PN e PNN fanno scelte simili: in entrambi i campioni i modificatori esterni maggiormente impiegati sono il Motivazione con cui supportare la richiesta e il Preparatore per manifestare le proprie intenzioni all'interlocutore. Tra i PN si osserva la tendenza a far precedere la richiesta di spiegazioni da Contestualizzatori, necessari per far capire al docente l'argomento su cui verte

la richiesta di spiegazioni; tra i PNN, invece, si riscontra la tendenza a supportare la richiesta anche con l'Appello, il Rafforzatore e il Giustificatore. Questa propensione, tuttavia, è possibile che emerga per la natura del task somministrato, che elicit richieste di azioni, di informazioni e di spiegazioni generiche, non legate a materie disciplinari.

In secondo luogo, da un punto di vista quantitativo, l'analisi ha permesso di rilevare che i PNN tendono a modificare maggiormente la richiesta, con un rapporto di 1,98 unità di modificazione interna e 2,05 unità di modificazione esterna per atto testa, rispetto ai PN che invece impiegano mediamente 1,46 unità di modificazione interna e 1,48 unità di modificazione esterna, come sintetizza il grafico riportato nella Figura 6.2.

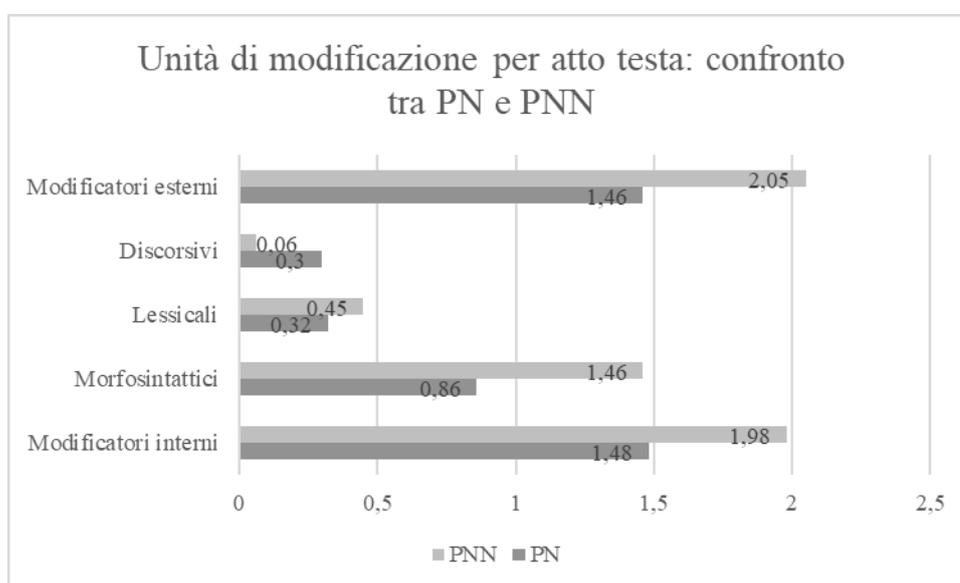


Figura 6.2 – Unità di modificazione per atto testa nei colloqui degli studenti PN e PNN

I risultati mostrano dunque che i PNN realizzano richieste con una quantità maggiore di “materiale” linguistico: come visto in (§ 2.6.3) si tratta del fenomeno della verbosità, tipica delle produzioni di parlanti lingue seconde. A differenza, tuttavia, dello scritto, in cui l'uso dei modificatori si equivale per i PN e per i PNN (§ 5.2.5), nel parlato si registra una differenza: i PN modificano meno la richiesta e in particolare impiegano meno atti di supporto.

Anche l'analisi su quanti atti preparatori vengono impiegati dai PN e dai PNN per realizzare l'atto comunicativo conferma questo risultato. I PN tendono a realizzare la richiesta prevalentemente con due sotto-atti: l'atto testa e un modificatore esterno; i PNN invece scelgono preferenzialmente la realizzazione mediante almeno tre sotto atti: l'atto testa e due modificatori esterni (Fig. 6.3).

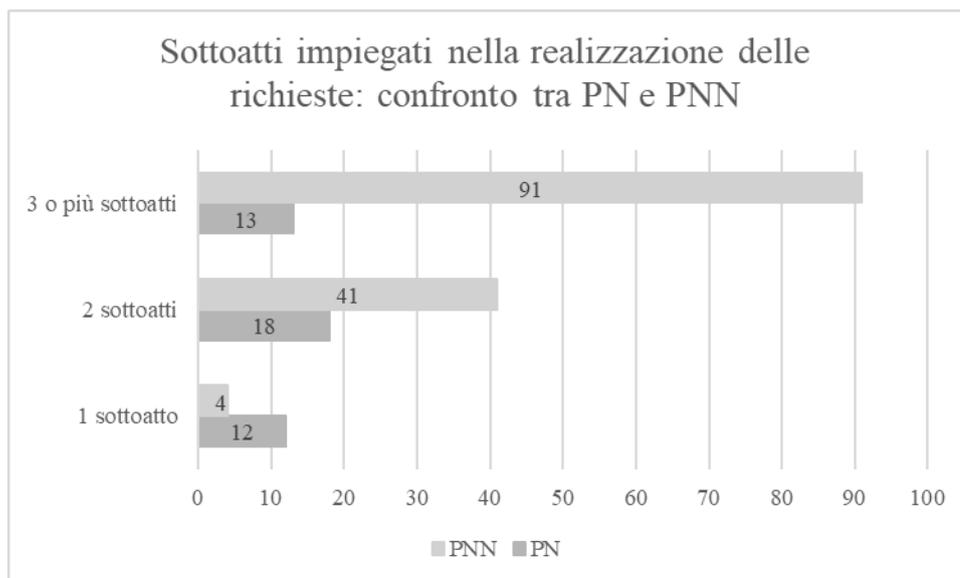


Figura 6.3 – Pattern di realizzazione delle richieste nei colloqui degli studenti PN e PNN

Osservando, inoltre, come vengono distribuiti i vari atti di supporto prima della realizzazione dell'atto testa di richiesta, risulta che la maggioranza sia dei PN (88,37%) sia dei PNN (67%) tende a produrli nello stesso turno in cui realizza anche l'atto testa della richiesta. I turni, dunque, appaiono lunghi e densi a livello informativo in entrambi i campioni. Questa tendenza è stata registrata in precedenti studi di pragmatica interculturale a proposito dei PNN e interpretata come una risposta alla mancanza di sicurezza nella capacità di farsi capire o di mostrarsi sufficientemente cortesi (Blum-Kulka e Olshtain, 1986; Faerch e Kasper, 1989). La presente analisi, tuttavia, mostra che in occasione del colloquio con il professore, anche i PN assumano questo comportamento pragmlinguistico. Sembra opportuno ritenere che il contesto formale e l'argomento specialistico determinino che il parlante madrelingua utilizzi una varietà della propria L1 di cui non è veramente nativo, ma che ha bisogno di apprendere, tramite l'apprendistato con la comunità degli esperti (Ochs e Schieffelin, 1984). Lo studio di Nuzzo (2007) ha peraltro già mostrato che la preparazione graduale delle richieste è adottata prevalentemente in situazioni familiari in cui c'è ridotta distanza sociale tra gli interlocutori, perché stimola la collaborazione degli interlocutori; al contrario, in presenza di maggiore distanza sociale tra richiedente e destinatario, l'atto di richiesta tende a non essere preceduto da turni di preparazione. L'analisi qui condotta, quindi, conferma questo dato e mostra ancora una volta che l'uso di una varietà formale della lingua costituisce un terreno in cui i risultati dei PN e dei PNN si sovrappongono.

Osservando i casi in cui la richiesta è preparata da turni introduttivi si nota che tra i PNN la percentuale è più alta: raggiunge il 33% rispetto all'11,62% rilevato tra i PN. Se da una parte si

può ipotizzare che su questo risultato incida il *task design*, dall'altra non è da escludere che i PNN non siano consapevoli di mettere in atto uno schema conversazionale che in italiano è maggiormente tipico degli scambi collaborativi tra pari, esponendosi in tal modo a insuccesso comunicativo.

Infine, si può affermare che la mitigazione delle richieste orali attraverso i modificatori interni ed esterni risulta complessivamente bassa: in questo comportamento si possono ravvisare due ragioni. In primo luogo, nel campione analizzato si riscontra una bassa modificazione, perché la richiesta di beni verbali è meno impegnativa di quella di beni materiali (Vedder, 2007) e conseguentemente è caratterizzata da un minor lavoro di mitigazione da parte del parlante. Questo vale maggiormente nel caso del ricevimento con il professore, qui preso in esame: in questa situazione fornire informazioni o spiegazioni rientra nei compiti previsti dal ruolo sociale, istituzionale e professionale del docente. In secondo luogo, bisogna considerare che la modificazione delle richieste attraverso mezzi verbali non è l'unica modalità di mitigazione, ma che gran peso hanno anche i tratti soprasegmentali come l'intonazione, il volume e fattori ritmici (Lepschy, 1978; Voghera, 1992; Cresti, 2000; 2003; 2005). Già Lepschy (1978) e Voghera (1992) hanno individuato cinque movimenti tonali che in italiano hanno valore distintivo, tra questi quello costante-ascendente e quello discendente-ascendente hanno la funzione di esprimere esitazioni e dubbio. Cresti (2000) osserva che la prosodia è l'interfaccia che realizza la forza illocutiva di un atto linguistico e nel suo studio del (2003) dimostra che tra unità informative e intonazione c'è correlazione. Nell'oralità, gran parte della mitigazione è dunque molto probabile che avvenga attraverso fenomeni prosodici, qui non analizzati. I risultati ottenuti, quindi, in un'ultima analisi indicano che sarebbe opportuno ampliare lo studio sui meccanismi di modificazione con l'osservazione dei fenomeni prosodici dell'italiano, rispetto ai quali lo stato degli studi risulta ancora essere "un vero e proprio deserto" (Voghera, 1992).

6.6. Analisi delle chiusure conversazionali nei colloqui con il professore

In questo paragrafo vengono riportati i risultati relativi all'analisi delle chiusure conversazionali (CC) nei dialoghi tra i docenti universitari e gli studenti PN (§ 6.2.1) e PNN (§ 6.2.2). La chiusura di una conversazione è un'azione linguistica strutturata, sensibile al *setting* sociopragmatico dello scambio (rapporto di potere, distanza sociale, ruoli sociali, *tenor* ecc.). L'uscita dalla conversazione rappresenta perciò un momento della comunicazione in cui al parlante si richiede sul piano conversazionale la capacità di saper organizzare la sequenza in

base alla situazione, alla natura della conversazione e al ruolo sociale proprio e dell'interlocutore (§ 2.7.1).

L'analisi qui condotta si concentra su come gli studenti PN e PNN nell'interazione con il professore organizzino la sequenza di chiusura nella conversazione e osserva chi avvii la CC, quali segnali di pre-chiusura vengano utilizzati dagli studenti e, in ultima analisi, quale struttura abbia globalmente la CC.

Il primo dato macroscopico che l'analisi dei dati ha restituito è che, sia nel campione degli studenti PN sia in quello degli studenti PNN, la CC si struttura prevalentemente in tre sotto-sequenze: la pre-chiusura (PCC), i turni di transizione (TT) e lo scambio terminale (ST).

L'esempio (247), estratto dal campione dei dialoghi degli studenti PNN, mostra le tre sotto-sequenze che vengono individuate e utilizzate come categorie di analisi all'interno dell'intera sequenza di chiusura:

247. S: <rimanere più tempo. Ma possiamo ehm rimarcare per un altro giorno?
 D: sì, guardi>
 S: <così perché # è molto importante.
 D: eh, lo capisco, lo capisco. Ehm, possiamo prendere appuntamento per lunedì.
 S: ehm lunedì alla mattina?
 D: no, il pomeriggio.
 S: pomeriggio. Io ho [clazze]. Ehm...
 D: a che ora?
 S: dalle due alle sei.
 D: dalle due alle sei.
 S: sì. [parola incomprensibile]>
 D: <non può venire un po' prima>
 S: <mhm, mhm>
 D: <all'una?
 S: all'una. Sì, sì, per me va bene all'una.

Inizio CC

CC	SOTTO-SEQUENZA	MOSSE CONVERSAZIONALI
D: va bene.	Pre-Chiusura	Segnale di pre-chiusura
S: ehm, all'università. D: sì, sì, qui, sempre in Facoltà, l'aspetto nel mio studio.	Turni Di Transizione	Conferma – Conferma + Invito
S: ah, grazie. D: va bene, allora l'aspetto lunedì all'una.		Ringraziamento -Invito
S: Sì, noi vediamo, grazie. D: Arrivederci.	Scambio Terminale	Saluti finali

Nello scambio riportato nell'esempio (247), la CC inizia dopo una lunga sequenza in cui la studentessa e la docente cercano di accordarsi su un appuntamento al di fuori dell'orario di ricevimento. Questo accordo richiede lavoro di negoziazione ad entrambe; al suo termine, la professoressa avvia la sequenza di pre-chiusura con l'espressione *va bene*. Al segnale di pre-chiusura la studentessa reagisce chiedendo conferma sul luogo dell'incontro (*ehm, all'università*). Questa mossa della studentessa inizia la serie dei turni di transizione in cui compaiono altre tre mosse: la conferma da parte della docente (*sì, sì, qui, sempre in Facoltà, l'aspetto nel mio studio*), il ringraziamento da parte della studentessa (*ah, grazie*) e la riconferma dell'appuntamento preso sotto forma di invito (*va bene, allora l'aspetto lunedì all'una*), caratterizzata dalla ripetizione del segnale di pre-chiusura *va bene* pronunciato di nuovo dalla professoressa. Solo dopo questa sequenza arriva lo scambio terminale, con cui si conclude la conversazione (S: *Sì, noi vediamo, grazie*. D: *Arrivederci*).

L'analisi delle CC svolta nei successivi paragrafi si articola nella descrizione delle sequenze di pre-chiusura (§ 6.2.1.1; 6.2.1.4) della sequenza dei turni di transizione (§ 6.2.1.2; 6.2.1.5) e dello scambio terminale (§ 6.2.1.3; 6.2.1.6).

6.6.1. Le pre-chiusure nelle CC dei PN

Per quanto riguarda l'analisi delle CC nel campione dei dialoghi dei PN, in prima battuta si osserva chi, tra studente e docente, tenda ad avviare la chiusura.

Fra le tredici sequenze di CC, si rileva che otto sono avviate dagli studenti e cinque dal docente (Tabella 6.32):

Avvio delle sequenze di chiusura nei dialoghi dei PN		
Studente	Docente	Tot.
61,5% (8)	38,5% (5)	100% (13)

Tabella 6.32- Avvio delle PCC nei dialoghi degli studenti PN

Come visibile nella Tabella 6.32, gli studenti tendono a iniziare le sequenze di pre-chiusura più frequentemente dei docenti. L'interazione tra docente e studente è infatti una conversazione asimmetrica di tipo istituzionale (Boxer, 2002; Bonvillain, 2019) ed è modulata da un *frame*, ossia da una cornice cognitiva (Goffman, 1967), verso la quale i partecipanti orientano il proprio ruolo e che prevede che il professore agisca in risposta ai bisogni e agli obiettivi comunicativi degli studenti, come l'ottenimento di beni non verbali, quali spiegazioni ed informazioni. Il risultato ottenuto sembrerebbe mostrare che il diritto a chiudere la conversazione sia

tendenzialmente riconosciuto allo studente, anche se, come è ovvio, la chiusura è organizzata in modo collaborativo da entrambi. Nell'interazione con lo studente il professore, infatti, in base al proprio ruolo istituzionale, è a disposizione dello studente e interagisce in funzione dei bisogni di quest'ultimo. Nella fase di uscita dalla conversazione, dunque, il docente in virtù del suo ruolo tende a non avviare la sequenza di chiusura, se non sotto la spinta di necessità esterne, bensì a lasciare l'opportunità di farlo allo studente. Quando la CC viene avviata, il professore tende piuttosto a compiere mosse per accertarsi che lo studente abbia raggiunto i suoi obiettivi, lasciando spesso spazio all'inserimento di altri argomenti. In base ai risultati ottenuti, le CC sembrerebbero quindi sensibili alle dinamiche di *role alignment* (Aston, 1995): studente e docente danno loro una precisa organizzazione che riflette la natura della loro relazione, in termini di ruolo sociale. In base al *set* sociopragmatico che il rapporto studente-docente in ambito universitario proietta, si può ritenere che l'avvio della sequenza di chiusura da parte degli studenti sia l'azione comunicativa preferita. In tutti i casi in cui l'avvio avviene da parte dello studente l'organizzazione della sequenza è linearmente orientata a realizzare lo scopo di chiudere la conversazione, come si può vedere dall'esempio (248):

248. F: Perfetto, va benissimo. Adesso, diciamo, è ...
I: Più chiaro.
F: Grazie professoressa. Ora scappo.
I: Arrivederci.
F: Arrivederci.
(ITAL1_OR_003)

Nei casi in cui la CC non è avviata da uno studente, si assiste a una espansione della sequenza di chiusura attraverso l'introduzione di nuovi argomenti, che creano il presupposto per azioni rimediali⁷⁸, come si può vedere nell'estratto riportato qui di seguito (249):

249. D: Mi sa che la devo lasciare perché mi sa che ci sono un po' di persone che aspettano. C'è tutto qui, questo per esempio. Per quello se lo vuole lo posso prestare, per esempio, però faccia una cosa insomma un pochino sistematica magari e:hm cercando: su.
V: Ah e poi qui volevo chiederle riguardo alla, al titolo, come vogliamo:? Perché cioè io ho fatto la domanda alla preliminare, però quella.>
D: <Adesso ci pensiamo, adesso al titolo ci pensiamo un attimo con calma, io sono negata ai titoli eh.
V: Ok.
D: Tenga presente questo, quindi se lo trova lei un titolo, è meglio, però insomma lo troveremo, va bene?

⁷⁸ "Rimediale" rispetto all'azione di chiudere la conversazione prima che si compia soddisfacimento dei bisogni dello studente.

V: Allora e questo aspetti.>
 D: <Però potrebbe essere “saper più lingue, definizioni” cioè.>
 V: “Confronto tra definizioni”.
 D: # Sì, se può intanto far entrare quella dopo.
 V: Posso prendere anche questo, o:? # Grazie, arrivederci, arrivederci.
 (ITAL1_OR_013)

In questo esempio (249), la PCC viene avviata dal professore, sotto l’urgenza di ricevere gli altri studenti in fila per il colloquio. Il fatto che l’avvio della chiusura da parte del professore, nella situazione specifica del colloquio con lo studente, possa considerarsi sul piano conversazionale un’azione dispreferita è visibile proprio nella organizzazione della sequenza: la studentessa non risponde con l’azione preferita di ratificare l’avvio della chiusura, ma inserisce un altro *topic* nella conversazione che ritarda l’uscita dalla conversazione; questa infatti si conclude dopo otto turni, con uno scambio finale unilaterale in cui la studentessa espleta insieme il rituale di ringraziamento e dei saluti.

I risultati quindi, seppur nel loro limite numerico, sembrano indicare che in scambi asimmetrici l’avvio della CC è sensibile al ruolo sociale: uno dei due interlocutori ha maggior diritto ad avviare la sequenza. Se l’avvio della sequenza avviene in linea con il ruolo, si osserva che gli interlocutori organizzano sequenzialmente azioni preferite che portano alla chiusura; se la CC è avviata dall’interlocutore il cui ruolo prevede meno il diritto di avviare la chiusura, allora la sequenza si espande per effetto dell’azione dispreferita. Questo risultato, vista l’esiguità del campione su cui si basa, più che rappresentare una generalizzazione, vuole assumere valore di ipotesi di ricerca per futuri studi sulle sequenze di chiusura nelle conversazioni spontanee tra docenti e studenti.

Per quanto riguarda la pre-chiusura, la presente analisi osserva anche quali sono le espressioni che vengono impiegate dagli studenti PN come segnali che comunicano l’intenzione di avviarsi verso la fine dello scambio (Tabella 6.33):

Segnali di pre-chiusura impiegati dagli studenti PN		
<i>Va benissimo /va bene</i>	56,25%	(18)
<i>Perfetto</i>	18,75%	(6)
<i>Ok / ok ok</i>	12,50%	(4)
Altro	12,50%	(4)
Tot.	100%	(32)

Tabella 6.33 – Segnali di pre-chiusura utilizzati dagli studenti PN nelle PCC

Dai risultati emerge che non ci sia una grande varietà nella scelta di espressioni che segnalano l’avvio della sequenza di pre-chiusura. L’espressione di gran lunga più utilizzata è *va bene*,

compresa la sua variante con il superlativo *va benissimo*; seguono l'espressione *perfetto*, impiegata in sei casi, e il segnale discorsivo *ok*, nella sua forma singola o reduplicata *ok ok*. Nella categoria "Altro" in Tabella (6.3.3) sono state comprese le occorrenze singole delle seguenti espressioni: *ho capito*, *dovrebbe essere tutto*, *a posto così*, *sì*.

Oltre alla poca varietà delle espressioni, si nota anche che i segnali di pre-chiusura impiegati dai PN si caratterizzano per essere scelte di registro tendenzialmente informale: l'uso del superlativo è infatti riconducibile al registro colloquiale (Lindbladh, 2015⁷⁹), come anche quello dell'aggettivo *perfetto* utilizzato come segnale discorsivo di conferma; l'impiego di *ok* è proprio delle varietà informali; l'uso dell'espressione *a posto così* richiama situazioni comunicative diverse da un colloquio formale con il docente. I risultati, quindi, mostrano che gli studenti PN per organizzare le sequenze di pre-chiusura attraverso gli appositi segnali manifestano la tendenza a ricorrere uno stile conversazionale colloquiale. Nel registrare questo fenomeno, che non può giovare del confronto con precedenti ricerche sull'uso delle formule di chiusura in italiano, si vuole tuttavia suggerire una lettura in chiave sociopragmatica: il colloquio tra docente e studente, tra i tipi di discorso istituzionale, si colloca probabilmente su un piano di formalità minore rispetto ad altri rapporti istituzionali e, a giudicare dai dati qui analizzati, risulta caratterizzato non solo da scelte e comportamenti linguistici che ne confermano la formalità, ma anche da scelte e comportamenti linguistici che creano vicinanza, fiducia e solidarietà tra docente e studente. In altri termini, dai dati a disposizione, sembrerebbe che gli studenti facciano una sorta di lavoro conversazionale volto a rimodulare tutta una serie di parametri relazionali (distanza vs vicinanza, ad esempio), che una volta istaurati, abbassano il filtro affettivo (Krashen, 1981).

6.6.2. I turni di transizione nei colloqui dei PN

Organizzando la CC, i parlanti possono scegliere di far seguire alla pre-chiusura lo scambio terminale oppure una sequenza di turni di transizione che dilatano la chiusura. Nel campione degli studenti PN, si rileva la tendenza preponderante a strutturare la CC inserendo una sequenza di turni di transizione, che si riscontra in undici casi su tredici; solamente in due

⁷⁹ Lindbladh (2015) rileva che nelle pre-chiusure il segnale utilizzato prevalentemente dai parlanti nativi di italiano è *va bene* (o *va be'*). Già Bazzanella (2001) categorizza *va bene* tra i segnali discorsivi che sono usati nella sequenza conclusiva della conversazione, sia come segnali di risposta che come segnali di pre-chiusura. Jafrancesco (2015) registra che *va bene* è il segnale discorsivo d'elezione per cedere il turno anche per i parlanti di italiano L2. Nel corpus analizzato da Lindbladh (2015) tutte le chiusure sono avviate da *va bene*, mentre solo due dal superlativo *va benissimo* e solamente due non contengono né *va bene* né sue forme alterate o derivate. Lindbladh (2015: 276-277) indica che "le due chiusure che non contengono nessuna di queste forme (*va bene*, *va benissimo*, *va be'*; *nda*) si trovano in contesti formali nei quali la sequenza conclusiva è breve, e contengono frasi pre-conclusive come *niente*, *non importa*, *grazie* e *la ringrazio*". La studiosa, quindi, deduce che nelle chiusure conversazionali formali non sia d'uso impiegare i segnali discorsivi quali *va bene* e simili.

casi si registra il passaggio dalla fase di pre-chiusura direttamente allo scambio terminale (Tabella 6.34):

CC con turni di transizione nei colloqui dei PN		
CC con turni di transizione	85%	(11)
CC senza turni di transizione	15%	(2)
Tot.	100%	(13)

Tabella 6.34 – Percentuale dei TT nelle CC degli studenti PN

Dai dati emerge che le sequenze di turni di transizione individuate vengono sviluppate dai PN prevalentemente per avere la conferma reciproca della chiusura della conversazione, come mostra l'esempio qui di seguito (250):

250. A: Ok, va benissimo. Allora giusto il tempo di capire un po' come funziona>
 D: <Sì, faccia un po' di esperimenti.
 A: Allora la ringrazio professoressa, alla prossima volta.>
 D: <Arrivederci.
 A: Arrivederci.
 (ITAL1_OR_001)

In (250), i TT servono per menzionare e chiudere definitivamente l'ultimo argomento trattato nel dialogo: lo studente avvia la CC con i segnali di pre-chiusura *ok, va benissimo* seguiti da un'espressione di commiato che serve a porre le condizioni per un futuro contatto con la docente (*giusto il tempo di capire un po' come funziona*); la professoressa conferma (*sì. Faccia un po' di esperimenti*) e lo studente ringrazia e saluta (*grazie mille, professoressa. Alla prossima volta.*). A questo punto ai due interlocutori è chiaro che non ci siano altri argomenti di cui parlare e viene così formulato lo scambio terminale (D: <Arrivederci. A: Arrivederci.). Le mosse fatte in questi turni di transizione hanno una funzione sostanziale nell'economia globale della conversazione: per tutto lo scambio la docente e lo studente parlano lungamente di come impostare una matrice di calcolo per l'analisi di dati linguistici; l'argomento richiede lunghe sequenze espositive, descrittive e diverse sequenze di negoziazione del significato. Nel momento del congedo, dunque, la funzione dei turni di transizione, pur nella loro semplicità, non è solo fatica, ma necessaria agli interlocutori per confermare la reciproca comprensione su tutto quello che è stato detto, ovvero il *referential alignment* (Aston, 1995). Attraverso questo semplice esempio si osserva che la sequenza funziona come una sorta di macro-atto

interazionale⁸⁰ in cui gli interlocutori co-costruiscono una chiusura coordinata della conversazione, cercando sia di evitare sospesi sia di mantenere i rapporti di cortesia.

In soli due casi, la sequenza dei turni di transizione è utilizzata per introdurre un nuovo argomento (ess. 251 e 252). In entrambi i casi questo avviene perché le studentesse sfruttano la pre-chiusura come “spazio di opportunità” (Button, 1987) per uscire momentaneamente dalla sequenza di chiusura, reintroducendo materiale topicale.

251. T: <Ok va bene. E: dovrebbe essere tutto. Grazie. # E invece la registrazione non la devo inviare, solo trascrivere, giusto?
D: # Bella domanda, ah ah, non ci ho pensato, però, in realtà, forse quella me la potreste inviare via mail, perché no?
T: Ok, sì, va bene.
D: Se riuscite, insomma, sì, magari mando su questo se mi ricordo mando una mail per per dirlo anche agli altri.
T: Va bene. # Grazie, arrivederci.
D: Arrivederci.
(ITAL1_OR_011)
252. D: Mi sa che la devo lasciare perché mi sa che ci sono un po' di persone che aspettano. C'è tutto qui, questo per esempio. Per quello se lo vuole lo posso prestare, per esempio, però faccia una cosa insomma un pochino sistematica magari e:hm cercando: su.
V: Ah e poi qui volevo chiederle riguardo alla, al titolo, come vogliamo:? Perché cioè io ho fatto la domanda alla preliminare, però quella.>
D: <Adesso ci pensiamo, adesso al titolo ci pensiamo un attimo con calma, io sono negata ai titoli eh.
V: Ok.
D: Tenga presente questo, quindi se lo trova lei un titolo, è meglio, però insomma lo troveremo, va bene?
V: Allora e questo aspetti.>
D: <Però potrebbe essere “saper più lingue, definizioni” cioè.>
V: “Confronto tra definizioni”.
D: # Sì, se può intanto far entrare quella dopo.
V: Posso prendere anche questo, o:? # Grazie, arrivederci, arrivederci.
(ITAL1_OR_013)

La PCC è il luogo della conversazione deputato a inserire nuovi *topic* prima che lo scambio abbia termine: è qui, infatti che un parlante può “menzionare i menzionabili” (Schegloff e Sacks, 1973: 303). Rilanciare lo scambio dopo il segnale di pre-chiusura, tuttavia, non è un compito linguistico semplice, poiché minaccia la faccia negativa dell'interlocutore: limita la sua libertà di chiudere lo scambio e lo impegna a continuare l'interazione. In (251), ad esempio,

⁸⁰ Riley (1979) distingue tra atto illocutivo e atto interattivo e annovera le sequenze di chiusura tra gli atti interattivi.

la studentessa utilizza la sequenza per inserire una nuova richiesta, introdotta dal segnale di contrasto (*e invece*); nel fare questo, cerca tuttavia di rendere manifesta la sua intenzione di chiudere la conversazione tramite l'uso di molteplici segnali di pre-chiusura e molteplici atti di ringraziamento, entrambi ripetuti in più turni (*Ok, va bene. E: dovrebbe essere tutto; Ok, sì, va bene*), sia precedenti, sia successivi all'atto di richiesta. Tramite questa organizzazione della sequenza, la studentessa, dunque, in maniera ridondante comunica alla propria interlocutrice che, pur aggiungendo un ulteriore argomento, sarà breve e presto avverrà la chiusura della conversazione.

In (252), già visto in § (4.1.1), la situazione è ribaltata: l'avvio della PCC viene fatto dalla professoressa (*Mi sa che la devo lasciare perché mi sa che ci sono un po' di persone che aspettano*); la studentessa quindi utilizza i TT per inserire un nuovo argomento che ancora non è riuscita ad affrontare (*Ah, e poi qui volevo chiederle riguardo alla, al titolo*): l'aggiunta del nuovo *topic* fa sì che la professoressa debba rimediare alla chiusura anticipata rispetto ai bisogni comunicativi della studentessa, con varie mosse che dilazionano l'uscita dalla conversazione. Proprio perché all'interno dei turni di transizione chi parla fa delle mosse atte a chiudere lo scambio, si è voluto osservare quali mosse vengono fatte dagli studenti. Nel campione dei PN, risulta che da parte degli studenti vengono fatte quattro mosse: ringraziare, confermare, chiudere l'ultimo argomento, rabbonire e congedarsi. La tabella (6.35), qui di seguito, mostra quali mosse fanno i PN dopo i segnali di pre-chiusura e in quale percentuale:

Mosse nei turni di transizione nei colloqui dei PN		
Ringraziare	44%	(15)
Confermare	27%	(9)
Chiudere UA	14%	(5)
Rabbonire	6%	(2)
Richiedere	6%	(2)
Congedarsi	3%	(1)
Tot.	100%	(36)

Tabella 6.35 – Mosse nei TT nei colloqui dei PN

Ringraziare è la mossa più frequente, presente nel 44% dei casi, e talvolta è presente all'interno della stessa sequenza con occorrenze multiple (253). Segue la Conferma di quanto detto dal professore, riguardo a un argomento o ad accordi (254). Di più bassa frequenza sono invece i casi in cui gli studenti PN scelgono di chiudere l'ultimo argomento trattato: questo accade solo nel 14% dei casi, ovvero in cinque sequenze di chiusura su tredici⁸¹. Infine, in due soli casi

⁸¹ Questa mossa, infatti, è fatta prevalentemente dal professore. Le mosse del professore non sono state analizzate per la diversità del materiale raccolto per i PN e i PNN.

ciascuno, si rintracciano mosse per rabbonire il docente e per fare richieste, viste negli esempi precedenti (255 e 256). In un solo caso una studentessa si congeda esplicitando l'urgenza ad andarsene (257).

253. M: <Ok, ok **grazie mille**.
 D: Va bene.
 M: Perfetto, **grazie**.
 D: Non dimentichi il manuale.
 M: Ah no, sì # va bene.
 D: Va bene? Ci vediamo dopo.
 M: Sì ci vediamo tra poco, sì, **grazie**.
 (ITAL1_OR_007)
254. D: <E intanto se riesce a esplorare un po' queste cose nei ritagli, eh.>
 M: <**Certo**.
 (ITAL1_OR_006)
255. D: Sì, poi stereotipo qui proprio quest'idea del del agganciare molto l'immagine: ehm tradizionale a tutta a tutta la realtà di que:l que:l di quel luogo quindi, sarà sì, un elemento di cultura non tutti si vestiranno così *castillan*, insomma.>
 V: <**No, no quindi, ehm, erano questi i miei dubbi**.
 (ITAL1_OR_014)
256. D: <Focalizza meglio e l'indice. Va bene?
 S: Perfetto, la ringrazio, **sempre gentile**.>
 (ITAL1_OR_010)
257. F: Grazie professoressa. **Ora scappo**.>
 (ITAL1_OR_003)

Complessivamente, dunque, all'interno dei turni di TT si osserva che gli studenti PN scelgano di fare mosse collaborative a vantaggio della cortesia.

Infine, si è osservato in quanti turni venga realizzata la fase di transizione, per verificare nello specifico se gli studenti PN abbiano la tendenza a organizzarla in uno o più turni.

Dall'analisi dei dati risulta che la sotto-sequenza della transizione in nove casi su undici è realizzata su più turni, nei quali si distribuiscono le varie mosse (Tabella 6.36).

Numero di turni di transizione nei colloqui dei PN		
Più turni di transizione	85%	(9)
Unico turno di transizione	15%	(2)
Tot.	100%	(11)

Tabella 6.36 – Numero dei TT nei colloqui dei PN

La distribuzione delle mosse su più turni permette di saggiare progressivamente la disponibilità dell'interlocutore a chiudere lo scambio, o *mutatis mutandis*, di verificare che non ci siano ulteriori argomenti di cui parlare, e in ultima analisi, ad evitare un commiato brusco. Nell'esempio (258) qui di seguito, questo meccanismo si osserva bene:

258. M: <Ok, ok grazie mille.
D: Va bene.
M: Perfetto, grazie.
D: Non dimentichi il manuale.
M: Ah no, sì # va bene.
D: Va bene? Ci vediamo dopo.
M: Sì ci vediamo tra poco, sì, grazie. Arrivederci.
D: Arrivederci.
M: Arrivederci.
(ITAL1_OR_007)

L'esempio (258) è estratto da un lungo colloquio, in cui la studentessa chiede spiegazioni su una esercitazione d'esame. La chiusura conversazionale viene avviata dalla studentessa, dopo che la docente ha risposto all'ultima domanda di chiarimento posta; prima di arrivare allo scambio finale, si riscontra la presenza di diverse mosse su più turni. Si nota, infatti che la studentessa e la professoressa fanno una serie di mosse per confermare l'un l'altra che non ci siano altri argomenti in sospeso e transitare verso la chiusura finale (M: <Ok, ok grazie mille. D: Va bene. M: Perfetto, grazie.; D: Va bene? Ci vediamo dopo. M: Sì ci vediamo tra poco, sì, grazie). Più nel dettaglio, si nota che la professoressa fa mosse di controllo, mentre la studentessa conferma e ringrazia. Sembra dunque che le interlocutrici, a fronte della lunga conversazione avuta, sentano il bisogno di coordinarsi su un'uscita non brusca e in un certo senso commisurata al colloquio stesso, prima di terminare definitivamente lo scambio.

Nell'esempio (259), invece, la fase di transizione è molto più breve e consiste in un'unica mossa realizzata in un solo turno da parte della docente:

259. C: <E infatti, l'anno scorso l'ultimo lo avevo fatto il 6. Quindi mi ricordavo ancora questa cosa. E questo lo posso tenere o le serve? Non so se in realtà c'è ancora qualcosa perché non l'ho letto tutto.>
D: <No, lo tenga pure, io mi ero dimenticata che glielo avevo dato. >
C: <??>
D: Ok. Quindi: ehm, quindi niente, io aspetto questo completo la settimana prossima.
C: Sì sì, io se riesco glielo mando anche prima insomma.
D: Allora aspetti, metto [cognome] con il punto di domanda, perché se lei ha bisogno di un po' più di tempo la firma la facciamo poi # più avanti. Però, magari mi porta l'altro capitolo.
C: Sì sì, no per forza, quello sì.

D: *Anche ad Andrea ho detto intorno alle 10.30-11, nel senso che # così, mi lascian tempo prima di restituire i compiti, far cominciare l'esame e: # e dopo essere un po' più rilassati.*

C: *Sì ho ritardato pur perché siamo andati, cioè sono andata a Venezia che c'è stato l'incontro alla Ca' Foscari e l'orientamento e:>*

D: *<Perché lei si iscrive alla magistrale là?*

C: *Io vorrei, da quest'anno hanno messo il test programmato, quindi: # diciamo che ci hanno un po': chiuso le strade.>*

D: *<Sì ho capito, no, ma va bene. Ma penso che ce la facciamo insomma.>*

C: *<Sì sì, no, però cioè ci hanno un po' chiuso le strade insomma # quindi ero pure un po' cioè amareggiata, perché, insomma da che era a numero aperto e quindi # c'era una possibilità in più, adesso comunque non sappiamo più, al primo anno hanno messo il test ehm poi hanno messo logica, cioè io so' un po' contraria perché dico, è un'università sul cinese, mi va-[/], cioè valutatemi sul cinese.>*

D: *<Ah.>*

C: *<Cioè non lo so, è per continuare sempre il progetto con quel cinese perché qua cioè è improntato sulla traduzione, ma, ehm, cioè a me non piace. Lì è improntato sul management, ehm la politica, ero più interessata.*

D: *E: aveva provato a vedere anche all'Orientale?*

C: *Eh, a Napoli? Sì, però praticamente il corso che c'è bisogna fare sempre degli esami integrativi # ehm, che riguarda sempre relazioni internazionali, però per quanto riguarda: il cinese, bisogna fare un esame di economia, di: giurisprudenza e di un'altra materia che noi qua non abbiamo mai fatto. L'unico che io rientro è storia.*

D: *Ah quindi lì non avrebbe i requisiti, per entrare.>*

C: *<I crediti, esatto. Mentre qui ho i prerequisiti per entrare ma c'è il test programmato, che sono tipo 70 posti. Però non lo so, cioè, vediamo.*

CC

D: *Ho capito. Va bene, allora niente, aspetto sue notizie via e-mail, va bene, allora #*

C: *Arrivederci.*

D: *Arrivederci.*

(ITAL1_OR_002)

In (259) l'avvio viene fatto dalla docente che segnala la sua intenzione di chiudere lo scambio (*Ho capito. Va bene, allora niente [...] va bene*) e nello stesso turno realizza la sequenza di transizione attraverso la mossa dell'invito (*aspetto sue notizie via e-mail*); lo scambio finale arriva subito dopo. In questo caso, tuttavia, la riduzione della sequenza può ricondursi alla sequenza precedente in cui studentessa e docente hanno parlato di un argomento trasversale alle richieste. Non c'è dunque bisogno di dedicare tempo alla transizione, né di gestirla attraverso mosse conversazionali specifiche, affinché la chiusura della conversazione non risulti brusca. Questi due esempi mostrano come le varie sequenze che compongono lo scambio conversazionale siano interdipendenti e che ciascuna di esse sia un processo che gli interlocutori co-costruiscono nell'interazione, altrimenti detto: ogni sequenza riceve dagli interlocutori una certa organizzazione sequenziale in relazione alla sequenza precedente. In (259) la CC si assottiglia, infatti, proprio perché nella sequenza precedente le interlocutrici deviano dal *topic*

della conversazione (la domanda di laurea), transitando con un argomento ad esso trasversale (l'iscrizione al corso magistrale), verso la chiusura.

6.6.3. Lo scambio terminale nelle CC dei PN

Conclusa la sequenza dei turni di transizione, gli interlocutori passano allo scambio terminale. Dall'analisi dei dati si rileva un risultato di assoluta uniformità: nel 100% dei casi il saluto finale è espresso con la formula di saluto *arrivederci*.

Sul totale dei tredici scambi terminali, inoltre, si rileva che in undici casi i saluti finali sono realizzati regolarmente tramite la coppia adiacente, in due casi manca il secondo membro della coppia e in un solo caso non è realizzato lo scambio terminale (Tabella 6.37).

Scambio terminale nei colloqui dei PN		
Scambio terminale realizzato tramite coppia adiacente	85%	(11)
Scambio terminale mutilo	16,75%	(2)
Scambio terminale non realizzato	1,25%	(1)
Tot.	100%	(13)

Tabella 6.37 – ST nei colloqui dei PN

In tutti e due i casi di scambio terminale mutilo, è il professore che non risponde al saluto (260; 261):

260. D: # Sì, se può intanto far entrare quella dopo.

V: Posso prendere anche questo, o:? # Grazie, arrivederci, arrivederci.

(ITAL1_OR_013)

261. D: <Io direi che adesso: Le mando subito: il responso su questo capitolo e poi mi manda il secondo capitolo, vediamo un po' com'è, se va bene, però mi sembra <??>

S: Perfetto, grazie mille, allora. Arrivederci.

(ITAL1_OR_009)

In un unico caso, infine, in (262) lo scambio terminale non è realizzato tramite la coppia adiacente, ma assume un'altra configurazione: la studentessa formula un segnale di chiusura (*va bene*), seguito dal ringraziamento, che pone fine allo scambio.

262. D: <Sì, sì va bene, direi che: ha analizzato bene, insomma.

V: Va bene, grazie.

(ITAL1_OR_014)

Si è infine calcolato in che percentuale di studenti facciano per primi la mossa del saluto ed è risultato che questo avviene in otto casi su 13; nei restanti cinque casi è il docente. L'avvio

dello scambio terminale ad ogni modo non dipende dall'avvio della pre-chiusura: nella maggior parte dei casi, infatti, non c'è corrispondenza di identità tra chi avvia la PCC e chi avvia lo ST.

6.6.4. Le pre-chiusure nelle CC dei PNN

Nel campione dei dialoghi degli studenti PNN, rispetto all'analisi degli avvii delle PCC, si registra che sono gli studenti a iniziare la sequenza con centododici avvii su centotrentadue (Tabella 6.38):

Avvio delle pre-chiusure nei dialoghi dei PNN		
Studente	Docente	Tot.
85% (112)	15% (20)	100% (132)

Tabella 6.38 – Avvio delle pre-chiusure nei dialoghi dei PNN

Le sequenze avviate dagli studenti (263) e quelle avviate dall'intervistatore nel ruolo del docente (264) sono simili per lunghezza e struttura:

263. S: ah, d'accordo, perfetto. Grazie a lei.

D: prego, allora aspetto la sua e-mail.

S: ok. grazie a lei.

D: Arrivederci.

S: d'accordo.

(ITAL2_OR_027)

264. D: va bene. Allora, ecco il libro. Mi raccomando fra dieci giorni però me lo riporti, perché è comunque un libro che mi serve.

S: va bene, perfetto.

D: va bene, arrivederci.

S: grazie, ciao.

D: Arrivederci.

(ITAL2_OR_019)

In entrambi i casi, è infatti possibile osservare che la struttura della CC è molto simile e non subisce variazioni al cambiare dell'interlocutore che l'avvia. Nei colloqui dei PNN, dunque non emerge, almeno sistematicamente, che la lunghezza della CC dipenda da chi avvia la sequenza. Questa caratteristica delle CC degli studenti PNN, tuttavia, più che a un tratto indicante un diverso stile conversazionale, si attribuisce nella presente analisi alla diversa natura del parlato che nel caso specifico dei colloqui dei PNN è semi-spontaneo ed elicitato a partire da un task. Tutto lo scambio, come già visto in (§ 3), può considerarsi maggiormente *goal oriented*. L'orientamento a raggiungere uno scopo specifico sembra che abbia determinato che i dialoghi elicitati fossero più uniformi e lineari e che questa caratteristica si sia riflessa anche nelle CC, costruite prevalentemente come azioni preferite. La struttura più lineare della conversazione,

infatti, lascia meno sospesi e, dato il canovaccio situazionale, non crea il presupposto per “menzionare i menzionabili” (Schegloff e Sacks, 1973) in fase di chiusura, anche quando è l’intervistatore a darne l’avvio.

Per quanto riguarda l’analisi delle espressioni che vengono impiegate come segnali di pre-chiusura, dall’analisi dei dati si rileva una considerevole varietà, tuttavia, talune forme hanno una frequenza d’uso molto bassa; per rendere più agevole la fruizione dei dati, è parso dunque opportuno aggregare le varie espressioni individuate nel campione in base alla loro funzione svolta sul piano testuale. Dallo spoglio dei dati è emerso che le espressioni di pre-chiusura sono ascrivibili alle categorie delle marche di accordo e dei demarcativi (Tabella 6.39):

Segnali di pre-chiusura impiegati dagli studenti PNN			
Marche di accordo 88,80% (223)	<i>Va bene / benissimo</i>	52,60%	(132)
	<i>Ok</i>	29,00%	(73)
	<i>Perfetto</i>	6,40%	(16)
	<i>D'accordo</i>	0,40%	(1)
	<i>Vale</i>	0,40%	(1)
Demarcativi 11,20% (28)	<i>(Ho) capito</i>	4,78%	(12)
	<i>Allora</i>	3,60%	(9)
	<i>È tutto</i>	1,60%	(4)
	<i>Chiaro</i>	0,80%	(2)
	<i>Terminato</i>	0,40%	(1)
	<i>Aggiornato</i>	0,40%	(1)
Tot.		100%	(251)

Tabella 6.39 – Segnali di chiusura utilizzati dagli studenti PNN nelle PCC

L’espressione di gran lunga più utilizzata è *va bene*, insieme alla sua variante *va benissimo*, attestata nel 52,60% dei casi; seguono *OK*, che ha una frequenza d’uso del 29%, e *perfetto*, con una frequenza d’uso del 6,4%. Le altre espressioni occorrono sporadicamente, con percentuali d’uso al di sotto del 5%.

Sul piano della variabilità del registro, le scelte dei PNN si mostrano orientate verso il registro colloquiale: come tra i PN, per confermare si riscontra l’uso del superlativo *va benissimo* (265), l’uso di *ok* (266) e dell’aggettivo *perfetto* (267), propri delle varietà informali.

265. S: **va benissimo.**

D: Allora facciamo questa cosa.

S: sì. Sì sì sì.

(ITAL2_OR_031)

266. S: **ok. Ok.**

D: Quindi mi raccomando, si ricordi, cinque pagine, mandarla per e-mail, ed entro fine novembre. Va bene?

S: **ok.**

(ITAL2_OR_031)

267. D: va bene, allora se mi dà il suo, la sua matricola, il documento di identità, la segno io.

S: sì, non problema, io <?> qui nel *móvil*

D: va bene, grazie, Ecco a lei, l'ho segnata. L'aspetto venerdì prossimo all'esame, allora.

S: **perfetto**, molto grazie.

D: arrivederci.

S: ciao.

(ITAL2_OR_066)

Per segnalare la pre-chiusura idiosincratico è l'uso di *ho capito*, *allora* e del forestierismo *vale*, trasferito dalla L1. In particolare, *allora* viene utilizzato con la funzione di conferire valore conclusivo alla sequenza che introduce (268; 269):

268. S: **allora** così va bene. Grazie.

D: va bene, niente, aspetto tutti i documenti allora.

S: grazie, professore.

D: arrivederci.

(ITAL2_OR_068)

269. D: Va bene.

S: Ehm, ehm, **allora** io non ho domande.

D: Va bene, allora arrivederci.

S: Arrivederci.

(ITAL2_OR_116)

Questa funzione di *allora* è già stata registrata in studi precedenti sull'uso dei segnali discorsivi da parte di apprendenti di italiano L2: la letteratura è infatti concorde nel registrare che *allora* è uno dei connettivi maggiormente utilizzati dagli apprendenti con molteplici funzioni, tra cui quella conclusiva che emerge già nelle interlingue iniziali (Ferraris, 2001; Bazzanella *et al.* 2008; Jafrancesco, 2015).

6.6.5. I turni di transizione nelle CC dei PNN

Nel campione degli studenti PNN, la presenza dei turni di transizione tra la PCC e lo ST è nettamente preponderante. I turni di transizione sono riscontrati in centotrenta CC su centotrentadue (Tabella 6.40):

CC con turni di transizione nei colloqui dei PNN		
CC con turni di transizione	98,50%	(130)
CC senza turni di transizione	1,50%	(2)
Tot.	100%	(132)

Tabella 6.40 – CC con turni di TT nei colloqui degli studenti PNN

Per quanto riguarda quali mosse conversazionali vengono fatte nei turni di transizione, dall'analisi risulta che gli studenti PNN ringraziano, confermano, chiudono l'ultimo argomento e rabboniscono. La Tabella 6.41 mostra quali mosse fanno i PNN dopo i segnali di pre-chiusura e in quale percentuale:

Mosse nei turni di transizione nei colloqui dei PNN		
Ringraziare	56%	(117)
Confermare	39%	(81)
Chiudere UA	4%	(10)
Rabbonire	1%	(3)
Richiedere	1%	(3)
Tot.	100%	(214)

Tabella 6.41 – Mosse conversazionali nei TT dei colloqui degli studenti PNN

Ringraziare (270) è la mossa più frequente, presente nel 56% dei casi, e talvolta è presente all'interno della stessa sequenza con occorrenze multiple; segue, nel 39% dei casi, la Conferma (271) di quanto detto dal professore, riguardo a un argomento trattato o ad accordi futuri. In misura irrisoria si riscontrano la Chiusura dell'ultimo argomento (271), il Rabbonitore (270) e la Richiesta, utilizzata per mettere temporaneamente in *stand-by* la CC e rilanciare la conversazione (si cfr. *infra*, ess. 274-276).

270. S: ok, **grazie**.

D: va bene?

S: **molto gentile**.

D: prego, l'aspetto domani mattina allora...

S: **sì, grazie mille**.

(ITAL2_OR_087)

271. D: tutto chiaro per il resto? Ha altre domande?

S: No.

D: va bene, allora aspetto la sua relazione, mi raccomando entro la data di consegna>

S: <sì sì, sì>

D: <che è scritta sul sito.

S: **sì sì, questa l'ho vista però, quelle domande che avevo erano più legate con la relazione...**

D: <sì sì, va benissimo>

S: **<più che sulla data>**

D: <no, ha fatto bene a venire. Va bene, arrivederci.

S: arrivederci.
(ITAL2_OR_055)

Infine, osservando in quanti turni vengano realizzate le centotrenta sequenze di turni di transizione, risulta che l'81% di esse sono organizzate in più turni, mentre il 19% in un unico turno, come riportato in Tabella 6.42:

Schema di realizzazione dei turni di transizione nei colloqui dei PNN		
Più turni di transizione	81%	(105)
Unico turno di transizione	19%	(25)
Tot.	100%	(130)

Tabella 6.42 – Schema di realizzazione dei TT nei colloqui degli studenti PNN

I dati mostrano dunque che i PNN tendono a organizzare la CC realizzando più turni di transizione in cui ringraziano, chiudono gli ultimi argomenti trattati, confermano la comprensione degli argomenti trattati, degli accordi presi o degli appuntamenti futuri, per uscire gradualmente dalla conversazione (272; 273):

272. D: va bene.
S: gentilissima.
D: ah, non si preoccupi.
S: grazie, grazie.
D: eh, prego. La aspetto allora, mi raccomando, entro le sette, sette e un quarto, perché poi chiude proprio la facoltà.
S: sì sì. Grazie.
D: va bene, la aspetto tra un po' allora.
S: sì, grazie, arrivederci
(ITAL2_OR_050)

273. S: <bene>
D: <una settimana, dieci giorni al massimo>
S: <bene, tra una settimana io posso, sì, ehm ridare lei.
D: va bene, allora l'aspetto tra una settimana. Ecco il libro.
S: ok, grazie, perfetto.
D: a presto.
S: arrivederci.
(ITAL2_OR_062)

L'esempio (272) è tratto da un dialogo in cui la studentessa e la docente prendono un appuntamento fuori dall'orario di ricevimento; lo scambio si caratterizza per il lavoro di negoziazione che coinvolge entrambe le interlocutrici. La chiusura pertanto è utilizzata dalla studentessa per organizzare varie mosse di cortesia positiva, come confermare (*sì, sì; sì*),

rabbonire (*gentilissima*) e ringraziare più volte la professoressa (*grazie, grazie; sì sì. Grazie; sì, grazie*), e dalla docente per ribadire l'accordo.

Nel dialogo da cui è preso l'esempio (273), invece, lo studente chiede alla professoressa un libro in prestito: appena la docente acconsente, lo studente avvia la PCC sovrapponendosi collaborativamente al turno della docente con l'espressione *bene*. Le raccomandazioni di riportare il libro dopo dieci giorni rendono necessarie delle mosse di conferma, che lo studente infatti fa prima di arrivare allo scambio terminale: in un primo turno di transizione accetta le condizioni della professoressa (*bene, tra una settimana io posso, sì, ehm ridare lei*) e in un secondo ringrazia (*ok, grazie, perfetto*).

Questi esempi mostrano che studenti e docenti utilizzano i TT per allinearsi sul piano degli argomenti trattati: solo quando entrambi riconoscono che il *role alignment* non è problematico, ovvero solo dopo aver appurato che non ci sono sospesi o incomprensioni, procedono a chiudere lo scambio. In particolare, attraverso i ringraziamenti gli studenti segnalano che è stato raggiunto lo scopo dell'interazione.

I turni di transizione, seppur in misura ridotta, vengono utilizzati dai PNN anche per introdurre nuovo materiale topicale; se ne registrano in totale tre casi, di cui si riportano e commentano qui di seguito gli estratti (274; 275; 276):

274. 1. D: *è libero? Alle due?*
2. S: *sì, sì, va bene.*
3. D: *Va bene, allora torni qui con [/] alle due e vediamo insieme questi esercizi che non ha capito bene.*
CC
4. S: *ok, perfetto.*
5. D: *va bene, allora l'aspetto più tardi.*
6. S: *ehm, più [/] ah, ok, ok.*
7. D: *ok?*
8. S: *ehm io ehm dopo può ehm portare: mio esercizio e cosa che io *he* *guardado* *en* la *web* ehm più cosa che m/#i voglio [/] mi [vogliarìa], no [parole incomprensibili] a fare mi tempo libero e sapere cosa che può fare *por* [esempio] in un viaggio a Firenze>*
9. D: *<mhm, mhm>*
10. S: *<che cosa e perché. E mi piace molto sapere cosa di Italia e monumenti.*
11. D: *ok, allora per quello c'è l'attività on line, no?>*
12. S: *<mhm, mhm (assenso)>*
13. D: *<lei appunto segue Moodle quindi queste cose le trova lì. Io>*
14. S: *<mhm, mhm>*
15. D: *<non ho tempo ovviamente per fare queste cose in ricevimento. Qui al ricevimento se vuole possiamo giusto controllare>*
16. S: *<mhm, mhm>*
17. D: *<questi esercizi che per lei sono un po' difficili.*
18. S: *ok.*

19. D: va bene?
20. S: va bene.
21. D: allora l'aspetto alle due. L'aspetto alle due, quando torna alle due.
22. S: Ah, ok. Ehm, buongiorno.
23. D: Arrivederci.
24. S: Arrivederci.
(ITAL2_OR_088)

In (274) lo studente avvia la pre-chiusura: lo studente infatti, all'invito a tornare, risponde con "ok, perfetto", manifestando di non avere altro da aggiungere; la docente interpreta la conferma dello studente come segnale di pre-chiusura, tuttavia, prima di chiudere definitivamente la conversazione, a causa dell'esitazione dello studente (*ehm, più [/] ah, ok, ok*), fa una mossa di controllo (*ok?*) che lascia il turno al suo interlocutore. Lo studente a questo punto sfrutta l'opportunità per inserire un nuovo argomento (*mi [vogliarìa], no [parole incomprensibili] a fare mi tempo libero e sapere cosa che può fare *por* [esempio] in un viaggio a Firenze*) che espande la sequenza di numerosi turni prima dello scambio terminale. La sequenza è interessante perché lo studente menziona un argomento non "menzionabile", per seguire la terminologia di Sacks e Schegloff (1973), come si nota dalla reazione della professoressa (*ok, allora per quello c'è l'attività on line, no?> ... <lei appunto segue Moodle quindi queste cose le trova lì. Io>... <non ho tempo ovviamente per fare queste cose in ricevimento*). L'aggiunta del nuovo argomento può considerarsi generalmente un'azione dispreferita nell'economia della sequenza di chiusura (§ 3.6.3), in questo caso aggravata da una richiesta non pertinente. La docente così è portata a fare del lavoro rimediante sia per gestire più localmente il rifiuto della richiesta sia più globalmente per riorganizzare la sequenza di chiusura. Al turno (18) si ritrova la stessa sequenza iniziale, caratterizzata dalla pre-chiusura, dalla transizione per controllare che non ci sia altro né altri dubbi e, alla fine, viene formulato lo scambio finale.

Nella CC dell'esempio (275), la sequenza è espansa ugualmente attraverso un'ulteriore domanda dello studente, questa volta però si tratta di un argomento legittimamente menzionabile:

275. 1. S: Ok. # Allora: penso che è tutto, no?
2. D: Sì, se non ha altre domande:>
3. S: <No.>
4. D: <senz'altro.
5. S: Ehm, sì, ehm, voleva sapere, l'[exame] ehm di quanto tempo *consta*?
6. D: Ehm, l'esame orale non ha una durata>
7. S: <Ah ok.>
8. D: <fissa, più o meno tra i venti e i trenta minuti.
9. S: Ok.>

10. D: <Diciamo più venti.
 11. S: E non c'è o: domande fix- [/] per esempio, non so: quattro domande o:
 12. cinque:>
 13. D: <No, l'esame orale dipende da come va.>
 14. S: <Ok.
 D: Alcuni studenti possono ricevere tre domande, altri cinque, dipende un po'
 15. da: // da come va. Comunque, sono tutte domande aperte.
 16. S: Mhm.
 17. D: Quindi domande molto generali sugli argomenti principali della lezione.
 18. S: Ok. Grazie mille.
 D: Prego, arrivederci.
 (ITAL2_OR_133)

In questo caso, dopo l'espansione (turni 4-15), si nota che alla fine l'uscita dalla conversazione è più rapida: in un unico turno lo studente dà segnale di pre-chiusura e ringrazia (*Ok. Grazie mille*), e la professoressa completa il rituale del ringraziamento e saluta, senza il bisogno di verificare di nuovo se ci sia altro.

Uguualmente, nell'ultimo esempio qui di seguito riportato, lo studente sfrutta la cessione del turno dopo la mossa di controllo della professoressa per fare una domanda ulteriore (276):

276. D: Va bene, no, va bene. Se mi porta questo documento:, la posso ammettere all'esonero.
 S: Grazie.
 D: Prego. Altre domande, altri dubbi?
 S: Ehm # sì, si puoi darmi qualche informazione *come* sarà esattamente l'esame?
 D: Allora, ehm, l'esonero si basa sui materiali che noi abbiamo visto a lezione.
 S: Mhm.
 D: Più un libro di testo, che è quello in programma. Ed è un esame scritto. # Quindi vi dovete preparare per fare un esame scritto.
 S: Mhm.
 D: Questo è il [/] diciamo, sono le cose più importanti da sapere.
 S: Ok, grazie mille.
 D: Prego, arrivederci.
 S: Arrivederci.

Anche in questo caso, l'aggiunta di un nuovo *topic* è segnalata da un'esitazione e l'uscita dalla conversazione viene risolta rapidamente dallo studente con un unico turno in cui segnala di non aver altro da aggiungere (*Ok*) e ringrazia (*grazie mille*).

I primi due esempi sono interessanti perché mostrano una stessa dinamica conversazionale: i due studenti PNN fanno l'azione preferenziale di ratificare la pre-chiusura e dopo disattendono le intenzioni mostrate, aggiungendo il nuovo argomento. Inoltre, in tutti e tre i casi, il segnale

di contrasto per introdurre il nuovo *topic* non è un elemento verbale, bensì paralinguistico come l'esitazione.

Come visto precedentemente in Tabella 72, dallo spoglio del campione si rileva che nel 19% dei casi la fase di transizione viene organizzata in unico turno, in cui il PNN realizza il segnale di pre-chiusura e fa una mossa conversazionale che tipicamente è un ringraziamento. Lo scambio terminale è realizzato dalla coppia adiacente immediatamente successiva, come visibile negli esempi (277 - 279) qui di seguito:

277. S: ok, benissimo. Grazie mille.
D: prego, arrivederci.
S: arrivederci.
(ITAL2_OR_053)
278. S: ok, perfetto. Quindi ho capito tutto, grazie.
D: va bene. Prego. Arrivederci.
S: arrivederci.
(ITAL2_OR_059)
279. S: Grazie professoressa.
D: Prego, arrivederci.
(ITAL2_OR_142)

In un solo caso si rileva che in un unico turno vengono realizzati la PCC, una mossa conversazionale e lo ST, come si può vedere nell'esempio (280):

280. D: *allora, la data di consegna è il 30 novembre, quindi ci sono 15 giorni circa per fare la relazione. E il mio indirizzo e-mail, ce l'ha?*
S: *ehm, sì ehm io so il [tu] [/] il [su] e-mail.*
D: *va bene, benissimo, allora mi manda la relazione lì quando l'ha fatta.*
CC
S: ok, grazie, a presto.
D: a presto, arrivederci.
(ITAL2_OR_082)

In (280) lo studente, dopo aver raggiunto l'accordo con la professoressa, in un unico turno avvia la pre-chiusura con il segnale *ok* e formula il saluto che porta all'uscita dalla conversazione. Non rinuncia tuttavia a formulare il ringraziamento per transitare dalla PCC allo ST.

La presenza costante dei ringraziamenti, anche nelle sequenze più brevi, è un indicatore interessante di che cosa per il parlante sia più saliente nell'organizzare le chiusure: ringraziare risulta un elemento che il PNN non omette mai; anche quando la fase di transizione viene realizzata in un unico turno, infatti, il ringraziamento è l'unica mossa conversazionale che

rimane presente. Studi precedenti che analizzano le chiusure conversazionali negli scambi telefonici hanno in effetti evidenziato che c'è una relazione tra la selezione di una data mossa conversazionale e lo statuto di una conversazione: già Sacks e Schegloff (1973: 318) avevano rilevato che nelle chiusure conversazionali ci sono “[...] *components that seem to give a ‘signature’ of sorts to the type of conversation, using the closing section as a place where recognition of the type of conversation can be displayed (e. g., ‘Thank you’)*”; anche Fele (1998) ritiene che lo scambio di ringraziamenti in chiusura contribuisca a definire l’interazione come una conversazione di servizio. Dato un tipo di conversazione specifica, alcune mosse dunque funzionano dunque da contrassegno del tipo di conversazione (formale, informale, di servizio, istituzionale ecc.). Aston (1995), inoltre, dimostra che i parlanti utilizzano i ringraziamenti nelle CC spinti dal bisogno di dimostrare il loro allineamento finale al *frame* relazionale entro cui è avvenuto lo scambio e al quadro referenziale che è stato oggetto della conversazione. Secondo lo studioso, infatti, il ringraziamento avrebbe proprio la funzione di manifestare che le informazioni condivise e il riconoscimento reciproco del ruolo svolto nell’interazione possono considerarsi soddisfatti. Dai dati qui esaminati, sembra che nel colloquio con il professore Ringraziare sia una delle mosse imprescindibili pragmaticamente, non solo perché è un atto linguistico a vantaggio della cortesia positiva, ma anche perché è un tassello dell’organizzazione della sequenza di chiusura funzionale a contrassegnare lo scambio come scambio formale. In maniera economica, dunque, il parlante utilizza questa mossa per chiudere lo scambio, manifestando la propria consapevolezza circa la distanza sociale e la natura della conversazione appena svolta.

6.6.6. Lo scambio terminale nelle CC dei PNN

Tra gli studenti PNN lo scambio terminale viene realizzato prevalentemente attraverso una coppia adiacente di saluti; nel 16% dei casi, tuttavia, si riscontra il mancato completamento della coppia. Solo in due casi lo scambio terminale non è realizzato (Tabella 6.43):

Scambio terminale nei colloqui dei PNN		
Scambio terminale realizzato tramite coppia adiacente	82%	(109)
Scambio terminale mutilo	16%	(21)
Scambio terminale non realizzato	2%	(2)
Tot.	100%	(132)

Tabella 6.43 – ST nei colloqui degli studenti PNN

Negli scambi terminali mutili è sempre lo studente PNN a non realizzare la seconda parte della coppia adiacente, non rispondendo al saluto. Si riportano qui di seguito tre esempi (281-283):

281. S: Grazie professoressa.
D: Prego, **arrivederci**.
(ITAL2_OR_142)
282. S: ah, bene. Grazie mille.
D: prego. **Arrivederci**, aspetto la sua relazione.
S: grazie.
D: prego, **arrivederci**.
(ITAL2_OR_021)
283. S: Ok, grazie:>
D: <**Arrivederci**>
S: <per l'informazione.
D: Prego, **arrivederci**.
(ITAL2_OR_104)

In (281), si può vedere lo schema dello scambio terminale mutilo che tipicamente ricorre nel campione dei dialoghi dei PNN: lo studente ringrazia, il docente espleta il rituale di ringraziamento e saluta; al saluto, tuttavia, non viene data risposta da parte dello studente. Questo tipo di schema in fase di chiusura crea una sorta di vuoto conversazionale, spesso compensato dall'interlocutore che reduplica la forma di saluto, come visibile negli esempi (282 e 283). In tutti e tre i casi, tuttavia si osserva la costante che i PNN usano il ringraziamento come mossa conclusiva: questo *pattern* si riscontra in tutti e ventuno gli scambi terminali mutili. Il ringraziamento non seguito da saluti è la mossa che sancisce l'uscita dalla conversazione anche nei due scambi terminali non realizzati, riportati qui di seguito (284; 285):

284. D: va bene? A posto. Grazie
S: a te.
(ITAL2_OR_001)
285. S: ok, grazie mille.
D: prego.
(ITAL2_OR_038)

Con centootto casi, lo schema preferenziale di realizzazione dello scambio terminale, come visto in Tab (73), è la coppia adiacente utilizzata per espletare il rituale di saluti (286):

286. D: *Va bene.*
S: *Grazie mille.*
D: *Prego.*
S: *Grazie.*
D: **Arrivederci!**

S: Arrivederci.
(ITAL2_OR_143)

Analizzando i dati nel dettaglio, emerge che gli studenti PNN utilizzano varie espressioni di saluto, riportate nella tabella qui di seguito (Tabella 6.44):

Espressioni di saluto nei colloqui dei PNN		
<i>Arrivederci</i>	77%	(83)
<i>Ciao</i>	10%	(11)
<i>Altro</i>	9%	(10)
<i>Arrivederla</i>	4%	(4)
Tot.	100%	(108)

Tabella 6.44 – Saluti nei colloqui dei PNN

L'espressione *arrivederci* si attesta come maggioritaria con una frequenza d'uso del 77%, tuttavia si osserva che occorre anche una formula di saluto francamente informale come *ciao*, presente nel 10% dei casi. Si nota anche la presenza del saluto formale *arrivederla* che, secondo lo *standard*, sarebbe la forma linguisticamente accurata e pragmaticamente adeguata a una relazione caratterizzata da alta distanza sociale (Renzi, 2012), come il rapporto docente-studente. Tra le formule di saluto comprese in "altro" si individuano: due occorrenze dell'espressione *ci vediamo*, due di *buona giornata*, una delle espressioni *a presto*, *a più tardi*, *a domani* e *buongiorno* e due casi di affermazioni, quali *ok*, *d'accordo*.

La maggior parte delle espressioni di saluto rilevate appartengono al registro neutro, adeguato alla situazione (*a presto*, *a più tardi*, *a domani*, *buongiorno*, *buona giornata*); l'espressione *ci vediamo* e l'uso delle affermazioni *ok* per chiudere lo scambio, invece, si caratterizzano per essere sbilanciata verso l'informalità. Si vuole notare, infine, la presenza tra i PNN della formula di saluto di più recente diffusione, anch'essa propria del neo-standard come *buona giornata*. Renzi (2012: 64) le definisce formule di "saluto augurio", il cui uso si limita al commiato e non è legato alla distanza sociale: valgono infatti sia nella relazione paritaria tra amici sia in quelle asimmetriche (ad es., studenti /professore; Piotti, 2019: 24).

Infine, riguardo all'analisi dello scambio terminale si vuole far notare un fatto che si riscontra solo nel campione dei PNN: sul totale dei 132 ST, esso è sempre avviato dall'intervistatore nel ruolo di docente.

6.6.7. Analisi delle chiusure conversazionali: confronto tra PN e PNN

Complessivamente dall'analisi delle sequenze CC si rileva che sia i PN sia i PNN strutturano la chiusura della conversazione in tre sotto-sequenze: la pre-chiusura, la transizione e lo scambio finale.

In entrambi i campioni qui esaminati, la PCC è avviata prevalentemente dagli studenti. Questa tendenza nell'organizzazione dei turni e delle sequenze può essere letta come l'attualizzazione pragmatologica dell'assetto sociopragmatico dell'interazione docente-studente: il colloquio con il docente è infatti un tipo di *institutional talk* (Erickson e Schultz, 1982; Bardovi-Harlig e Hartford, 1993; Boxer, 2002; Bonvillain, 2019), in cui i ruoli sono distribuiti e l'interazione è gestita in termini di diritti e di vincoli conversazionali; i parlanti si allineano con i diritti e i vincoli riconosciuti in base al proprio ruolo nell'interazione (Goffman, 1967). Attraverso l'elaborazione quantitativa dei dati, si è visto che gli studenti PN avviano la PCC nel 85% dei casi, mentre i PNN nel 65%. In base a questo risultato puramente quantitativo, sembra quindi che il "diritto conversazionale" a chiudere lo scambio sia maggiormente a favore dello studente. Oltre ai parametri socio-pragmatici, tuttavia, i risultati ottenuti sembrano indicare che sulla struttura delle CC si riflettano anche fattori locali della gestione della conversazione, quali l'allineamento referenziale e al ruolo (Aston, 1995: 77). Affiancando all'analisi quantitativa un'analisi qualitativa, infatti, emerge che quando è il professore ad avviare la PCC, l'intera sequenza di chiusura si espande per effetto del lavoro rimediale del professore: si sono visti casi in cui il professore si profonde in più mosse conversazionali attraverso cui dà consigli, suggerimenti e stabilisce appuntamenti futuri e casi in cui viene chiamato a gestire il rilancio della conversazione attraverso nuovo materiale topicale aggiunto dallo studente. Il primo caso si verifica quando il professore percepisce come necessario assicurarsi che non ci siano sospesi né incomprensioni sugli argomenti trattati: una CC può avere luogo, infatti, solo quando gli argomenti trattati siano stati tutti adeguatamente chiusi e questo fatto venga mutualmente riconosciuto dagli interlocutori. Il secondo caso si ha invece quando lo studente utilizza la PCC come "spazio di opportunità" (Button, 1987) per aggiungere altri argomenti, senza incorrere in un *pragmatic failure*. L'espansione della CC tramite l'aggiunta di nuovi *topic*, tuttavia, avviene di rado nel campione: tra i PN si registrano due rilanci della conversazione e tra i PNN tre. Questo risultato è singolare rispetto ai dati sulle CC di conversazioni telefoniche analizzate da Sacks e Schegloff (1973), che mostrano come il rilancio della conversazione menzionando gli argomenti menzionabili nelle PCC è molto frequente. La minor frequenza di rilanci della conversazione nella fase di pre-chiusura può essere ricondotta alla natura degli scambi qui analizzati, sia perché faccia a faccia, sia perché di carattere formale-istituzionale. Rispetto a una

conversazione telefonica, infatti, il parlato faccia a faccia richiede minor coordinamento agli interlocutori per uscire dalla conversazione (Aston, 1995). Inoltre, uno scambio formale è “per *default* monotipico” (Levinson, 1983: 316) e pertanto rende poco necessario ai parlanti negoziare in fase di chiusura argomenti menzionabili non ancora non menzionati. Nel caso specifico, il colloquio con il docente è lo spazio che lo studente ha a disposizione per soddisfare i propri scopi comunicativi e per questo è ragionevole che lo scambio sia compiuto in maniera esauriente, senza il bisogno di rimandare le richieste, come accade nelle conversazioni informali⁸².

L’espansione delle CC, quando esse sono avviate dal professore, si osserva bene nel campione dei PN, mentre è maggiormente variabile in quello dei PNN. Nelle CC avviate dal professore a colloquio con gli studenti non madrelingua, infatti, non si registra regolarmente un’espansione della sequenza. Questo fenomeno si pensa che sia dovuto alla natura del *task* somministrato che, per il canovaccio situazionale che proietta, porta i partecipanti a costruire uno scambio più efficientemente orientato al raggiungimento dello scopo.

In pre-chiusura gli studenti sia PN sia PNN utilizzano elementi lessicali di registro neutro, come *va bene* o diafasicamente sbilanciati verso un registro colloquiale e tipici dell’italiano neostandard, come *ok* e *perfetto*. Tra i PNN la varietà delle forme impiegate come segnali di pre-chiusura aumenta e comprende in misura maggiore elementi demarcativi, come *ho capito*, *terminato*, *allora*, con funzione conclusiva. Tra i segnali di pre-chiusura, le marche di accordo come *va bene*, *ok*, *perfetto* ecc. sono nettamente prevalenti nei due campioni: il loro uso pervasivo nelle PCC è motivato dal fatto che, come ha dimostrato Beach (1993), nella conversazione funzionano da *shifter* discorsivi: sono cioè espressioni che consentono al parlante di segnalare che lo scambio avuto è soddisfacente e che si può transitare alla successiva fase della conversazione; nel caso delle PCC, questi *shifter* sono impiegati per transitare alla chiusura vera e propria. Secondo Aston (1995), questi segnali, oltre a esplicitare che non si ha più niente da dire, sono utilizzati dal parlante per sollecitare la chiusura finale, manifestando che né l’allineamento referenziale né quello di ruolo sono problematici. Questo meccanismo è particolarmente evidente in quegli scambi del campione qui analizzato in cui la professoressa tramite mosse di controllo vuole assicurarsi che per lo studente sia tutto chiaro; lo studente, infatti, procede per mosse conversazionali di Conferma sempre più esplicite e supportate anche dal Ringraziamento.

⁸² La letteratura è concorde nel riconoscere che atti linguistici delicati, come ad esempio richieste e proteste, vengono differiti il più possibile, nelle conversazioni informali, talvolta fino alla chiusura (Sacks e Schegloff, 1973).

Per quanto riguarda i turni di transizione, dall'analisi risulta che questa sequenza è presente nella maggioranza assoluta delle CC sia degli studenti PN sia di quelli PNN. Gli studenti PN e PNN realizzano la sequenza di transizione prevalentemente in più turni, ma i PNN nel 19% delle CC la formulano in un unico turno.

I TT vengono utilizzati durante i colloqui con il docente soprattutto per avere la conferma reciproca della chiusura della conversazione, e solo marginalmente per introdurre un nuovo argomento, come visto anche dall'analisi delle PCC. Nei TT le mosse conversazionali organizzate da entrambi i gruppi di studenti sono prevalentemente tre: ringraziare, confermare e chiudere l'ultimo argomento. In particolare, è massivo l'uso del ringraziamento e della conferma che spesso hanno occorrenze multiple nella medesima sequenza. Inoltre, il ringraziamento è l'unica mossa conversazionale che rimane presente anche nelle sequenze di transizione realizzate con un unico turno.

La prevalenza di Ringraziamenti e Conferme sembra indicare dunque che la sequenza dei TT sia strutturata da parte degli studenti in maniera tale che risulti manifesto il loro allineamento al quadro referenziale e al ruolo che rivestono nell'interazione. L'allineamento referenziale è ratificato tramite la Conferma e la Chiusura dell'ultimo argomento. Il Ringraziamento, invece, permette di ratificare l'allineamento relazionale. Come ha già mostrato lo studio di Aston (1992) sui ringraziamenti nelle CC, infatti, solo quando l'allineamento referenziale e di ruolo è considerato soddisfacente dagli interlocutori, la conversazione può essere chiusa. Conferma e Ringraziamento, pertanto, sono motivate da bisogni di gestione locale della conversazione, cioè sono le mosse che permettono che la conversazione venga chiusa in maniera pragmaticamente adeguata. Questo dato viene confermato anche dalla rilevazione nel campione di alcuni scambi in cui la chiusura avviene senza lo scambio terminale, ma il Ringraziamento e l'eventuale risposta della professoressa *prego* sono sufficienti a chiudere la conversazione.

Per lo scambio finale, infine, si rileva che l'uso di *arrivederci* è dominante, sia tra i PN sia tra i PNN, confermando anch'esso una tendenza a connotare il colloquio formale con tratti del registro più colloquiale. Solamente tra i PNN si riscontra l'uso di *arrivederla*, che sarebbe la formula di saluto dell'italiano *standard* adeguata alle situazioni formali (Canobbio, 2003). Sebbene occorra solo in quattro casi, è senz'altro notevole rilevare che essa ricorra solamente nel gruppo dei PNN e mai in quello dei PN.

Infine, si è rilevato che lo ST nel gruppo dei PNN è avviato solo dall'intervistatrice nel ruolo di docente. Questo risultato è controverso. Poiché l'avvio della pre-chiusura è fatto in percentuale maggiore dagli studenti, era ragionevole attendersi che anche l'avvio dello scambio terminale fosse fatto sia da studenti sia dall'intervistatrice-docente. Il fatto che questo non avvenga,

contrariamente a quanto rilevato nei colloqui spontanei dei PN, lascia sospettare che qui ci si trovi davanti a un *bias* dello studio (§ 7.2); il risultato, dunque, indica che sarebbe opportuno condurre un ulteriore studio sul parlato preferibilmente spontaneo degli studenti in mobilità internazionale.

Capitolo 7

Conclusioni

La presente ricerca è stata condotta con il fine di individuare quale siano i bisogni comunicativi degli studenti universitari PN e PNN, attraverso l'osservazione di tre fenomeni diversi:

- la percezione di ciò di cui si ha bisogno per comunicare efficacemente e adeguatamente all'università con un professore;
- la competenza pragmlinguistica necessaria per fare richieste nella corrispondenza scritta e nella conversazione con il docente in modo appropriato al contesto accademico;
- la gestione delle sequenze di chiusura durante il colloquio con il docente.

Gli strumenti utilizzati sono stati due: il questionario per rilevare la percezione degli studenti e la raccolta di un campione di produzioni scritte e orali, su cui è stata condotta un'analisi testuale. In questo modo è stato possibile disporre di dati che possono dare un quadro globale sulla sfera dei bisogni comunicativi degli studenti universitari: i dati del questionario costituiscono la "testimonianza/voce" dei soggetti della ricerca, i dati testuali "il campo di osservazione". I dati degli studenti PNN sono stati raccolti tramite task scritti e *role-play* durante l'anno accademico 2017-2018 e sono stati analizzati utilizzando come riscontro un campione di e-mail e colloqui spontanei di studenti PN, collazionati nell'anno accademico 2016-2017.

In questo capitolo conclusivo si traccia un quadro sintetico dei risultati ottenuti tramite l'analisi dei dati, nel tentativo di rispondere alle domande di ricerca (§ 7.1). Nel paragrafo 7.2. vengono delineate le implicazioni che lo studio qui condotto potrebbe avere per la didattica. Infine, il capitolo si conclude con il quadro complessivo degli aspetti dell'*iter* di ricerca che costituiscono i limiti del presente studio (§ 7.3) con l'intento di delineare già da ora possibili azioni correttive che potrebbero essere applicate ad eventuali sviluppi futuri del presente lavoro.

7.1. Sintesi dei risultati

Le domande alla base della ricerca (§ 3.1.1) sono quattro:

1. Quali sono i bisogni comunicativi che gli studenti PN e PNN percepiscono di avere riguardo all'italiano come lingua della comunicazione accademica per scopi generici?
2. Per quali aspetti riconducibili alla competenza pragmatica, le e-mail degli studenti universitari PNN si differenziano da quelle dei PN? Quali aree di difficoltà si registrano nella comunicazione accademica scritta per scopi generici dei due gruppi?"
3. Per quali aspetti riconducibili alla competenza pragmatica i colloqui tra studenti universitari PNN e docenti universitari si differenziano da quelli dei PN? Quali aree di difficoltà si riscontrano nella comunicazione accademica orale per scopi generici dei due gruppi?"
4. Per quanto riguarda l'uso dell'italiano come lingua accademica per scopi generici, si individuano aree di sovrapposizione della competenza pragmatica degli studenti PN e degli studenti PNN?

Tramite la somministrazione dei questionari, si sono ottenuti dati utili per rispondere alla prima domanda. Gli studenti PN e PNN indicano che sarebbe loro utile seguire un corso sulla comunicazione accademica rispettivamente per l'italiano L1 e L2. La motivazione risiede in primo luogo nel fatto che solo un numero esiguo tra di loro ha ricevuto momenti formativi sulla comunicazione formale prima dell'ingresso all'università; in secondo luogo, come implicazione dell'assenza totale o parziale di una formazione pregressa, si ricava che l'apprendistato sociolinguistico per comunicare competentemente con un professore avvenga tramite il contatto con i membri esperti della comunità accademica: lo studente universitario, quindi, si trova a costruire il proprio italiano accademico come un apprendente di una lingua seconda costruisce l'interlingua della lingua target, procedendo per ipotesi e tentativi.

Per quanto riguarda la comunicazione funzionale scritta, entrambi i gruppi percepiscono impegnativo scrivere un'e-mail ad un professore, in particolare per compiere atti linguistici minacciosi per la faccia come le richieste. La formalità richiesta dal contesto accademico, inoltre, fa sì che sia la codifica delle informazioni sociopragmatiche ad essere percepita come aspetto prioritario della comunicazione via e-mail. La conoscenza degli stilemi formulari propri del genere testuale dell'e-mail per aprire e chiudere il testo risulta pertanto cruciale nella corrispondenza. Solo i PNN percepiscono come prioritario anche prestare attenzione alla grammatica.

Relativamente all'interazione faccia a faccia con il docente nel contesto del colloquio, dalle risposte degli informanti si apprende che il ricevimento sia scelto per sottoporre al docente richieste di spiegazioni relative all'organizzazione dello studio o alle materie di studio. Anche in questo caso sia i PN sia i PNN dichiarano di fare attenzione preminentemente ad essere chiari e cortesi, secondo il principio di cortesia di Lakoff (1973). Sia tra i PN sia tra i PNN emergono due aree di criticità: riuscire a parlare fluentemente e a controllare l'emotività. Per i PN si ritiene che parlare in maniera formale di argomenti disciplinari con cui non hanno piena dimestichezza, cercando di tutelare la propria faccia istituzionale e intellettuale (Tracy e Carjuzaa, 1993; § 1.), comporti l'attivazione di un monitor. Il monitor attivato crea la percezione di parlare con minore scioltezza. Per i PNN il monitor si attiva *tout court* per il fatto di parlare una L2, per di più in un contesto formale, in cui la scelta più o meno adeguata ha ricadute sul proprio percorso di studio. Sebbene le motivazioni che sono alla base della percezione sulla fluenza siano in parte diverse per i PN e i PNN, si delinea una sovrapposibilità tra i bisogni percepiti dai PN e dai PNN. La seconda criticità rilevata dal questionario è il controllo dell'ansia linguistica, ampiamente studiata in relazione agli apprendenti di lingue seconde e straniere (*inter alia*, MacIntyre e Gardner, 1994; MacIntyre, 1999; Dewaele, 2002) e solo marginalmente rispetto ai parlanti madrelingua (Philipps, 1991). La presente ricerca, tuttavia, mostra che essa è maggiormente percepita proprio dagli studenti universitari italofofoni, probabilmente per le ricadute delle dinamiche comunicative sull'intero percorso di studi e sulla persona tutta (§ 4.3). Il dato, quindi, indica che la dimensione dell'ansia linguistica vada approfondita anche per quanto riguarda i PN, per osservare quanto essa correli con l'esecuzione linguistica anche dei parlanti madrelingua. È lecito supporre che molte inapproprietezze linguistiche rilevate anche in letteratura (§ 1; § 3.6.2) dipendano non strettamente e non solo dalla presunta incompetenza degli studenti universitari italofofoni, ma anche da questa componente, soprattutto laddove il PN debba compiere rapidamente scelte e azioni linguistiche di cui non è sicuro. Il presente risultato, quindi, apre un'importante pista di ricerca, ancora poco esplorata in Italia, sul ruolo che l'ansia linguistica possa avere rispetto alle performance degli studenti, relativamente sia all'italiano come L2 sia all'uso di varietà formali dell'italiano L1 e L2.

Per i PNN, dal questionario emerge anche una criticità interculturale di estrema importanza: una parte degli studenti in mobilità, infatti, dichiara di non sapere se sia opportuno rivolgersi ad un professore italiano in maniera formale oppure no. Il risultato implica che una parte degli studenti in MI immessi nel sistema universitario italiano abbia bisogno di apprendere quali siano i parametri sociali che caratterizzano il ruolo sociale del docente e la relazione docente-studente.

Sul piano conversazionale, infine, gli studenti sia PN sia PNN indicano di aver bisogno di imparare a gestire meglio come aprire e chiudere la conversazione. Le aperture e le chiusure conversazionali sono luoghi cruciali dello scambio comunicativo in cui è necessario saper codificare linguisticamente tutte le informazioni sociopragmatiche richieste dal contesto. Si potrebbe dire che sono il luogo in cui i tratti sociopragmatici vengono parametrizzati attraverso la codifica pragmlinguistica. L'agire comunicativo richiesto in queste sequenze è pertanto molto complesso, poiché presuppone la capacità di transcodificare il codice sociale (norme, convenzioni, gerarchie, ruoli ecc.) nel codice linguistico. Per i PN, quindi, è necessario apprendere il codice sociale e linguistico dell'accademia; i PNN hanno bisogno di apprendere la lingua e la cultura target, sia generica sia specifica dell'ambiente accademico: hanno cioè bisogno di imparare come sono strutturate le relazioni in ambiente accademico, come sono distribuiti i ruoli tra i vari membri, quale sia il grado di distanza sociale tra figure autorevoli e subalterne, nonché il grado di potere attribuito ai primi. Un dato singolare è che solo i PN indicano che fare una richiesta è tra i compiti comunicativi che rendono impegnativa la conversazione con il docente.

Complessivamente, dunque, a parte la fluenza, i principali bisogni comunicativi emersi dal questionario sono di natura pragmatica e sociolinguistica; essi vengono schematizzati qui di seguito nella figura (7.1):

Bisogni specifici degli studenti PNN in MI:

- *Imparare la grammatica*
- *Sapere che cosa aspettarsi dal rapporto con il docente italiano*

Bisogni specifici degli studenti PN:

- *Saper fare richieste in modo appropriato*

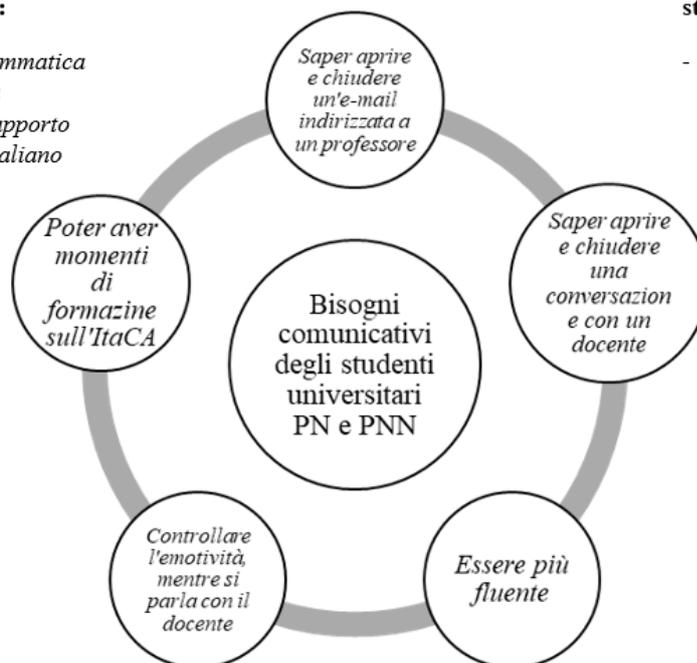


Figura 7.1. – I bisogni comunicativi degli studenti universitari PN e PNN

Dalle risposte date nel questionario, risulta infatti che gli studenti italofoeni e in MI abbiano la necessit  di sviluppare e saper attuare strategie di cortesia nel codificare i propri atti linguistici in situazioni formali e asimmetriche, in cui sono coinvolti meccanismi di minaccia per la faccia di entrambi gli interlocutori. In base a questo risultato, dunque, si deduce che, per quanto riguarda la comunicazione accademica, i giovani studenti universitari avvertano il bisogno non tanto di “apprendere lingua”, ma di apprendere a “fare *adeguatamente* cose con la lingua” in relazione al contesto e al mezzo di comunicazione. Dai dati del questionario, infatti, emerge che   proprio nella consapevolezza dei fenomeni di co-variazione e co-implicazione del genere testuale, del canale di comunicazione e della situazione comunicativa che gli studenti PN e PNN manifestano maggiore incertezza.

Alla seconda domanda di ricerca   stato possibile rispondere attraverso l’analisi testuale delle e-mail. L’analisi testuale delle e-mail   stata condotta su un duplice livello: quello pragmlinguistico e quello pragmatilistico, intesi come due componenti operative della competenza pragmatica. Come spiegato in § 3.5, il concetto di competenza   un costrutto teorico che necessita di criteri operativi per essere osservato. Seguendo l’articolazione di Bachman, (1990), la competenza pragmatica si attualizza attraverso la componente sociolinguistica e la competenza illocutoria, che nella letteratura pi  recente sono rispettivamente dette competenza sociopragmatica e competenza pragmlinguistica (Leech, 1983; Thomas, 1983; § 2.2). Come criteri operativi per osservare la competenza pragmatica nello scritto sono state pertanto selezionate la capacit  di fare richieste in maniera appropriata al contesto e quella di fare scelte linguistiche che siano aderenti al genere testuale e coerenti con il grado di formalit  richiesto dal tipo di testo e di interazione scritta.

La capacit  pragmlinguistica di fare richieste adeguate al contesto   stata osservata analizzando la scelta delle strategie e delle prospettive di richiesta e l’uso di modificatori interni ed esterni all’atto comunicativo di richiesta. Dalla sintesi dei risultati emersi dal confronto tra PN e PNN (§ 5.3) emerge che le produzioni dei due gruppi presentano tendenze comuni: entrambi i gruppi, quando fanno una richiesta per e-mail, utilizzano prevalentemente la strategia convenzionale della verifica delle precondizioni, in accordo con i dati gi  presenti in letteratura (§ 2.6.4); complessivamente, tuttavia, si riscontra un’alta frequenza di richieste fatte attraverso strategie dirette, in particolare attraverso la Domanda (§ 3.6.1.1); infine, emergono scelte analoghe riguardo alla modificazione della richiesta attraverso modificatori in primo luogo esterni, in secondo luogo morfosintattici e per ultimi lessicali. Anche da un punto di vista quantitativo l’uso dei modificatori   equiparabile nelle e-mail di richiesta dei due gruppi. Un

punto di divergenza importante rispetto ai precedenti studi cross culturali è che i PNN mostrano maggior equilibrio nell'utilizzo di strategie dirette e indirette, probabilmente sulla scorta della formazione pregressa sulle scritture formali-funzionali, come emerso nel questionario illustrato in § 4.2. Inoltre, sempre in discontinuità con i risultati di studi precedenti, non si ravvisano differenze quantitative nell'uso dei modificatori esterni: la ricerca pregressa sulla modificazione esterna delle richieste nelle e-mail accademiche indica infatti che i PNN rispetto ai PN fanno maggiormente ricorso agli atti di supporto per modificare la forza illocutoria delle loro richieste (§ 3.6.4.1). I risultati qui ottenuti invece non mostrano tale divergenza. A tal proposito si vogliono indicare due possibili motivazioni. La prima è di matrice psicolinguistica ed è solitamente attribuita alla condizione di PNN: un apprendente di una L2 fa abbondante ricorso alla modificazione esterna per compensare il ridotto uso di modificatori interni che rendono più complessa la realizzazione del nucleo dell'atto di richiesta, in un momento in cui essa non è ancora automatizzata (Hassal, 2001). Anche i PN, tuttavia, potrebbero fare scelte strategiche simili, nel momento in cui utilizzano una varietà alta e settoriale rispetto a cui hanno scarsa familiarità e limitata padronanza⁸³. La seconda motivazione che si vuole proporre è legata alla diamesia. I primi studi cross culturali rilevano il fenomeno della verbosità analizzando prevalentemente produzioni orali tramite DCT (§ 2.6; 3.4.2); la ricerca sulle e-mail di richiesta (§ 2.6.4.1) ha tuttavia portato avanti questo criterio di analisi con poche considerazioni su quanto il mezzo di comunicazione e il tipo testuale dell'e-mail possa incidere sulla strutturazione dell'atto comunicativo di richiesta all'interno dell'e-mail. In primo luogo, infatti, la linearità stessa del testo scritto favorisce un'organizzazione sequenziale della richiesta realizzata mediante il nucleo ed estesi atti di supporto preposti o posposti al nucleo. In secondo luogo, il canale scritto priva il richiedente di un numero ampio di mezzi non verbali che funzionano come mitigatori della richiesta, come i tratti soprasegmentali dell'intonazione, volume e ritmo, la distribuzione dei turni, la prossemica, le espressioni facciali e la gestualità (§ 6.2.3). La mancanza di questi mezzi viene quindi compensata *tout court* dallo scrivente, sia nativo sia non nativo, attraverso gli atti di supporto, realizzati in maggior numero e più estensivamente nel testo scritto rispetto al testo orale. Sulla base di queste due considerazioni, appare perfettamente coerente che anche un PN, sotto la pressione diafasica dell'uso dell'italiano accademico e sotto quella diamesica dell'e-mail formale, metta in atto questa strategia comunicativa, notoriamente attribuita ai PNN.

⁸³ Per padronanza, sulla scia di Rastelli e Nuzzo (2011), qui si intende la capacità di processazione e non l'accuratezza, ovvero il perfetto controllo, sull'esecuzione.

Per quanto riguarda invece la capacità di aderire al genere testuale e di fare scelte di registro coerenti, entrambi i gruppi mostrano di saper aderire al genere dell'e-mail formale, impiegandone gli stilemi formulari previsti dalla norma di scrittura. I risultati nel dettaglio, tuttavia, mostrano che l'aderenza al genere testuale è maggiore nel gruppo dei PNN, mentre gli studenti PN, sebbene aderiscano in percentuale minore agli stilemi propri dell'e-mail, tendono ad essere più adeguati. All'interno di questo quadro generale costituiscono un'eccezione le formule di apertura di cui i PNN, rispetto ai PN, fanno un uso non solo maggiore, ma anche maggiormente adeguato. La gamma delle varianti utilizzate dai PNN, tuttavia, risulta complessivamente sbilanciata verso l'informalità, come indica l'uso del solo nome proprio sia come allocutivo con il quale rivolgersi al professore, sia impiegato per firmarsi. Questa tendenza potrebbe esporre lo studente PNN a giudizi negativi da parte del docente destinatario che percepirebbe un atteggiamento troppo informale; questa informalità, nel contesto accademico e in particolare nella corrispondenza scritta con il docente, è infatti pragmaticamente inadeguata, se non espressamente autorizzata dalla figura autorevole. Nel caso specifico dell'uso inadeguato del nome proprio, come allocutivo o come firma nella corrispondenza, sembrerebbe opportuno ritenere che dipenda maggiormente dall'aspettativa sociopragmatica sul rapporto con il docente (più o meno confidenziale), piuttosto che dalla mancata conoscenza delle norme pragmatilistiche. Si tratterebbe dunque o degli effetti di un *transfert* pragmatico⁸⁴ o di una generalizzazione del rapporto docente-studente che avrebbe come modello il rapporto con il docente di italiano L2, notoriamente improntato sulla informalità. Soprattutto nel contesto del CLA, infatti, è stato rilevato che l'istituzione tutta e i docenti di italiano L2 hanno un ruolo di accoglienza e di orientamento per gli studenti in MI che studiano, lavorano, fanno esperienze nel contesto universitario (Argondizzo, 2012), e più in generale che spesso l'insegnante di italiano L2 assume un ruolo di mediazione culturale in ambito accademico (Celentin, 2013).

Per quanto riguarda la tenuta di registro tre sono le criticità rilevate: la prima è trasversale ai due gruppi e consiste nella presenza di interrogative dirette nell'e-mail. Come già menzionato in § 3.6.2.2, la presenza di interrogative dirette in un testo scritto è considerato un tratto di informalità e dell'oralità. Per i PNN, inoltre, si può ipotizzare che l'uso di interrogative dirette piuttosto che di frasi subordinate sia un tratto di semplificazione della complessità sintattica. Le altre due criticità riguardano solamente i PNN e rappresentano due fenomeni di divergenza

⁸⁴ Il *transfert* pragmatico è "the transfer of L1 sociocultural competence in performing L2 speech acts or any other aspects of L2 conversation, where the speaker is trying to achieve a particular function of language" (Takahashi e Beebe, 1990: 56).

dall'uso nativo: si tratta degli usi idiosincratici dei segni di punteggiatura e del pronome di cortesia. Solo tra i PNN, infatti, si rileva l'uso dei due punti dopo la formula di apertura (§ 5.2.2) e una forte instabilità dell'utilizzo del pronome di cortesia. Solo il 5% degli scriventi PNN viola la norma pragmalinguistica dell'italiano utilizzando il *tu*; in tutti gli altri casi, invece, gli usi non standard del pronome di cortesia registrati tra i PNN possono ricondursi non tanto alla capacità di tenuta del registro, quanto alla capacità di controllo linguistico. Proprio riguardo a questo si registra la discrepanza più netta tra PN e PNN.

Dallo studio emerge dunque che ci sia una sovrapposibilità dei risultati ottenuti tra PNN e PN, in cui i punti di convergenza superano quelli di divergenza, come schematizzato qui di seguito (Tabella 7.1):

	Aspetti per cui le e-mail dei PN e dei PNN differiscono		Aree di criticità comuni nei PN e nei PNN
Competenza sociolinguistica: aderenza al genere testuale	Uso egli allocutivi	PN: sempre adeguato	Formule di apertura e di chiusura
		PNN: non sempre adeguato	
	Adeguatezza della firma	PN: adeguato nella maggioranza dei casi	
		PNN: non sempre adeguato.	
Competenza sociolinguistica: tenuta del registro	Punteggiatura	PN: adeguata (talvolta approssimativa)	Presenza di interrogative dirette nello scritto
		PNN: usi idiosincratici	
	Uso del pronome di cortesia <i>Lei</i>	PN: uso sempre adeguato	
		PNN: qualche uso inadeguato, frequenti usi inaccurati.	
Competenza illocutoria (pragmalinguistica): saper fare richieste nelle e-mail accademiche	Uso di strategie dirette e indirette	PN: maggiormente sbilanciati verso le strategie dirette	Modificazione sbilanciata sui modificatori esterni
		PNN: maggior equilibrio tra strategie dirette e indirette	Ridotta varietà di modificatori lessicali

Tabella 7.1. - Differenze e aree di criticità comuni nelle e-mail degli studenti PN e PNN

Sebbene permangano delle differenze nella accuratezza formale dei PNN, le criticità rilevate non vengono interpretate alla luce di uno schema dicotomico di competenza/incompetenza, ma come dinamiche di acquisizione *in fieri* dell'italiano formale della comunicazione accademica sia per i PN sia per i PNN.

Con la terza domanda di ricerca si vuole osservare la competenza pragmatica degli studenti PN e PNN, spostando l'attenzione sul canale dell'oralità. Il contesto scelto per svolgere l'osservazione è quello del ricevimento. Nel caso dell'interazione faccia a faccia tra docente e studente il criterio operativo individuato per indagare la competenza pragmatica sono di nuovo la competenza pragmalinguistica inerente alla formulazione delle richieste. Nel caso dell'analisi dell'orale è parso opportuno ampliare l'analisi con l'osservazione della fase di preparazione della richiesta, in termini di mosse conversazionali. Infine, si è osservata la capacità di gestione della sequenza finale di chiusura della conversazione. I risultati ottenuti permettono di rispondere come segue. Per quanto riguarda la scelta delle strategie di richiesta, si rileva che nel gruppo dei PN prevalgono le strategie dell'Allusione e della Domanda; nel gruppo dei PNN l'Allusione e la Verifica. Si ritiene pertanto che il frequente uso dell'Allusione sia determinato proprio dal contesto istituzionale: sebbene si tratti di una strategia di richiesta scarsamente convenzionalizzata, è così frequente nelle richieste degli studenti perché permette di tutelare sia la faccia sociale sia la faccia accademica⁸⁵. Come ha dimostrato Nuzzo (2007) le richieste in italiano sono mediamente convenzionalizzate: le richieste, infatti, in italiano sono altamente convenzionalizzate solo per alcune strategie routinizzate e standardizzate, come ad esempio la Verifica delle precondizioni. Le richieste inoltre presentano in italiano un vasto repertorio di forme linguistiche che necessitano di un lungo tempo di esposizione all'input per essere acquisite dagli allievi. Proprio in considerazione di questo, un'analisi di dettaglio sulle richieste realizzate mediante allusione ha evidenziato che i PN realizzano frasi strutturalmente varie, mentre i PNN tendono a costruire la frase sempre nella forma *non so/ non ho capito bene*, ovvero mostrano una minore varietà di costrutti frasali e una tendenza alla routinizzazione di questa strategia. Proprio perché altamente routinizzata, i PNN utilizzano ampiamente anche la Verifica delle precondizioni, che permette al parlante di fare una scelta sicura, utilizzando una formulazione abitualmente associata alla forza illocutoria della richiesta. Solo i PN, invece, impiegano frequentemente la Domanda, il cui uso è specifico per le richieste successive alla prima nel caso di richieste multiple. Se uno studente pone al docente una serie di richieste, è infatti, pragmaticamente sensato che la formulazione della richiesta si abbrevi, in quanto tutte le informazioni relative alla distanza sociale, al potere e al grado di imposizione della richiesta sono state già codificate nelle sequenze precedenti.

⁸⁵ Con "faccia sociale" qui si intende riferirsi al concetto di faccia positiva e negativa (Goffman, 1967; Brown e Levinson, 1978; cfr. § 2.4.3) e con "faccia accademica" quello di faccia intellettuale e faccia istituzionale di Tracy e Carjuzaa (1993; cfr. § 1.3).

Nei colloqui con i professori, la modificazione interna delle richieste avviene prevalentemente attraverso i modificatori morfosintattici, tra cui i Modali (*volere, potere e dovere*) e l'Incassatura sono i più diffusi, associati al Condizionale e in misura ridotta all'Imperfetto. Minore è l'uso dei modificatori lessicali e discorsivi che, essendo meno convenzionalizzati, non sono integrati nelle *routine* pragmalinguistiche quanto la modificazione morfosintattica. Inoltre, l'uso di un modificatore lessicale è maggiormente dipendente dalla variazione diafasica, pertanto di fronte al controllo che gli studenti dichiarano di esercitare sul proprio eloquio quando parlano con un professore universitario, come rilevato nel questionario (§ 4), è comprensibile che applichino delle strategie di evitamento. L'uso limitato dei modificatori discorsivi da parte dei PNN, invece, può ricondursi alla difficoltà di utilizzare forme semanticamente vuote e al contempo polifunzionali, che violano il principio di isometria (Andersen, 1984). Anche Nuzzo (2007) ha mostrato che l'uso dei segnali discorsivi da parte di PNN resiste tenacemente all'acquisizione, poiché sono forme poco trasparenti e che non rispondono al principio "una forma, una funzione". Nei risultati qui ottenuti questo fenomeno si nota anche tra i modificatori morfosintattici relativamente all'uso dell'Imperfetto di cortesia (*volevo chiederle*): ampiamente impiegato dai PN sia nello scritto sia nell'orale, è scarsamente utilizzato dai PNN. La motivazione risiede nel fatto che una funzione secondaria di un elemento linguistico, ancor più di una funzione primaria, entra raramente nell'*intake*⁸⁶ dell'apprendente, senza una riflessione esplicita che lo aiuti a notare alcuni tratti dell'input, ad elaborarlo e a sistematizzarlo (Schmidt, 2001)⁸⁷. Il caso dell'Imperfetto di cortesia qui registrato mostra chiaramente che la conoscenza di una forma grammaticale non implica necessariamente il suo corretto uso con funzione pragmatica.

Seppur con queste differenze di dettaglio, gli studenti universitari PN e PNN convergono nel privilegiare la modificazione morfosintattica e impiegare solo debolmente quella lessicale. La modificazione lessicale è meno integrata nelle routine linguistiche degli atti testa ed è maggiormente inerente alla creatività del singolo parlante: gli elementi lessicali sono quindi suscettibili in misura maggiore alla variazione diafasica; i risultati qui presentati indicano che tanto i PNN quanto i PN tendono a evitare il loro uso.

⁸⁶ L'*intake* è la parte dell'*input* che viene interiorizzata dall'apprendente (Krashen, 1981).

⁸⁷ Schmidt (1990; 2001) elabora la cosiddetta *Noticing Hypothesis* secondo cui gli apprendenti, in contesto di acquisizione spontanea, non sono sempre in grado di notare determinati fenomeni presenti nell'input e di coglierne il significato, perché alcuni di questi fenomeni non sono di ostacolo alla comunicazione, o perché sono concettualmente distanti dalla L1 dell'apprendente, oppure perché risultano acusticamente poco salienti. In questi casi, dunque, è necessario l'intervento didattico affinché l'apprendente possa acquisire una determinata forma e/o funzione che con la sola esposizione naturale non verrebbe notata.

La complessità della gestione della modificazione interna viene compensata dal parlante in difficoltà attraverso il ricorso ai modificatori esterni, strategia nota come fenomeno della verbosità (§ 2.6.3.). Da un punto di vista qualitativo, i risultati della presente ricerca indicano che i modificatori esterni maggiormente impiegati sono la Motivazione con cui supportare la richiesta e il Preparatore per manifestare le proprie intenzioni all'interlocutore, in linea con i risultati dei precedenti studi (§ 2.6.3 e ss.). Quantitativamente invece si nota che i PNN realizzano richieste con una quantità maggiore di modificatori esterni, mentre i PN impiegano meno atti di supporto. Questa tendenza alla verbosità si riscontra anche nell'analisi della preparazione delle richieste: i PN tendono a realizzare la richiesta prevalentemente con due sotto-atti, l'atto testa e un modificatore esterno, mentre i PNN preferenzialmente la realizzano mediante almeno tre sotto atti: l'atto testa e due modificatori esterni. Gli atti preparatori alla richiesta sono inoltre distribuiti nella maggior parte dei casi nello stesso turno, sia da parte dei PN sia dei PNN: questo risultato mostra che entrambi i gruppi abbiano la tendenza alla prolissità. Questo schema di preparazione della richiesta, infatti, è messo in atto dalla maggioranza assoluta dei PN, circa 90%, mentre scende al 67% nei colloqui dei PNN, con la conseguente implicazione che una parte considerevole dei PNN non attua lo schema conversazionale registrato tra i PNN. Grazie agli studi di pragmatica interlinguistica e interculturale presenti in letteratura, è già noto che il fenomeno della verbosità sia dipendente dallo status di apprendente, poiché registrata a proposito dei PNN, e interpretata come una risposta alla mancanza di sicurezza nella capacità di farsi capire o di mostrarsi sufficientemente cortesi (Blum-Kulka e Olshtain, 1986; Faerch e Kasper, 1989). Quello della prolissità invece è messo in relazione alla grado di distanza sociale tra richiedente e destinatario: la preparazione della richiesta in più turni è tipica di scambi collaborativi tra pari, mentre la gestione della richiesta e della sua preparazione in un unico turno è tipica di scambi in cui un grado elevato di distanza sociale tra gli interlocutori blocca l'attivazione di schemi conversazionali in cui c'è un rapido avvicendamento di turni imperniato sull'atteggiamento solidale (Nuzzo, 2007: 80). Ancora una volta, dunque, i risultati mostrano che l'italiano accademico in quanto varietà formale costituisce un'area linguistica in cui i comportamenti linguistici dei PN e dei PNN tendono a sovrapporsi. Infine, si può affermare che la mitigazione delle richieste orali attraverso i modificatori interni ed esterni risulta complessivamente bassa anche per altri tre motivi: in primo luogo, perché la richiesta di beni verbali è meno impegnativa di quella di beni materiali (Vedder, 2007) e conseguentemente è caratterizzata da un minor lavoro di mitigazione da parte del parlante; in secondo luogo, perché in questa situazione fornire informazioni o spiegazioni rientra nei compiti previsti dal ruolo sociale, istituzionale e professionale del docente; ed infine

perché nell’oralità la modificazione delle richieste attraverso mezzi verbali non è l’unica modalità possibile, ma giocano un ruolo chiave anche i tratti soprasegmentali come l’intonazione, il volume e fattori ritmici (Lepschy, 1978; Voghera, 1992; Cresti, 2000; 2003; 2005), per i quali manca tuttavia una indagine dedicata.

Per quanto riguarda la gestione delle sequenze di chiusura, si registra sia nei colloqui dei PN sia in quelli dei PNN che le chiusure sono organizzate in tre sotto-sequenze: la pre-chiusura, la transizione e lo scambio finale. In entrambi i campioni qui esaminati, la PCC è avviata prevalentemente dagli studenti a riprova che il “diritto conversazionale” di chiudere lo scambio sia maggiormente a favore dello studente. La PCC avviata dal professore, infatti, si dilata sotto l’effetto del lavoro rimediale del professore stesso. I turni di transizione, massivamente presenti nella maggioranza delle chiusure, sono utilizzati dagli studenti sia PN sia PNN per fare tre mosse conversazionali, ovvero ringraziare, confermare e chiudere l’ultimo argomento, necessarie per ratificare l’allineamento relazionale e referenziale (Aston, 1995), affinché la conversazione venga chiusa in maniera pragmaticamente adeguata. La fase di transizione dai PN è organizzata sull’avvicendamento di più turni, mentre nel 20% delle conversazioni dei PNN viene realizzata in un unico turno, con uno schema conversazionale dunque divergente da quello nativo⁸⁸. Il ruolo cruciale in particolar modo del Ringraziamento è confermato anche dal fatto che talvolta può assumere la funzione di scambio terminale. Questa ultima sotto sequenza delle chiusure conversazionali è altamente convezionalizzata e, salvo rari casi, trova espressione nel saluto *arrivederci* sia tra i PN sia tra i PNN; la forma standard per le situazioni formali, ossia *arrivederla*, è impiegata solamente in quattro casi da parlanti non nativi. Complessivamente, dunque, le aree di divergenza e le aree di criticità tra PN e PNN nel colloquio con i docenti sono così schematizzabili:

	Aspetti per cui la gestione del colloquio con il docente da parte dei PN e dei PNN differisce		Aree di criticità comuni nei PN e nei PNN nella gestione dei colloqui con il professore
Competenza illocutoria (pragmalinguistica): gestire le sequenze di richiesta nelle conversazioni con il docente	Uso delle strategie di richiesta	PN: Domanda diretta	Modificazione lessicale ridotta
		PNN: Verifica	
	Varietà costrutti frasali per la realizzazione dell’Allusione	PN: ricca	
		PNN: routinizzata	
	Modificazione esterna	PN: scarsa	
PNN: fenomeno della verbosità			
	PN: due		

⁸⁸ Come ipotizzato in § 6.2.3, non si esclude che il *task design* abbia influito su questo aspetto delle CC.

	N° atti di preparazione alla richiesta	PNN: (almeno) tre	
Competenza sociolinguistica: gestione delle sequenze di chiusura	N° turni di transizione	PN: più turni nella totalità dei casi	Formalità dei segnali di pre-chiusura
		PNN: è presente un turno unico nel 20% dei casi	Formalità dei saluti
	Avvio scambio terminale da parte dello studente	PN: sempre	
		PNN: raramente	

Tabella 7.2. – Punti di divergenza e aree di criticità comuni tra PN e PNN nei colloqui con il docente

Infine, riguardo all’ultima domanda di ricerca, la sintesi di tutti i risultati evidenzia che gli aspetti riconducibili alla competenza pragmatica degli studenti PN e PNN hanno numerose aree di sovrapposizione e che queste sono maggiori dei fenomeni di divergenza. Si ritiene che la manifestazione di bisogni comunicativi sovrapponibili tra PN e PNN sia dovuta alla molteplicità delle abilità linguistiche coinvolte nell’apprendimento della lingua accademica: da una parte queste abilità coincidono con quelle richieste dalla comunicazione generica, ma dall’altra sono specifiche del contesto accademico, rispetto al quale i PNN, ma anche i PN neo immessi nel sistema universitario, sono “parlanti non nativi”.

I risultati indicano che entrambi questi profili di studenti universitari conoscono e impiegano vari strumenti pragmalinguistici per ottenere effetti pragmatici e che hanno un sufficiente repertorio di strumenti sociolinguistici per fare scelte linguistiche adeguate all’interlocutore, alla natura asimmetrica e istituzionale dello scambio comunicativo con il professore, al canale orale o scritto della comunicazione. Non sempre, tuttavia, gli studenti che compongono il campione qui esaminato dimostrano di saper selezionare la variante linguistica o la strategia pragmatica adatta per ottenere l’effetto pragmatico desiderato e questo determina la maggior parte delle criticità rilevate. Un esempio è l’uso di formule burocratico-commerciali registrato nelle e-mail dei PN: evidentemente utilizzate per cercare di rendere il testo più formale, possono essere percepite dal docente che legge l’e-mail come segnali di incompetenza. Un altro caso significativo è costituito dall’uso dei Rafforzatori come atti di supporto alle richieste dei PNN: pressoché assenti nelle e-mail e nei colloqui dei PN, non solo non mitigano la richiesta, ma la aggravano. In entrambi i casi si può notare che gli scriventi mostrino di avere un repertorio di forme e funzioni linguistiche che costituiscono la propria competenza pragmalinguistica, ma mancano della competenza sociopragmatica necessaria per cogliere l’inappropriatezza dell’uso delle varie forme nel loro repertorio, che, nello specifico degli esempi appena fatti, sono rispettivamente le formule commerciali e il Rafforzatore all’interno di un’e-mail accademica.

Le aree di criticità individuate mostrano che anche i PN sono soggetti a fallimenti pragmatici (Thomas, 1983), quando usano la varietà formale dell'italiano accademico, rispetto alla quale presentano incertezze e fenomeni di oscillazione pari a quelli che i PNN presentano nell'acquisizione di una L2. Un parlante sa gestire, infatti, adeguatamente la comunicazione scritta od orale, quando sa fare delle scelte linguistiche che sono strettamente connesse a tutte le componenti *SPEAKING* che costituiscono la competenza comunicativa (Hymes, 1974; § 2.2). Tali scelte sono legate anche al livello più o meno elevato di formalità dello scambio comunicativo, perché ciò che in un certo contesto e in certo tipo di comunicazione (orale e scritta informale) è accettabile non lo è o lo è di meno in contesti più formali e in particolare nei testi scritti (Coletti, 2015). Saper gestire i testi con cui si attualizza la comunicazione, quindi, significa apprendere:

“un comportamento linguistico, che non consiste nel seguire regole, ma nel fare progetti più o meno consapevoli su quello che vogliamo dire, e nello scegliere, nel repertorio che la lingua ci offre, i mezzi di espressione che ci sembrano più adeguati. Padroneggiare con sicurezza le regole e fare scelte consapevoli, infatti, sono compiti molto diversi, sia nell'apprendimento di una lingua, sia nella riflessione sulla sua struttura” (Prandi, 2006: 3).

Si ritiene, quindi, che i risultati qui ottenuti aggiungano un'evidenza empirica al filone di studi che relativizzano la nozione di parlante nativo (§ 1.6). In particolare, la ricerca qui condotta mostra che l'attribuzione di *default* ai nativi della completa padronanza negli usi formali e nelle varietà alte della lingua non trova pieno riscontro nell'osservazione dei dati linguistici. La differenza tra parlanti nativi e non nativi sfuma, quando si indagano le varietà alte e formali, a tal punto che per certi aspetti si capovolge, se i non nativi mostrano performance più adeguate. È il caso, ad esempio, della capacità di aderire al genere testuale dell'e-mail formale, in cui i PNN hanno mostrato abilità di scrittura migliori di quelle dei PN. Gli studenti in MI, tuttavia, non hanno acquisito naturalmente, per sola esposizione all'input, questa competenza nella scrittura di testi formali funzionali, quale è l'e-mail accademica: come indicano le risposte al questionario (§ 4.2; § 7.1), le hanno apprese tramite momenti di formazione e istruzione dedicati. L'apprendimento di strutture delle varietà alte, dunque, sembrerebbe che non possa avvenire per la sola esposizione naturale, ma che per queste varietà del sistema linguistico sia centrale il ruolo dell'istruzione, grazie alla quale gli studenti universitari possano entrare in contatto con testi complessi e formali, non presenti nella comunicazione dell'uso medio. Dal momento che tutto ciò che sull'asse diafasico diverge dal

parlato colloquiale non rientra nella competenza naturale e spontanea (Hulstijn, 2011), i risultati qui ottenuti implicano che ci sia la possibilità di elaborare percorsi didattici comuni per studenti universitari PN e PNN di italiano basati sui bisogni degli studenti stessi e che permettano un'esperienza linguistica realistica di ricezione e redazione di testi formali scritti, come suggerito da Della Putta e Pugliese (2017), ma anche di testi orali.

In conclusione, l'analisi qui condotta mostra che i PN e i PNN siano mediamente competenti nella gestione della diafasia nello scritto e nel parlato formale. Per entrambi i gruppi, quindi, data la sovrapponibilità dei risultati ottenuti, l'analisi evidenzia che è possibile un raffronto tra esigenze glottodidattiche degli studenti PN e degli studenti PNN. Questo dato conferma l'assunto che la competenza diafasica delle varietà alte non fa parte della competenza linguistica naturale e spontanea (Berruto, 2003; Hulstijn, 2015), ma che, in un ipotetico *continuum* della competenza parlante nativo/parlante non nativo, le varietà formali della lingua costituiscano un'area di sovrapposizione in cui tanto il parlante madrelingua quanto l'apprendente necessitano di istruzione. La sintesi dei risultati ottenuti da questa ricerca apre pertanto a una riflessione sull'opportunità di pensare ed elaborare strumenti di formazione specifici per l'italiano della comunicazione accademica, dedicati sia agli studenti italofoeni sia a quelli in MI che entrano a far parte del sistema universitario italiano.

7.2. Implicazioni per la didattica dell'italiano della comunicazione accademica per scopi generici

L'osservazione dei bisogni comunicativi qui condotta indica che didatticamente sarebbe opportuno proporre delle attività di educazione linguistica mirate; tali attività da una parte dovrebbero andare oltre il nozionismo linguistico dei programmi scolastici e dei sillabi, dall'altra dovrebbero ricondurre quello che dal questionario è emerso essere "un apprendimento sul campo" dell'italiano accademico a una riflessione su di esso. In tal modo si promuoverebbe nei soggetti in formazione una maggior consapevolezza delle risorse linguistiche a disposizione, affinché vengano impiegate adeguatamente sull'asse diamesico e diafasico, e si eviterebbe un uso della lingua approssimativo e per imitazione, che se non supportato da consapevolezza sociolinguistica genera atti comunicativi funzionalmente inadeguati. Nel caso dell'italiano accademico per scopi generici, la violazione delle norme sociolinguistiche fa apparire gli studenti poco istruiti, inadeguati o addirittura scortesi nei confronti dei professori: lo studente mostratosi incompetente corre così il rischio di essere sanzionato dai singoli e dalla collettività di appartenenza e, di conseguenza, di non essere responsabilmente capace di autopromozione nel proprio ambiente di formazione.

A fronte dell'individuazione dei bisogni comunicativi degli studenti universitari italofoeni e in MI, un modo per integrarli nel percorso di apprendimento degli studenti universitari è didattizzarli in *target-task*. Giacché nessuno è nativo delle varietà alte della lingua, ne consegue che per imparare a comunicare in maniera adeguata e appropriata in italiano accademico, sia come PN sia come PNN, sia ragionevole preventivare interventi didattici per l'apprendimento della pragmatica, che nell'ambito della didattica delle lingue seconde si sono dimostrati utili e necessari (Bardovi-Harlig, 2001; Kasper, 2001; Alcón Soler e Martínez-Flor, 2008; Nuzzo e Rastelli, 2009; De Marco, 2011; Nuzzo e Gauci, 2012; Santoro, 2013; Del Bono e Nuzzo, 2015). In questi studi emerge anche che, senza didattica, la produzione linguistica degli L2 tende a divergere dalla norma; tali deviazioni spesso si traducono in valutazioni negative sul parlante in sé (Nuzzo-Gauci, 2012) e persino su interi gruppi (Boxer, 2002); tuttavia a questo tipo di giudizi sono soggetti anche, se non di più, i parlanti nativi, rispetto ai quali, non solo le scorrettezze grammaticali, ma anche e soprattutto le infrazioni socio-pragmatiche hanno conseguenze sociali e determinano casi di ambiguità, ilarità, sconcerto, perplessità che investono la persona tutta. Il parlante nativo, dunque, nell'apprendimento delle varietà formali della propria L1 ha esigenze in parte simili al non nativo, in quanto, per padroneggiare tali varietà della lingua madre, ha bisogno di acquisire competenze specifiche e settoriali (linguaggio specialistico e convenzioni sociolinguistiche). Queste competenze specifiche e settoriali non appartengono necessariamente allo sviluppo della lingua della socializzazione primaria, ma emergono come imprescindibili solo quando il parlante entra a far parte di una nuova comunità, lavorativa o di formazione, nella quale integrarsi e diventare un membro attivo. Poiché gli studi esistenti suggeriscono che i parlanti non nativi traggano beneficio da momenti di didattica (Nuzzo-Gauci, 2012) sugli aspetti pragmatici del linguaggio, è lecito ritenere che parimenti i parlanti nativi possano trarre vantaggio da attività che li coinvolgano in momenti di riflessione sugli aspetti pragmlinguistici della comunicazione formale.

La didattica per task è estremamente adatta a questo scopo, in quanto gli apprendenti verrebbero coinvolti in attività finalizzate al raggiungimento dell'obiettivo extralinguistico di saper interagire adeguatamente con il professore nella comunicazione formale. Viene descritto qui di seguito un esempio di come la didattica per task, basandosi sui dati ricavati dalla ricerca, possa essere applicata all'apprendimento dell'italiano accademico per scopi generici sia come L1 sia come L2.

La proposta di attività didattica qui descritta si focalizza sulla scrittura delle e-mail e attraverso l'esposizione a testi autentici vuole essere un momento di "educazione alla testualità"

(Alfieri, 2016), che promuova lo sviluppo delle competenze e delle abilità necessarie per agire linguisticamente in maniera adeguata, quando si interagisce con il professore all'università.

La strutturazione dei task avviene a partire dai dati rilevati, che vengono trasformati nell'obiettivo del compito somministrato, come esemplificato nella Tabella 7.3.:

Bisogno rilevato	Task
Incertezza sull'uso degli stilemi testuali (<i>incipit</i> , saluti ecc.)	→ Individuare le componenti fondamentali di un'e-mail formale ad un professore
Cortesia	→ Stabilire il successo comunicativo di un'e-mail
Codificare atti linguistici potenzialmente minacciosi per la faccia	→ Riflettere sulla codifica linguistica di un atto linguistico, p.es. <i>fare una richiesta</i>
<u>Target task finale</u> : scrivere un'e-mail di richiesta a un professore	

Tabella 7.3. – Dai bisogni ai *task*

A livello macroscopico l'analisi condotta nella presente ricerca ha evidenziato che gli studenti abbiano l'esigenza di allineare competenza attiva e competenza passiva sulla scrittura di e-mail formali; pertanto, l'intera sequenza di task qui presentata è strutturata in modo che solleciti una costante attenzione e riflessione sugli aspetti pragmatolinguistici della comunicazione, senza che questi siano stabiliti aprioristicamente dal docente: la focalizzazione sulle strutture linguistiche nascerà spontaneamente da ciò che gli studenti stessi avvertono come problematico nel momento in cui si confrontano con i testi autentici.

L'attività didattica viene strutturata come segue:

- 1) L'insegnante introduce il contesto generale della lezione, coinvolgendo gli studenti in una discussione *in plenum* sulle difficoltà che incontrano nello scrivere in maniera formale e li stimola a condividere dubbi, incertezze ed eventualmente esperienze personali legate alla comunicazione formale con i professori universitari. Questa fase serve anche per attivare un *brainstorming* sui vari aspetti che riguardano la scrittura di e-mail formali (registro da utilizzare, il rapporto con il destinatario, formule di apertura e chiusura ecc.). In questa fase il docente può decidere se utilizzare didatticamente una versione semplificata di *checklist* per far emergere aree di difficoltà e bisogni di cui rendere gli studenti consapevoli.

- 2) Gli studenti scrivono un'e-mail a un professore per fare una richiesta, ad esempio, per chiedere informazioni riguardo al programma d'esame o una proroga per la consegna di un'esercitazione. L'insegnante costruisce un compito di realtà a partire da e-mail autentiche, con l'obiettivo di estrarre campioni rappresentativi dell'uso della lingua, associati al target task, da inserire nei materiali didattici, secondo il modello dell'*analysis of discourse* in Long (2015: 180-184). L'*input* del task risulterà così strutturato sulla base di comunicazioni realmente avvenute, come illustra l'esempio nella tabella seguente (7.4):

<p><u>E-mail autentica</u> Oggetto: Ø</p> <p>Gentile Professore,</p> <p>Per quanto riguarda la tesina, temo proprio di non avere il tempo materiale per poterla consegnare lunedì 19. Sto avendo dei problemi di natura personale che purtroppo stanno minando la mia concentrazione e quindi la mia efficienza nello studio. La prego, pertanto, di venirmi incontro in merito alla tempistica di consegna della tesina e di concedermi un'altra settimana a partire da oggi [...].</p> <p>Mi appello, pertanto, alla sua comprensione (parlo di quella umana 😊) e rimango speranzoso.</p> <p>Cordialmente, XXX</p>	
<p><u>Design del task obiettivo</u></p> <p>Tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione di fine corso al tuo professore, ma tu sei molto indietro con il lavoro. Se non invierai la relazione, non potrai sostenere l'esame finale. Scrivi un'e-mail al professore, per cercare di risolvere la situazione.</p>	
<p><u>Informazioni di contesto:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- il professore ha 45-50 anni;- hai avuto con lui/lei contatti sporadici nel corso delle lezioni.	

Tabella 7.4. – Il *task design* a partire dall'analisi dei testi modello (*analysis of discourse*)

- 3) L'insegnante fa seguire un'attività di riflessione con gli studenti per vedere che cosa hanno scritto in termini di elementi costitutivi (ad es. oggetto, formule di apertura, formule di chiusura; corpo del testo, ringraziamenti, firma): a coppie o in piccoli gruppi, quindi, gli studenti analizzano le e-mail nelle loro macro-componenti testuali.
- 4) Gli studenti esaminano esempi di e-mail autentiche appropriate – che fungano da modello di buona pratica di scrittura – ed esaminano anche le proprie. Discutono perciò le ragioni dell'appropriatezza pragmatica delle produzioni, facendo

anche ipotesi e previsioni sul successo della comunicazione. In seguito, si forniscono anche e-mail non appropriate e, per ciascuna e-mail, si chiede agli studenti di elencare tre motivi per cui la comunicazione potrebbe avere successo oppure no. La lista stilata dagli studenti viene letta e argomentata dai singoli gruppi al resto della classe. Il docente organizza i turni di presentazione e offre brevi commenti. Tale attività è un compito di sensibilizzazione pragmatica finalizzata allo sviluppo della capacità metapragmatica di spiegare l'agire linguistico. Le e-mail da presentare agli studenti potrebbero essere selezionate dall'insegnante stesso e costituiscono il corpus didattico, ovvero il set di testi che aiutano gli apprendenti a "fare scoperte" sulla lingua (Long, 2015: 180; Willis-Willis, 2007:131).

- 5) Le coppie o i piccoli gruppi di studenti si concentrano su un atto linguistico specifico, selezionato tra quelli che nella NA emergono come problematici. Su una scelta di e-mail che hanno lo stesso obiettivo comunicativo, p.es. quello di "fare una richiesta", viene chiesto agli studenti di individuare nel testo la frase o le frasi che codificano linguisticamente la richiesta e di metterla in relazione a una serie di parametri di contesto che l'insegnante fornisce (p.es. anni del destinatario; +/- distanza relazionale con il docente; +/- contatti precedenti ecc.). Gli studenti devono esprimere giudizi sulla adeguatezza pragmatica dei testi analizzati e spiegare se e perché la formulazione linguistica è adeguata alla situazione, al destinatario, al grado di imposizione della richiesta ecc. Il confronto avviene prima tra coppie/gruppi diversi e poi *in plenum*. Dopo questa fase, il docente rivede le attività di analisi con la classe e focalizza l'attenzione sugli aspetti linguistici funzionali al task. In questo caso il *focus on form* viene fatto con un approccio meta-pragmatico e metalinguistico, affinché l'attività svolta faciliti l'emersione delle conoscenze implicite e la consapevolezza riguardo ad esse, a partire dalle conoscenze esplicite degli apprendenti (come previsto, ad esempio, dai *consciousness raising tasks*, cfr. Ellis, 2003: 162-ss).

L'attività didattica proposta nasce direttamente dall'osservazione dei bisogni comunicativi degli studenti universitari PN e PNN di italiano; lo studio qui condotto ha infatti permesso di identificare i punti di criticità degli studenti universitari PN e PNN e di rielaborarli in una sequenza comprendente un task comunicativo e task metapragmatici: la ricerca è dunque stata

uno strumento indispensabile per una progettazione didattica realmente tagliata sui bisogni degli studenti.

Lezioni strutturate sulla base di un'analisi dei bisogni e con un approccio *task-based* come appena descritto ancora non sono utilizzate nelle classi di italiano L1, per esempio, all'interno dei corsi OFA, e non risultano ancora integrate nei sillabi di italiano L2 dei vari CLA italiani. In attesa di poterne testare la reale efficacia empirica anche per l'apprendimento della pragmatica in L1, il presente suggerimento didattico vuole essere un primo passo anche per le lingue prime verso l'utilizzo del TBLT, la cui efficacia è ampiamente dimostrata nella letteratura dedicata alla didattica delle lingue seconde (Prabhu, 1987; Ellis, 2003; Nunan, 2004; Van der Branden, 2006; Willis e Willis, 2007; Ferrari e Nuzzo, 2009; Gauci e Nuzzo, 2012; Long, 2015).

Se padroneggiare un determinato genere testuale significa riconoscerne le caratteristiche strutturali, è pertanto auspicabile che il docente dedichi un percorso di formazione esplicito, volto ad accrescere le conoscenze dichiarative necessarie a padroneggiare un determinato genere testuale, fornendo alcune informazioni sui tratti costitutivi del genere testuale tematizzato, ma anche indicazioni su alcuni aspetti micro-linguistici che lo caratterizzano. In assenza di questa prospettiva didattica applicata agli studenti universitari, data la quantità e l'eterogeneità degli input testuali a cui sono esposti senza ricevere un'adeguata educazione testuale, anche per effetto delle nuove tecnologie, si sottolinea il rischio per gli studenti stessi di non saper controllare la variazione difasica «fonte di confusione, soprattutto per chi non padroneggia a sufficienza le varietà di registro» (Palermo 2016: 35). Poiché è stato dimostrato che “instruction makes a difference in L2 acquisition, when compared with naturalistic exposure” (Norris e Ortega, 2000: 418), il suddetto rischio può essere evitato attraverso momenti di didattica che supportino tanto i PN quanto i PNN nell'apprendimento per esposizione naturale dell'italiano accademico.

7.3. Limiti dello studio e prospettive future di ricerca

La metodologia utilizzata per questa ricerca si è dimostrata sufficientemente valida per perseguire gli obiettivi dello studio. Il questionario è stato costruito secondo i principi di economicità, brevità e chiarezza indicati in letteratura come buone pratiche di costruzione dei questionari (Caselli, 2017; § 3.3.1). L'affidabilità della tassonomia per l'analisi pragmalinguistica dei testi è stata dimostrata sia nei precedenti studi che ne fanno uso, sia dai valori ottenuti calcolando l'accordo tra codificatori esterni (*intercoder agreement*), reclutati con lo scopo di comprovare attraverso un'analisi di statistica inferenziale la validità di questo

strumento (§ 3.6.1.3). Il materiale raccolto per l'analisi testuale delle e-mail e dei colloqui degli studenti PN ha l'indubitabile vantaggio di poter permettere un'osservazione su produzioni spontanee. L'impiego di task e di *role-play* per raccogliere le produzioni degli studenti PNN è dimostrato essere uno dei metodi che maggiormente garantiscono la prossimità al testo spontaneo. L'*iter* di ricerca non è stato tuttavia esente da problematiche e difficoltà.

Una prima difficoltà è sorta nella procedura di somministrazione del questionario agli studenti in MI: un imprevisto di tipo organizzativo verificatosi nell'invio del questionario agli studenti PNN ha reso necessario programmare un'altra sessione di somministrazione, a cui ha partecipato un numero inferiore di studenti. Questo ha causato la perdita di una parte di informanti con la conseguente riduzione dei dati a disposizione per la parte del questionario relativa ai bisogni comunicativi nel parlato accademico.

Un secondo limite dello studio è costituito dalla raccolta di materiale spontaneo per i PN: questo metodo di reperimento dei dati, infatti, ha comportato da una parte che non sia stata possibile una raccolta di informazioni anagrafiche degli studenti italofoeni e dall'altra che il materiale fosse molto eterogeneo. Alla mancanza di metadati sui soggetti madrelingua coinvolti nello studio non è stato possibile ovviare, se non per tutte quelle informazioni che indirettamente è stato possibile individuare e sistematizzare (§ 3.2.1). L'eterogeneità del materiale raccolto, se da una parte ha reso difficoltosa la sua sistematizzazione e in particolare il suo raffronto con il campione delle produzioni dei PNN, dall'altra si è comunque rilevata una fonte importante su cui condurre lo spoglio preliminare dei testi al fine di identificare gli scopi comunicativi più frequenti nelle e-mail e nei colloqui degli studenti italofoeni. Una volta conclusa questa fase, i testi spontanei dei PN sono stati presi a modello anche per costruire i task da somministrare agli studenti in MI, venendo utilizzati come un piccolo corpus pedagogico (§ 7.2). Le produzioni degli studenti PNN, tuttavia, per quanto realistiche e il più possibile prossime a quelle dei PN, hanno assunto delle idiosincrasie che hanno reso problematico il confronto di alcuni aspetti delle produzioni tra PN e PNN. Questa problematica ha riguardato i *role-play*: per l'elicitazione delle e-mail, infatti, è stato possibile infatti strutturare dei compiti comunicativi completamente aderenti e sovrapponibili a quelli identificati nel campione dei PN. Per l'elicitazione dei colloqui invece è stato necessario e inevitabile operare una semplificazione dei contenuti: i dialoghi dei PN, infatti, si caratterizzavano per essere molto lunghi e contenutisticamente incentrati sulla disciplina di studio. Poiché i PNN coinvolti nello studio appartenevano a corsi di laurea vari e poiché non era possibile coinvolgere nei *role-play* tanti esperti di materia quanti fossero i corsi di laurea di appartenenza, dai colloqui dei PN sono state estratte e prese a modello per la scrittura delle

tracce somministrate ai PNN quelle parti in cui le richieste al docente vertevano su argomenti più generalisti. Questo ha comportato che le tracce dei *role-play* fossero strutturate su scopi comunicativi più circoscritti rispetto a quelli emersi nei colloqui dei PN. Il *task design* dei *role-play* ha quindi probabilmente influito sull'organizzazione della conversazione stessa, che è risultata maggiormente diretta al raggiungimento degli scopi comunicativi e caratterizzata da poche fasi di negoziazione della richiesta. Ad esempio, nei colloqui dei PN, l'atto di richiesta poteva essere seguito da una fase di negoziazione per diversi turni fino al raggiungimento della soddisfazione della richiesta o della sua riparazione, come si può vedere nell'estratto seguente:

287. S: Buongiorno # e:hm non so se si ricorda la tesi, luglio, la didattica audiovisivi # ehm # cioè.
D: No no, io mi ricordo di Lei.
S: Ah ok. E Le ho inviato il primo capito della tesi per e-mail, volevo sapere se l'aveva, [/] se aveva avuto occasione di leggerlo o no.
D: No.
S: No, ok.
D: Mi sa che non l'ho ricevuto. Dove me l'ha mandato?
S: Ehm sulla mail quella proprio della>
D: <Come si chiama?
S: Ehm NOME E COGNOME.
D: ...
S: Insomma l'avevo trovata sulla: sulla Sua pagina, quella e-mail lì.
D: No no, ma sicuramente qui sta. # Un attimo che controllo. # Attaccato?
S: Eh no, staccato.
D: Ah, va beh <??>
S: Sì sì, no, non è tantissimo. Ok, va beh, quello con calma, ero venuta>
D: <Non l'ho letto.
S: No va beh, insomma immaginavo.>
D: <<??> Lo guardo, eh>
S: <Sì sì, che poi è lo stesso che Le avevo già portato, quindi: gliel'ho inviato, così, per scrupolo.
D: Guardi, le mando un co:- [/] un commento <??> conferma, no? <??>
S: E:h sì, se passo l'ultimo esame che mi manca, sì. Mi manca: russo, ce l'ho: il 6 e il 19 però insomma:.
D: Sì sì, no, l'indice va bene. Adesso Le mando: un feedback via e-mail.
S: Ok, e poi volevo chiederLe: c'è da fare la presentazione power point?
(ITAL1_OR_009)

Nella sequenza che segue l'atto testa della richiesta si osserva in questo caso l'avvio di una sequenza dispreferita: il *no* della docente lascia infatti insoddisfatta la richiesta della studentessa, che risponde con un'eco seguito da una marca di accordo (*no. Ok.*). Poiché la sequenza non si può chiudere con una sequenza dispreferita, la docente avvia un lavoro

rimediale su più turni, in cui dimostra un atteggiamento collaborativo, come verificare la ricezione del capitolo e formulare più volte una sorta di offerta di risarcimento, assicurando di leggere al più presto il capitolo (*Lo guardo, eh*>; *Guardi, le mando un co:- [/] un commento <??> conferma, no? <??>*); la studentessa tende a reagire con autoumiliatori (*E:h sì, se passo l'ultimo esame che mi manca, sì. Mi manca: russo, ce l'ho: il 6 e il 19 però insomma:.*) o attenuatori (*Sì sì, no, non è tantissimo. Ok, va beh, quello con calma, ero venuta*>; *<Sì sì, che poi è lo stesso che Le avevo già portato, quindi: gliel'ho inviato, così, per scrupolo*). Quando infine la professoressa le accorda di mandarle al più presto un feedback sul capitolo della tesi, la studentessa ritiene riparato il *no* iniziale e procede a formulare una seconda richiesta. Questi aspetti estremamente interessanti dell'analisi della conversazione, tuttavia, non sono stati qui trattati, perché nel campione di PNN non sono stati ravvisate sequenze conversazionali comparabili

Un altro luogo della conversazione dove è emersa una criticità nella comparazione tra le produzioni dei nativi e dei non nativi coincide con alcune sottofasi delle chiusure conversazionali. Un esempio è costituito dal fenomeno di dilatazione delle chiusure, quando sono avviate dal professore e non dallo studente: questa dinamica conversazionale si osserva bene nel campione dei PN, mentre è maggiormente variabile in quello dei PNN, proprio perché probabilmente il canovaccio situazionale che il task proietta porta i partecipanti a costruire uno scambio più efficientemente orientato al raggiungimento dello scopo che non necessita di riprendere e riaprire argomenti in fase di chiusura. Sarebbe pertanto auspicabile condurre un ulteriore studio sul parlato preferibilmente spontaneo degli studenti in mobilità internazionale o eventualmente sottoporre i task anche ai parlanti nativi. Sempre riguardo alle chiusure, tra i PNN si è registrato il risultato singolare relativo all'avvio dello scambio terminale, sempre fatto dal docente intervistatore, in totale controtendenza rispetto a quanto rilevato nelle chiusure dei PN. Su questo aspetto si pensa che abbia influito la situazione del *role-play* stesso, nonché una routinizzazione della procedura di intervista: una volta raggiunto lo scopo comunicativo indicato nella traccia, infatti, l'intervistatore avvia la sequenza di chiusura e per primo compie l'atto di saluto dello scambio terminale.

Infine, si ritiene che per ulteriori ricerche si potrebbe complessivamente aumentare il numero dei partecipanti coinvolti nello studio, soprattutto il numero di parlanti nativi e delle registrazioni delle loro produzioni orali.

Nonostante questi limiti, lo studio tuttavia, ha aperto tre piste di ricerca cruciali sull'italiano accademico e più in generale sull'acquisizione delle competenze pragmatica nelle varietà alte e formali. In primo luogo, ha mostrato l'importanza e l'urgenza di ampliare la ricerca

pragmatica sul parlato. Sarebbe infatti opportuno approfondire l'analisi della conversazione qui svolta con un'osservazione dei tratti soprasegmentali a carico di cui nell'orale sembra essere gran parte della mitigazione delle richieste. In secondo luogo, grazie al questionario è emerso un fenomeno ancora poco esplorato nella ricerca sulle competenze comunicative degli studenti universitari, ovvero il ruolo dell'ansia linguistica. Sarebbe infatti opportuno avviare degli studi per indagare se e quanto correli con le esecuzioni degli studenti PN; anche per quanto riguarda gli studenti in mobilità, inoltre, manca uno studio sistematico su questo aspetto. Infine, come accennato in § 2.6.3, gli studi pragmalinguistici sull'italiano L1/L2 sono crescenti, ma ancora di numero ridotto; tra questi gli studi longitudinali sono quelli di numero inferiore in assoluto. Gli studi longitudinali sulla competenza pragmatica sono tuttavia cruciali per comprendere come i parlanti non nativi possano apprendere le norme pragmalinguistiche e sociopragmatiche di una seconda lingua. Gli studi trasversali come il presente invece riescono a mostrare le principali tendenze in campioni piuttosto ampi di apprendenti di lingue seconde. Questa ricerca, dunque, poiché mancano ancora studi sulla competenza pragmatica degli studenti universitari italofoeni e in MI, si ritiene che abbia gettato le basi per futuri studi longitudinali sull'apprendimento dell'italiano come lingua della comunicazione accademica da parte degli studenti sia PN sia PNN.

Bibliografia

- ACHIBA, MACHIKO (2003), *Learning to request in a second language. A study of child interlanguage pragmatics*, Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- AGAR, MICHAEL (1985), "Institutional discourse", *Text and Talk*, 5, 147-168.
- AIJMER, KARIN (2009), *Corpora and Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- ALANEN, RIKKA / HUHTA, ARI / TARNANEN, MIRJA (2010), "Designing and assessing L2 writing tasks across proficiency levels". In I. Bartning / M. Martin / I. Vedder (eds.), *Communicative proficiency and linguistic development. Intersections between SLA and language testing research*, Eurosla Monograph Series 1: 21-56.
- ALCÓN-SOLER, EVA (2002), "Practice opportunities and pragmatic change in a second language context: the case of requests". *Estudios de lingüística inglesa aplicada*, 3, 123-138.
- ALCÓN-SOLER, EVA (2013), "Mitigating E-mail Requests in Teenagers' First and Second Language Academic Cyber-consultation". *Multilingua*, 32, 779-799.
- ALCÓN-SOLER, EVA (ed.), (2008), *Learning how to request in an instructed language learning context*, Bern, Peter Lang, 127-142.
- ALCÓN-SOLER, EVA / MARTÍNEZ-FLOR, ALICIA, (2008), (a cura di), *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*, Bristol, Regno Unito, Multilingual Matters.
- ALFIERI, GABRIELLA (2016), "Dalla grammatica al testo e dal testo alla grammatica". In P. D'achille (a cura di), *Metodologie ed esperienze didattiche a confronto*. Atti del I Convegno-Seminario dell'ASLI Scuola (Roma, Università Roma Tre, 25-26 febbraio 2015), Firenze, Franco Cesati: 275-282.
- ALFIERI, GABRIELLA (2017), "Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica?". *Lingue e Culture dei Media*, 1: 91-125.
- ALLEN, RONALD R. / BROWN, KENNETH L. (1976), *Developing communication competence in children. A Report of the Speech Communication Association's National Project on Speech Communication Competencies*, Skokie, Ill, National Textbook.
- ANDERSEN, ROGER W (1984), "The one-to-one principle in interlanguage construction". *Language Learning*, 34: 77-85.
- ANDORNO, CECILIA (2005), *Che cos'è la pragmatica linguistica*, Roma, Carocci.
- ANDORNO, CECILIA (2012), "Varietà di esiti dell'apprendimento dell'italiano nella varietà dei contesti di apprendimento: possibilità e limiti dell'acquisizione naturale". In Grassi R. (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui*, Perugia, Ed. Guerra: 157-173.
- ANDORNO, CECILIA (2014), "Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali". In Cerruti, Massimo / Corino, Emanuela / Onesti, Cristina (a c. di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso, 1-20.

- ANDORNO, CECILIA / BERNINI, GIULIANO (2003), "Premesse teoriche e metodologiche". In Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Roma, Carocci: 27-36
- ANDORNO, CECILIA / GRASSI, ROBERTA / VALENTINI, ADA (2017), *Verso un'altra lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino, Utet.
- ANTONELLI, GIUSEPPE (2014), "L'e-taliano: una nuova realtà tra le varietà linguistiche italiane?". In Garavelli, Elena / Suomela-Harma, Elina, *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano*, Firenze, Franco Cesati editore, 2014, II, 537-556.
- ARGONDIZZO, CARMEN (2012), *Un viaggio nei Centri Linguistici universitari tra culture, linguaggi e curiosità*, EL.LE, 1, 1, 195-202.
- ASTON, GUY (1995), "Say Thank you: some Pragmatic Constrains in Conversational Closings". *Applied Linguistics*, 16, 1: 57-86.
- AUER, PETER / COUPER-KUHLEN, ELIZABETH / MÜLLER, FRANK (1999), *Language in Time. The Rhythm and Tempo of Spoken Interaction*, Oxford, Oxford University Press.
- AUGER, JULIE (1997), "Acquisition par l'enfant des normes sociolinguistiques". In M-L. Moreau (ed.), *Sociolinguistique: les concepts de base*, Ed. Mardaga Hayen: 15-19.
- AUSTIN, JOHN (1962), *How to do things with words, The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*, Oxford University Press (ed. it. riveduta a cura di J. O. Urmson e M. Sbisà, 1975)
- BACHMAN, LYLE (1990), *Fundamental Considerations in Language Testing*, Oxford: Oxford University Press.
- BAGNA, CARLA (2017), "Studenti internazionali: percorsi di insegnamento e apprendimento della lingua italiana. L'integrazione dentro/fuori la classe come possibilità di successo". In Bagna et al., *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3, Perugia: 24-27.
- BAGNA CARLA, CHIAPEDI, NICOLETTA / SALVATI, LUISA / SCIBETTA, ANDREA / VISIGALLI, MANUELA (2017), *La lingua italiana per studenti internazionali: aspetti linguistici e didattici*, OL3, Perugia.
- BALBONI, PAOLO (2008), *Le sfide di Babele*, Torino, UTET Università.
- BALBONI, PAOLO (2013), *Fare educazione linguistica: Insegnare italiano, lingue straniere, lingue classiche*, Torino, UTET Università.
- BALLARIN, ELENA (2017), *L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane.
- BARACCO, ALBERTO (2002), "La comunicazione mediata dal computer". In Bazzanella (a c. di), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale*, Milano, Guerrini Studio, 252-267.
- BARDOVI-HARLIG, KATHLEEN (2001), "Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics?". In: Rose, K.R., Kasper, G.(eds.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 13-32.

- BARDOVI-HARLIG, KATHLEEN / HARTFORD, BEVERLY S. (1990), "Congruence in native and nonnative conversations: status balance in the academic advising session". *Language Learning*, 40, 467-501.
- BARDOVI-HARLIG, KATHLEEN / HARTFORD, BEVERLY S. (1993), "Learning the rules of academic talk: a longitudinal study of pragmatic development". *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 279–304.
- BARDOVI-HARLIG, KATHLEEN / HARTFORD, BEVERLY S. (1996), "'At your earliest convenience': Written student requests to faculty". In Bouton, Lawrence F. (ed.), *Pragmatics and Language Learning*, University of Illinois, Urbana-Champaign, Division of English as an International Language, 55–69.
- BARDOVI-HARLIG, KATHLEEN ET AL., (1991). "Developing pragmatic awareness: Closing the conversation". *ELT Journal*, 45, 4–15
- BARÓN PARÉS, JÚLIA (2015), "Can I Make a Party, Mum?" The Development of Requests from Childhood to Adolescence". *Journal of the Spanish Association of Anglo-American Studies*, 37.1: 179-198.
- BARRON, ANNE (2003), *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*, Amsterdam, John Benjamins.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2005), *Liquid Life*, Cambridge, Polity Press.
- BAZZANELLA, CARLA (2003), "Nuove forme di comunicazione a distanza, restrizioni contestuali e segnali discorsivi". In N. Maraschio / T. Poggi Salani (a cura di), *Italia linguistica anno Mille - Itallinguistica anno Duemila*, Bulzoni, Roma, 45, 403- 415.
- BAZZANELLA, CARLA (2011), "Oscillazioni di informalità e formalità – scritto, parlato e rete". In Massimo Cerruti / Elisa Corino / Cristina Onesti (a cura di), *Formale e informale. La variazione di registro nella comunicazione elettronica*, Carocci, Roma, 68-83.
- BAZZANELLA, CARLA (2015), "Prospettiva pragmatica e complessità della dimensione diafasica". In: Lindschouw J. / Jeppesen K. K., *Les variations diasystematiques dans les langues romanes et leurs interdépendances*, Eliphi Éditions de linguistique et de philologie: 323-337.
- BAZZANELLA, CARLA / CAFFI, CLAUDIA / SBISÀ, MARINA (1991), "Scalar dimensions of illocutionary force". In I. Z. Zagar (ed.), *Speech acts. Fiction or reality?*, Ljubljana, IPRA distribution Center for Jugoslavia: 63-76.
- BAZZANELLA, CARLA, (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, Firenze, La Nuova Italia.
- BAZZANELLA, CARLA, (2001), "I segnali discorsivi tra parlato e scritto". In Dardano M., Pelo A., Stefinlongo A. (a cura di), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti*, Casa editrice Aracne, Roma, 79-97.
- BAZZANELLA, CARLA, (2005a), "Tratti prototipici del parlato e nuove tecnologie". In Burr Elisabeth (a cura di), *Tradizione e innovazione. Il parlato: teoria – corpora – linguistica dei corpora*, Firenze, Franco Cesati editore, 427-441.
- BAZZANELLA, CARLA, (2005b), *Linguistica e pragmatica del linguaggio*, Bari, Laterza.
- BEACH, WAYNE A. (1993), "Transitional regularities for 'casual' "Okay" usages", *Journal of Pragmatics*, Volume 19, Issue 4, 325-352.

- BEEBE, LESLIE M. / TAKAHASHI, TOMOKO / ULISS-WELTZ, ROBIN (1990), "Pragmatic transfer in ESL refusals". In Scarcella, R. C., Andersen, E., Krashen, S. D. (eds.), *Developing communicative competence in a second language*, New York, Newbury House, 55–73.
- BELCHER, DIANE (1994), "The apprenticeship approach to advanced academic literacy: graduate students and their mentors", in: *English for Specific Purpose*, 13, 23-34.
- BERRETTA, MONICA (1977a), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.
- BERRETTA, MONICA (1977b), *La componente pragmatica nei modelli linguistici e le sue implicazioni per l'insegnamento delle lingue*, Torino, Giappichelli.
- BERRETTA, MONICA (1981), (a cura di), *Sviluppi della linguistica e problemi dell'insegnamento*, Torino, Giappichelli.
- BERRETTA, MONICA (1991), "(De)formazione del lessico tecnico nell'italiano di studenti universitari". In Lavinio C. / Sobrero A. (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia: 101-122.
- BERRUTO, GAETANO (1987), *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*, Bari, Laterza.
- BERRUTO, GAETANO (2003), "Sul parlante nativo (di italiano)". In Radatz, Hans / Schlosser, Rainer (eds.) *Donum grammaticorum. Festschrift für Harro Stammerjohann*, Tübingen, Niemeyer: 1-14.
- BERRUTO, GAETANO (2005), "Italiano parlato e comunicazione mediata dal computer". in Hölker Klaus / Maaß Christiane (a cura di), *Aspetti dell'italiano parlato. Tra lingua nazionale e varietà regionali*, MÜNSTER, LIT, 109-124.
- BERRUTO, GAETANO (2012) "Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche". In Bernini, Giuliano / Lavinio, Cristina / Valentini, Ada e Voghera, Miriam (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, 27 - 53. Perugia: Guerra
- BERTOCCHI, DANIELA (1999), "L'e-mail si scrive o si parla?". *Italiano e Oltre*, 14/2: 70-75.
- BETTINI, ELENA / MINIATI, ANGELA / SILVESTRI, LUISELLA (2015), *La mobilità in Erasmus+. Primi risultati nei settori scuola, istruzione superiore, educazione degli adulti*. Firenze, Agenzia nazionale Erasmus+ INDIRE.
- BETTONI, CAMILLA (2001), *Usare un'altra lingua: Guida alla pragmatica interculturale*, Bari, Laterza.
- BIANCHI, CLAUDIA (2003), *Pragmatica del linguaggio*, Bari, Laterza.
- BIESENBACH-LUCAS, SIGRUN (2002), *How's tomorrow? Pragmatic features of student requests for appointments*. Paper presented at the Annual Convention of the American Association of Applied Linguistics (AAAL), Salt Lake City, UT.
- BIESENBACH-LUCAS, SIGRUN (2004), *Speech acts in email: A new look at pragmatic competence*. Paper presented at the Annual Convention of the American Association of Applied Linguistics, Portland, OR.
- BIESENBACH-LUCAS, SIGRUN (2006), "Making requests in e-mail: Do cyber-consultations entail directness? Toward conventions in a new medium." In K. Bardovi-Harlig / J. C. Felix-

- Brasdefer / Alwiya S. Omar (eds.), *Pragmatics & Language Learning*, 11, 81–108, Honolulu, University of Hawaii Press.
- BIESENBACH-LUCAS, SIGRUN (2007), “Students writing emails to faculty: An examination of e-politeness among native and non-native speaker of English”. *Language Learning & Technology* 11(2): 59-81.
- BIESENBACH-LUCAS, SIGURN / WEASENFORTH, DONALD (2000), “Please help me”: *L1/L2 variations in solicitations in electronic conferences*. Paper presented at the 20th Annual Second Language Research Forum (SLRF), Madison, WI.
- BITONTI, ALESSANDRO, (2016), “L’e-mail nella comunicazione accademica fra pragmatica e coesione testuale”, in: Bianchi F., Leone P., *Studi AItLA 4: Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, Milano, Officinaventuno, pp. 51-66.
- BLUE, GEORGE (1988), “Individualising academic writing tuition”. In P. C. Robinson (ed.), *Academic writing: Process and product*, ELT Documents 129, London, Modern English Publications, 95-99.
- BLUM-KULKA SHOSHANA (1987), “Indirectness and politeness: Same or different?”. *Journal of Pragmatics* 11: 145–160.
- BLUM-KULKA SHOSHANA (1991), “Interlanguage pragmatics: the case of requests”. In Philipsen, Gerry *et al.*, *Foreign language pedagogy: A commemorative volume for Claus Faerch*, Philadelphia, Multilingual Matters: 255-272.
- BLUM-KULKA SHOSHANA / HOUSE, JULIANE / KASPER, GABRIELE (1989), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, New Jersey, Ablex.
- BLUM-KULKA, SHOSHANA / OLSHTAIN, ELITE (1986), “Too many words: Length of utterance and pragmatic failure”. *Studies in Second Language Acquisition* 8: 165–179.
- BLUM-KULKA, SHOSHANA / KASPER, GABRIELE (1993), *Interlanguage Pragmatics*, Oxford University Press
- BONG, MIMI / SKAALVIK, EINAR M. (2003), “Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really?”, *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.
- BONVILLAIN, NANCY (2018), *Language, culture and communication, The meaning of messages*, Lanham, Rowman & Littlefield.
- BOXER, DIANA (2002), “Discourse issues in cross-cultural pragmatics”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 150-167.
- BOXER, DIANA (2012), *Applying sociolinguistics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
- BOXER, DIANA / CORTES-CONDE, FLORENCIA (1997), “From bonding to biting: Conversational joking and identity display.” *Journal of Pragmatics*, 27, 275-294.
- BROWN, PENELOPE / LEVINSON, STEPHEN (1978), Universals in language usage: politeness phenomena. In Goody, Esther (ed), *Questions and politeness: strategies in social interaction*, Cambridge, Cambridge University Press: 56-311.
- BROWN, PENELOPE / LEVINSON, STEPHEN (1987), *Politeness. Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

- BRUSCO, SIMONA *et al.* (2014), “Le scritture degli studenti laureati: un’analisi delle prove di accesso alla laurea magistrale”. In Colombo, Adriano / Pallotti, Gabriele (a c. di), *L’italiano per capire*, Roma, Aracne: 147-165.
- BUTTON, GRANHAM (1987), “Moving out of Closings”. In G Button / J.R.E. Lee (Eds), *Talk and Social Organization*, Clevedon, Multilingua Matters: 101-151.
- BUTTON, GRANHAM (1990), "On varieties of closings". In George Psathas, (ed.), *Interaction Competence*, Washington, University Press of America: 93-147.
- CACCHIONE, ANNAMARIA (2011), “L’italiano scritto degli studenti universitari italiani/italofoni. Un’indagine sui test di entrata del corso di Lingua italiana per lo studio dell’Università degli studi del Molise”. *Cuadernos de Filología Italiana*, vol. 18: 11-30.
- CACCHIONE, ANNAMARIA / ROSSI, LUCA (2016), “La lingua troppo (poco) variabile: monolinguisimo e mistilinguisimo in testi funzionali di matricole universitarie”. In G. Ruffino G. / M. Castiglione (a cura di), *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei: analisi, interpretazione, traduzione*, Atti del XIII Congresso SILFI (Palermo, 22-24 settembre 2014), Firenze, Franco Cesati editore: 1-32.
- CAFFI, CLAUDIA (1991): “Aspetti pragmatici e testuali delle introduzioni a tesi di laurea e specializzazione in materie scientifiche”, in: Cristina Lavinio e Alberto Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Firenze, La Nuova Italia:71-98.
- CAFFI, CLAUDIA (2001), *La mitigazione: un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*, Münster, LIT.
- CALLIES, MARCUS (2015), “Learner corpus methodology”. In S. Granger / G. Gilquin / F. Meunier (Eds.), *The Cambridge Handbook of Learner Corpus Research* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics), Cambridge, Cambridge University Press: 35-56.
- CANALE, MICHAEL (1983), “From communicative competence to communicative language pedagogy”. In Richards, J. C., / Schmidt, R. W. (eds.), *Language and Communication*, London, Longman: 2-27.
- CANALE, MICHAEL / SWAIN, MERRILL (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*,1: 1-47.
- CANOBBIO, SABINA (2003), *Salve prof! A proposito degli attuali riassetamenti nel sistema dei saluti*. In C. Marcato (a cura di), *Italiano strana lingua? Atti del Convegno (Sappada / Plodn, Belluno, 3-7 luglio 2002)*, Padova, Unipress: 147-153.
- CANOBBIO, SABINA (2011), “Saluto, formule di”, *Enciclopedia dell’italiano Treccani online*, [http://www.treccani.it/enciclopedia/formule---di---saluto_\(Enciclopedia---dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/formule---di---saluto_(Enciclopedia---dell'Italiano)/)
- CARRADA, LUISA (2017), *Scrivere un’email*, Bologna, Zanichelli.
- CASELLI, MARCO (2018), *Indagare con il questionario. Introduzione alla ricerca di tipo standard*, Milano, Vita e Pensiero.
- CAZDEN, COURTNEY B. (1994), “Situational variation in children’s language revisited”. In D. Biber / E. Finegan (eds.), *Sociolinguistic Perspectives on Register*, Oxford University Press, Oxford: 277-293.

- CELENTIN, PAOLA (2010), *L'organizzazione didattica: iscrizioni, composizione classi, durata corsi*. In Ballarin, Begotti, Toscano (a cura di): 25-36
- CHAMBERS, FREDERICK (1980), "A re-evaluation of needs analysis in ESP". *The ESP Journal*, 1, 1: 25-33.
- CHANG, YUNGLI / HSU, YIN (1998), "Requests on e-mail: A cross-cultural comparison". *RELC Journal*, 29: 121–151.
- CHAUDRON, CRAIG (2008), "Data Collection in SLA Research". In Doughty C. J. / Long, M. H. (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Blackwell, New Jersey, 762-828.
- CHEN, CHI-FEN EMILY (2001), *Making e-mail requests to professors: Taiwanese vs. American students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics in St. Louis, February 2001.
- CHEN, CHI-FEN EMILY (2006), "The development of e-mail literacy: from writing to peers to writing to authority figures". *Language Learning & Technology* 10(2): 35-55.
- CHEN, XUEWEI / YANG, LU / QIAN, CHANG / ESLAMI, ZOHREH (2015), "Pragmatic usage in academic email request: a comparative and contrastive study of written DCT and email data". *Lingue e Linguaggi* 13: 75-85.
- CHEVROT, JEAN-PIERRE, FOULKES, PAUL (2013), "Introduction: Language acquisition and sociolinguistic variation". *Linguistics*, 51(2): 251- 254.
- CHINI, MARIA (2015), "Parlato in italiano L2: aspetti pragmatici e prosodici". *Italiano LinguaDue*, 1: 342-355.
- CHOMSKY, NOAM (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, M.I.T. Press.
- CIGNETTI, LUCA (2011), "virgolette", Enciclopedia dell'italiano Treccani online, http://www.treccani.it/enciclopedia/virgolette_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/
- CILIBERTI, ANNA / ANDERSON, LAURIE (1999), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, Firenze, FrancoAngeli.
- CISOTTO, LERIDA / NOVELLO, NOVELLO (2012), "La scrittura di sintesi di studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria", *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 8: 41-57.
- CLARK, HERBERT H. / FRENCH, J. WADE (1981), "Telephone goodbyes". *Language in Society*, 10, 1: 1–19.
- COHEN, JACOB (1960), "A Coefficient of Agreement for Nominal Scales". *Educational and Psychological Measurement*, 20(1), 37.
- COLETTI, VITTORIO (2015) *Grammatica dell'italiano adulto. L'italiano di oggi per gli italiani di oggi*, Bologna. Il Mulino.
- CONSIGLIO D'EUROPA, (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*, Firenze, la Nuova Italia – le Monnier.
- COOK, VIVIAN J. (1991), "Going beyond the native speaker in language teaching". *TESOL Quarterly*, 33: 185–209.

- COOK, VIVIAN J. (1997), "Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research", *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 34: 35-50.
- COONAN, MARY CARMEL / BIER, ADA /BALLARIN, ELENA (2018), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari.
- CORINO, ELISA (2007), "NUNC est disputandum. Questioni metodologiche e aspetti della testualità". In Barbera Emanuele / Corino Elisa / Onesti Cristina (a cura di), *Corpora e linguistica in rete*, Perugia, Guerra: 225-252.
- CORINO, ELISA (2014), "Didattica delle lingue corpus-based". In *Educazione Linguistica – Language Education, EL.LE*, 3, 2: 231-257.
- CORINO, ELISA / ONESTI, CRISTINA (2013), "L'argomentazione nei gruppi di discussione italiani:registri formali in rete". In M. Carmello / A. Cacchione / M.L. Iasci (a cura di) *Unità emolteplicità in Italia, fra lingua e cultura: 1861-2011*, Alessandria, Edizioni Dell'Orso: 33-68.
- CORTÉS VELÁSQUEZ DIEGO / NUZZO, ELENA (2017), "Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano L2 a partire da un corpus di parlanti nativi". *Italiano Lingua2* 1: 17-36.
- COULTHARD, MALCOM (1977), *An Introduction to Discourse Analysis*, London, Longman.
- CRESTI, EMANUELA (2000), "Critère illocutoire et articulation informative". In M. Bilger (a cura di), *Corpus, méthodologie et applications linguistiques*, Parigi, Champion: 350-367.
- CRESTI, EMANUELA (2003), "Illocution et modalité dans le comment et le topic". In A. SCARANO (a cura di) *Macrosyntaxe et pragmatique: l'analyse linguistique de l'oral*, Roma, Bulzoni: 133-182.
- CRESTI, EMANUELA (2005), "Per una nuova classificazione dell'illocuzione a partire da un corpus di parlato (LABLITA)", In E. Burr. (a cura di), *Tradizione e innovazione. Atti del VI Convegno Internazionale della SILFI, 28 giugno - 2 luglio 2000*, Firenze, Franco Cesati editore: 233-246.
- CRYSTAL, DAVID (1997), *English as a global language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CUMMINS, JIM (1980), "Psychological assessment of immigrant children: Logic or intuition?". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1: 97-111.
- CUMMINS, JIM (1981), "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students". *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*, Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, Los Angeles.
- CUTRÌ, ALESSANDRA (2016), "Le varietà dell'italiano in alcuni manuali per stranieri diffusi all'estero". *Italiano LinguaDue*, VIII, 1: 84-102.
- D'ACHILLE, PAOLO (2003), *L'italiano contemporaneo*, Bologna, Il Mulino.
- DALOISO, MICHELE (2018), "I bisogni linguistici ed interculturali degli studenti di italiano L2 in contesto universitario. Un'indagine presso l'Università Ca' Foscari di Venezia". In Coonan, M. / Bier, A. / Ballarin, E. (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo Millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*, Venezia, Edizioni Ca' Foscari: 267-282.
- DAVIES, ALAN (2003), *The Native Speaker: Myth and Reality*, Bristol, Multilingual Matters.

- DE JONG, NIVIJA H. / STEINEL, MARGARITA P. / FLORIJN, ARJIEN F. /SCHOONEN, ROB / HULSTIJN, JAN H. (2012a), "The effect of task complexity on functional adequacy, fluency and lexical diversity in speaking performances of native and non-native speakers". In A. Housen / F. Kuiken / I. Vedder (eds.), *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA*, Amsterdam, John Benjamins Publishing Company: 121-142.
- DE JONG, NIVIJA H. / STEINEL, MARGARITA P. / FLORIJN, ARJIEN F. /SCHOONEN, ROB / HULSTIJN, JAN H. (2012b), "Facets of speaking proficiency". In *Studies in Second Language Acquisition*, 34, 1: 5-34.
- DE MARCO, ANNA, (2000), *Manuale di glottodidattica*, Roma, Carocci.
- DE MARCO, ANNA, (2011), "Insegnare la pragmatica: complimentarsi in lingue e culture distanti dall'italiano". In R. Bozzone Costa / L. Fumagalli / A. Valentini, (a cura di), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica educativa*, Perugia, Guerra: 173-93.
- DE MAURO, TULLIO, MANCINI, FEDERICO / VEDOVELLI, MASSIMO / VOGHERA, MIRIAM (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, Milano, Etaslibri.
- DE MAURO, TULLIO (2018), *L'educazione linguistica democratica*, Bari, Laterza.
- DE MAURO, TULLIO (2010), *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza.
- DEMASI, SALVATORE / MAGGIO, MARIA (2006), "Gli studenti universitari: quanta e quale grammatica conoscono". In Russo D. (ed.), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Milano, Franco Angeli: 156-177.
- DENZIN, NORMAN K. (1979), *The Research Act: A theoretical introduction to sociological methods*, New York, McGraw Hill.
- DENZIN, NORMAN K. (2010), "Moments, Mixed Methods, and Paradigm Dialogs." *Qualitative Enquiry* 16: 419-427.
- DENZIN, NORMAN K. / LINCOLN, YVONNA S. (Eds.). (1994), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage.
- DE SAUSSURE, FERDINAND (1916), *Corso di linguistica generale (Cours de linguistique generale)*, Bari, Laterza (trad. italiana 1967).
- DE STEFANI, ELWYS (2006), "Le chiusure conversazionali nelle interazioni al banco". In Bürki, Y. / De Stefani E. (Eds), *Trascrivere la lingua. Dalla filologia all'analisi conversazionale / Transcribir la lingua. De la Filología al Análisis Conversacional*, Bern, Peter Lang.
- DEL BONO, FEDERICA / NUZZO, ELENA (2015), "L'insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?", in: *Italiano LinguaDue*, 2, 1-12.
- DELLA PUTTA, PAOLO / PUGLIESE, ROSA (2017), "Il mio ragazzo è italiano, B1! Sulle competenze di scrittura degli studenti universitari". *Lend* 4, 83-110.
- DESIDERI, PAOLA / TESSUTO, GIROLAMO (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Urbino, Quattroventi.

- DEWAELE, JEAN-MARC (2011), “Psychological and sociodemographic correlates of communicative anxiety in L2 and L3 production”. *The International Journal of Bilingualism*, 6,1: 23-38.
- DEWAELE, JEAN-MARC (2017), “Why the Dichotomy ‘L1 Versus LX User’ is Better than ‘Native Versus Non-native Speaker’”. *Applied Linguistics*, 39, 2: 236–240
- DI EUGENIO, BARBARA (2000), “On the usage of Kappa to evaluate agreement on coding tasks”. In Calzolari N. *et al.* (Eds): *Proceedings of the Second International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2000)*, ELRA - European Language Resources Association, Paris, 441–444.
- DREW, PAUL / HERITAGE, JOHN (1992), “Analyzing Talk at Work: An Introduction”. In Paul Drew / John Heritage (eds.), *Talk at Work*, Cambridge, Cambridge University Press, 3-65.
- DÜRSCHIED, CHRISTA / FREHNER, CARMEN (2013), “Email communication”. In Herring, Susan C. / Stein, Dieter / Virtanen, Tuija (Eds), *Pragmatics of Computer-Mediated Communication*, Berlin / Boston, de Gruyter, 35-54.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, MARIA (2008), “Internal and external mitigation in interlanguage request production: the case of Greek learners of English”. *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture* 4(1): 111–138.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, MARIA (2009), “Interlanguage request modification: the use of lexical/phrasal downgraders and mitigating supportive moves”. *Multilingua* 28(1): 79–112.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, MARIA (2011), “‘Please answer me as soon as possible’: Pragmatic failure in non-native speakers’ email requests to faculty”. *Journal of Pragmatics* 43: 3193-3215.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, MARIA (2012), “Modifying oral requests in a foreign language. The case of Greek Cypriot learners of English”. In M. Economidou-Kogetsidis / H. Woodfield (eds.), *Interlanguage Request Modification*, Amsterdam, John Benjamins: 163-202.
- ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, MARIA (2016), “Variation in evaluations of the (im)politeness of emails from L2 learners and perceptions of the personality of their senders”. *Journal of Pragmatics*, 106: 1-19.
- EDMONDSON, WILLIS / HOUSE, JULIANE (1991), “Do learners talk too much? The waffle phenomenon in Interlanguage pragmatics”. In Phillipson, Robert *et al.*(eds), *Foreign/Second Language Pedagogy Research: A Commemorative Volume for Claus Faerch*, Clevedon, England, Multilingual Matters LTD: 273–286.
- ELLIS, ROD (1992), “Learning to communicate in the classroom. A study of two language learners’ requests”. *Studies in Second Language Acquisition* 14: 1–23.
- ELLIS, ROD (2003), *Task-based Language Learning and Teaching*, Oxford, Oxford UOP.
- ERICKSON, FREDERICK / SHULTZ, JEFFREY (1982), *The counsellor as gatekeeper: Social interaction in interviews*, New York, Academic Press.
- ESCUDERO, PAOLA / SHARWOOD SMITH, MIKE (2001), “Reinventing the native speaker: or ‘What you never wanted to know about the native speaker so never dared to ask’”. In A. Nizgorodcew / S. Foster-Cohen (eds.), *EuroSLA Yearbook*, Amsterdam, John Benjamins: 275-286.

- FAERCH, CLAUS / KASPER, GABRIELE (1989), "Internal and external modification in interlanguage request realization". In Blum-Kulka, Shoshana / House, Juliane / Kasper, Gabriele (eds.), *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, Ablex: 221–247.
- FAREBOGLI, ALESSANDRA (2014), *E-mail marketing in pratica*, Apogeo.
- FELE, GIOLO (1999), *Le piccole cerimonie dei media. I quiz telefonici della neo-televisione*, Roma, Rai ERI.
- FELIX-BRASDEFER, J. CÉSAR (2007), "Pragmatic development in the Spanish as a FL classroom: A crosssectional study of learner requests". *Intercultural Pragmatics* 4(2): 253–286.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. CÉSAR (2010), "Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays, and verbal reports". In Martínez-Flor, Alicia / Usó-Juan, Esther (eds.), *Speech act performance: theoretical, empirical, and methodological issues*, Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins: 41-56.
- FÉLIX-BRASDEFER, J. CÉSAR (2012), "E-mail requests to faculty: E-politeness and internal modification". In M. Economidou-Kogetsidis / H. Woodfield (eds.), *Interlanguage Request Modification*, Amsterdam, John Benjamins: 87-118).
- FERRARA, ALESSANDRO (1985), "Pragmatics". In Van Dijk, Teun A. (ed.), *Handbook of discourse analysis*, London, Academic Press 2: 137-157.
- FERRARI, STEFANIA / ZANONI, GRETA (2017), Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste. *Revista de Italianística*, XXXV (1): 29-53.
- FIorentino, GIULIANA (2004), "Scrittura elettronica: il caso della posta elettronica". In Orletti, Franca (a c. di), *Scrittura e nuovi media*, Roma, Carocci: 69-112.
- FIorentino, GIULIANA (2009), *Perché la grammatica? La didattica dell'italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci.
- FIorentino, GIULIANA (2013), *Frontiere della scrittura. Lineamenti di web writing*, Roma, Carocci.
- FIorentino, GIULIANA (2015), "Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea", in: *Cuadernos de filología italiana*, Universidad Complutense de Madrid
- FLICK, UVIN (2004) "Triangulation in Qualitative Research". In U. Flick / E.v. Kardorff / I. Steinke (Eds.), *A Companion to Qualitative Research*, London: SAGE: 178-183
- FOGLIATO, SILVIA (2006), *Strumenti per l'italiano. Vol. B: Le abilità linguistiche e i testi. Per le scuole superiori*, Torino, Loescher.
- FOWLER, ROGER / HODGE, BOB / KRESS, GHUNTER / TREW, TONY (1979), *Language and control*, London, Routledge & Kegan Paul.
- FRASER, BRUCE (1990), "Perspectives on Politeness". *Journal of Pragmatics*, 14: 219-236.
- FUKUSHIMA, S. (1996), "Request strategies in British English and Japanese". *Language Sciences*, 18, 3-4: 671-688.
- FUKUSHIMA, S. (2000), *Requests and Culture: Politeness in British English and Japanese*, Bern, Peter Lang.

- FUSARI, SABRINA / LUPORINI, ANTONELLA (2016), “La comunicazione tra studenti e docenti via forum e e-mail: strategie di cortesia”. In: Bianchi F., Leone P., *Studi AItLA 4: Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, Milano, Officinaventuno, pp. 51-66.
- GAGLIARDI, GLORIA (2018), “Inter-Annotator Agreement in linguistica: una rassegna critica”. In Elena Cabrio, Alessandro Mazzei, Fabio Tamburini (a cura di), *Proceedings of the Fifth Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it*, December 2018, Torino, AILC edizioni, Trento.
- GAINS, JONATHAN (1999), “Electronic Mail—A New Style of Communication or Just a New Medium? An Investigation into the Text Features of E-mail”. *English for Specific Purposes* 18(1): 81–101.
- GALLI DELLA LOGGIA, ERNESTO (2019), *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Venezia, Marsilio.
- GALLINA, FRANCESCA (2019), “Condizioni di possibilità per un piano di alfabetizzazione lessicale in italiano L2 per studenti internazionali”. *Italiano LinguaDue*, 1: 29-44.
- GALLINA, VITTORIA (2006), “Adult Literacy and Life skills (ALL) - Competenze della popolazione adulta e abilità per la vita”. In Vittoria Gallina (a cura di), *Letteratismo e abilità per la vita. Indagine nazionale sulla popolazione italiana 16-65 anni*, Roma, Armando Editore: 1-7.
- GAVIOLI, LAURA (1999), “Alcuni meccanismi di base dell'analisi della conversazione”. In Galatolo, R. / Pallotti, G. (a cura di), *La conversazione: un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina editore: 43-65.
- GEIS, MICHAEL L. (1995), *Speech acts and conversational interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- GIACALONE RAMAT, ANNA, CHINI MARIA / ANDORNO, CECILIA (2013), “Italiano come L2”. In Iannaccaro G. (a cura di), *La linguistica italiana all'alba del terzo millennio*, Roma, Bulzoni, I: 149-205.
- GIVÒN, THOMAS (1989), *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- GOFFMAN, ERVING (1967), *Interaction Ritual*, Garden City, Doubleday Publisher.
- GOFFMAN, ERVING (1981), *Forms of Talk*, University of Pennsylvania Press.
- GOLATO, ANDREA (2003), “Studying compliment responses: a comparison of DCTs and recordings of naturally occurring talk”. *Applied Linguistics* 24(1): 90-121.
- GRASSI, ROBERTA / NUZZO, ELENA (2011), “Le (In)competenze di scrittura all'Università: evidenze dai Test di valutazione iniziale”. In Bernini G. / Lavinio C. / Valentini A. / Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta*, Atti dell'XI Congresso dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata (Bergamo, 9-11 gennaio 2011), AItLa: 101-118.
- GREMIGNI, ELENA (2012), *Insegnanti ieri e oggi, i docenti italiani tra precariato, alienazione e perdita di prestigio*, Firenze, FrancoAngeli.
- GRICE, PAUL (1965), “Meaning”, *Philosophical Review*, 66: 377-88.

- GRICE, PAUL (1968), "Utters' Meaning, Sentence Meaning and Word Meaning". *Foundations of Language*, 4: 225-242.
- GRICE, PAUL (1975), "Logic and conversation". In P. Cole / J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*, New York, Academic Press: 41-58 (trad. it. in Sbisà, 1978).
- GU, YUEGUO (1990), "Politeness Phenomena in Modern Chinese". *Journal of Pragmatics*, 14: 237-257.
- GUALDO, RICCARDO / RAFFAELLI, LUCIA, TELVE, STEFANO (2014), *Scrivere all'università*, Carocci, Roma.
- GUIDETTI, GRAZIA / LENZI, GABRIELE / STORCHI, SIMONA (2012), "Potenzialità e limiti dell'uso dei *corpora* linguistici per la didattica dell'italiano LS". *EL.LE*, supplemento on line: <http://www.italy.it/potenzialita-e-limiti-dell-80-99uso-dei-corpora-linguistici-la-didattica-dell-80-99italiano-ls> [visitato il 18 settembre 2020].
- HAIMAN, JOHN (1985), *Iconicity in syntax*, Amsterdam, John Benjamins.
- HARREN, INGA / RAITANIEMI, MIA (2008), The sequential structure of closings in private german phone calls. *Gesprächsforschung Online*, 9: 198–223.
- HARTFORD, BEVERLY S. / BARDOVI-HARLIG, KATHALEEN (1996), "'At your earliest convenience'": A study of written student requests to faculty". *Pragmatics and Language Learning* 7: 55-69.
- HARVARD, JAMES / MILETTO, M. M. (1973), *Bilingual Guide to Business and Professional Correspondence (Italian-English) / Guida bilingue alla corrispondenza commerciale e professionale (inglese-italiano)*. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Frankfurt: Pergamon Press,
- HASSALL, TIM (2001), "Modifying requests in a second language" *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)* 39: 259–283.
- HASSALL, TIM (2003), "Requests by Australian learners of Indonesian". *Journal of Pragmatics* 35: 1903–1928.
- HASSALL, TIM (2004), "Through a glass, darkly: When learner pragmatics is misconstrued". *Journal of Pragmatics*, 36: 997-1002.
- HELD, GUDRUN (1989), "On the tole of maximization in verbal politeness". *Multilingua*, 8: 167-206.
- HENDRIKS, BERNADET (2010), "An experimental study of native speaker perception of non-native request modification in e-mails in English." *Intercultural Pragmatics* 7 (2): 221–255.
- HERRINGS, SUSAN C. (2001), "Computer-mediated discourse". In Schiffrin, Deborah / Tannen, Deborah / Hamilton, Heidi (eds.), *The handbook of discourse analysis*, Oxford, Blackwell Publishers: 612-634.
- HIJEMSLEV, LOUIS TROLLE (1928), *I fondamenti della teoria del linguaggio, (Principes de grammaire générale)*, Milano, La Feltrinelli (trad. it. 1968)
- HISMANOGLU, MURAT (2011), "An investigation of ELT students' intercultural communicative competence in relation to linguistic proficiency, overseas experience and formal instruction". *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 6: 805-817.

HOUSE, JULIANE / KASPER, GABRIELE (1987), "Interlanguage pragmatics: requesting in a foreign language". In Lörcher, Wolfgang / Schulze, Rainer (eds.), *Perspectives on Language in Performance 2*, Tübingen, Gunter Narr: 1250–1288.

<http://glossary.uis.unesco.org/glossary/en/home> [ultimo accesso 08/10/2020].

HULSTIJN, JAN (2015), *Language proficiency in native and non-native speakers. Theory and research*, Amsterdam, John Benjamins.

HYMES, DELL (1972), "On Communicative Competence". In J.B. Pride / J. Holmes (eds). *Sociolinguistics. Selected Readings*, Harmondsworth, Penguin; 269-285.

HYMES, DELL (1974), *Foundations of sociolinguistics: An ethnographic approach*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

IDE, SACHIKO (1989), "Formal Forms and Discernment: Two Neglected Aspects of Universals of Linguistic Politeness". *Multilingua*, 8: 223-248.

IINO, MASAKAZU (1996), "Excellent foreigner!": *Gaijinization of Japanese language and culture in contact situations. An ethnographic study of dinner table conversations between Japanese host families and American students* (1996). [Manoscritto disponibile su richiesta all'indirizzo: <https://repository.upenn.edu/dissertations/AAI9627938>]

Indicazioni nazionali degli obiettivi specifici di apprendimento per i licei:
http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/licei2010/indicazioni_nuovo_impaginato/decreto_indicazioni_nazionali.pdf

JAFRANCESCO, ELISABETTA (2015), "L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2". *Italiano LinguaDue*, 1: 1-39.

JANESICK, VALERIE J. (2000), "The choreography of qualitative research design: Minuets, improvisations and crystallization". In N. K. Denzin / Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*, Thousand Oaks, Sage: 379-399.

JANNI, PIETRO (2006), "Buona giornata, buona serata". *Lingua nostra*, LXVII, 122-124.

JANSEN, ERIN (2002), *NetLingo: The internet dictionary*, Netlingo Inc, Ojai.

JEFFERSON, GAIL (1979) A technique for inviting laughter and its subsequent acceptance/declination. In G. Psathas (ed.) *Everyday language: Studies in ethnomethodology*, New York, Irvington Publishers: 79-96.

JEFFERSON, GAIL (1983), "Issues in the Transcription of Naturally-Occurring Talk: Caricature versus Capturing Pronunciational Particulars". *Tilburg Papers in Language and Literature*, Tilburg, Tilburg University, 34: 1-12.

JEFFERSON, GAIL (1996), "A case of transcriptional stereotyping". *Journal of Pragmatics*, 26(2): 159-170.

JEFFERSON, GAIL (2004) "A sketch of some orderly aspects of overlap in natural conversation". In G. H. Lerner (ed.) *Conversation Analysis: Studies from the first generation*, Philadelphia: John Benjamins; 43-59

KASPER, GABRIELE (1998), "Interlanguage Pragmatics". In H. Byrnes, (ed.), *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*, New York, The Modern Language Association of America: 183-208.

- KASPER, GABRIELE (2000), "Data collection in pragmatics research". In Spencer-Oatey (ed), *Culturally speaking – Managing rapport through talk across cultures*, London, Continuum: 316-341.
- KASPER, GABRIELE (2001), "Classroom research on interlanguage pragmatics", in: K. R. Rose, G. Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press: 33-60.
- KASPER, GABRIELE / DAHL, MERETE (1991), "Research methods in interlanguage pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition* 13(2): 215-247.
- KASPER, GABRIELE / ROEVER, CARSTEN (2005), "Pragmatics in Second Language Learning". In Hinkel, Eli (ed), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah/New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates: 317-334.
- KASPER, GABRIELE / ROSE, KENNETH (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, New Jersey, Blackwell Publishing.
- KASPER, GABRIELE / SCHMIDT, ROBERT (1996), "Developmental Issues in Interlanguage Pragmatics". *Studies in Second Language Acquisition*, 18(2): 149-169.
- KATZ, JERROLD / FODOR, JERRY (1963), "The structure of a semantic theory". *Language*, 39: 170-210.
- KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE (1997), "A multilevel approach in the study of talk in interaction". *Pragmatics*, 7,1: 1-20.
- KERBRAT-ORECCHIONI, CATHERINE (2001), *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, Paris, Nathan.
- KNOCH, UTE (2009), "Diagnostic assessment of writing: A comparison of two rating scales". *Language Testing*, 26 (2): 275-304.
- KLEIN, WOLFGANG, PERDUE, CLIVE (1997), "The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?)", *Second Language Research* 13, 301-347.
- KOBAYASHI, HIROE / RINNERT, CAROL (1999), "Requestive hints in Japanese and English". *Journal of Pragmatics*, 31, 9: 1173-1201
- KRASHEN, STEPHEN D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press.
- KRIPPENDORFF, KLAUS (1980), *Content Analysis: an introduction to its Methodology*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- KUIKEN, FOLKERT / VEDDER, INEKE, (2014), "Raters' decisions, rating procedures and rating scales". *Language testing*, 31, 3: 279-284.
- KUIKEN, FOLKERT / VEDDER, INEKE, (2016), "Functional adequacy in L2 writing: Towards a new rating scale". *Language Testing*, 34, 3: 321-336.
- KUKARTZ STEFAN / RADIKER UDO (2019), *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*, Springer, Switzerland AG.
- LABOV, WILLIAM (1964), "Stages in the acquisition of standard English". In R. Shuy / A. Davis / R. Hogan (eds.), *Social dialects and language learning*, Champaign, IL, National Council of Teachers of English: 77-104.

- LAKOFF, ROBIN (1973), "The Logic of Politeness; or Minding your P's and Q's", in: C. Corum / T. C. Smith-Stark / A. Weiser (a cura di), *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society, University of Chicago, Chicago (Ill.)* (trad. it.: "La logica della cortesia ovvero, bada a come parli", in M. Sbisà, a cura di, *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli, 1978).
- LAKOFF, ROBIN (1990), *Talking Power: The Politics of Language in Our Lives*, Glasgow, HarperCollins.
- LANDIS, J. RICHARD / KOCH, GARY G. (1977), "The Measurement of Observer Agreement for Categorical Data". *Biometrics*, 33(1):159–174.
- LAVINIO CRISTINA / SOBRERO ALBERTO (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Quaderni del GISCEL, Firenze, La Nuova Italia.
- LAVINIO, CRISTINA (1991), "I problemi della scrittura", in Cristina Lavinio e Alberto Sobrero (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Quaderni del GISCEL, Firenze, La Nuova Italia, pp.13-30.
- LAVINIO, CRISTINA (1994), *Comunicazione e linguaggi disciplinari*, Carocci, Roma.
- LEE, CHUNGMIN (2004), "Written requests in emails sent by adult Chinese learners of English". *Language, Culture, and Curriculum* 17(1): 58-72.
- LEECH, GOEFFRY (1983), *Principles of pragmatics*, London, Longman.
- LEHMANN, CHRISTIAN (2007), "Linguistic competence: Theory and empiry". *Folia Linguistica* 41(3/4): 223-278.
- LEONARDI, SIMONA / THÜNE, EVA MARIA (2003), *Telefonare in diverse lingue*, Milano, FrancoAngeli.
- LEPSCHY, GIULIO (1978), "Appunti sull'intonazione italiana". *Saggi di linguistica italiana*, Bologna, il Mulino: 127-142.
- LEVINSON, STEPHEN (1983), *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press. (trad. it., *La pragmatica*, Bologna, Il Mulino, 1993).
- LI, WEI (2018), *Pragmatic Transfer and Development: Evidence from EFL Learners in China*, Amsterdam, John Benjamins.
- LINDBLADH, SARA (2015), "'Va bene' e 'Va be'" nella sequenza conclusiva. Tra segnale di risposta e segnale di prechiusura". *Milli mála*, 7: 267-308.
- LO DUCA, MARIA GIUSEPPA (2006), *Sillabo di italiano L2*, Roma, Carocci.
- LONG, MICHAEL (2015), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Hoboken, Wiley-Blackwell.
- LORENZ, CHAD (2007), "The death of e-mail. Teenagers are abandoning their Yahoo! And Hotmail accounts. Do the rest of us have to?". *Slate Magazine*, (Disponibile in: <http://www.slate.com/id/2177969> (data ultimo accesso 20/10/2020)).
- MACINTYRE, PETER D. / GARDNER, ROBERT C. (1994), "The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language". *Language Learning*, 44: 283– 305.
- MACWHINNEY, BRIAN (2000), *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk* (3rdEdition), Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- MAGRI, MONICA / VITTORINI, VALERIO, (2012), *Dal testo al mondo. Quaderno delle competenze linguistiche e tecnico-professionali*, Torino, Paravia.
- MAHZARI, MOHAMMAD (2019), “The Closing Sequences and Ritual Expressions of Informal Mobile Phone Calls Between Saudis: A Conversational Analysis”. *International Journal of English Linguistics*, 9, 5: 153-169.
- MALICKA, ALEXANDRA / GILBERT, ROGER G. / NORRIS, JOHN M. (2019), “From needs analysis to task design: Insights from an English for specific purposes context”. *Language teaching research*, 23, 1: 78-106.
- MARIOTTINI, LAURA (2007), *La cortesia*, Roma, Carocci.
- MAROCCHINI, ELEONORA / RAPETTI, FEDERICA (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.
- MÁRQUEZ RAITER, ROSINA (2000), *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay A contrastive study of requests and apologies*, Amsterdam, John Benjamins.
- MARTARI, YAHIS (2009), *Scenari. Scrivere e pensare la scrittura*, Aracne, Roma
- MARTARI, YAHIS (2019), “Interferenza e variabilità diafasica nelle varietà di apprendimento dell’italiano scritto in lingua madre e in lingua seconda”. *CLUB Working Papers in Linguistics* 3, Bologna, Università di Bologna: 133 – 145.
- MARTÍNEZ-FLOR, ALICIA (2012), “Learners’ production of refusals: interactive written DCT versus oral role-play”. *Utrecht Studies in Language & Communication* 25: 175-211.
- MARUI, ICHIRO / SCHWITALLA, JOHANNES (2003), “Aprire (e chiudere) una telefonata; un’analisi contrastivatedesco-giapponeese”. In Leonardi, S. / Thüne, E.M. (2003), *Telefonare in diverse lingue*, Milano, FrancoAngeli.
- MATSUMOTO, YOSHIKO (1988), “Politeness and Conversational Universals – Observation from Japanese”. *Multilingua*, 8: 207-221.
- MATSUMOTO, YOSHIKO (1988), “Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese”. *Journal of Pragmatics*, 12: 403-426.
- MAZZOLENI, MARCO (1995), “Il vocativo”. In L. Renzi / G. Salvi / A. Cardinaletti (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, Bologna, il Mulino, III: 377-402.
- MEZZADRI, MARCO (2016), *Studiare in italiano all’università. Prospettive e strumenti*, Loescher, Torino.
- MILES, MATTHEW B. / HUBERMAN, MICHAEL (1994), *Qualitative data analysis*, Thousand Oaks, Sage.
- MOLINELLI, PIERA (2002), “‘Lei non sa chi sono io!’: potere, solidarietà, rispetto e distanza nella comunicazione”. *Linguistica e filologia*, 14: 283-302.
- MOLINELLI, PIERA (2010), “Allocutivi, pronomi”. In R. Simone / G. Berruto / P. D’Achille (a cura di), *Enciclopedia dell’italiano*, Roma, Istituto dell’Enciclopedia Italiana Treccani, I: 47-49.
- MORETTI, BRUNO (2011), “I fondamenti del formale”. In Cerruti, Massimo / Corino, Emanuela, Onesti, Cristina (a c. di), *Formale e informale*, Roma, Carocci: 57-67.

- MORRIS, CHARLES (1974), *Signification and significance. A study of the relation of signs and values*, Cambridge, The M.I.T. Press.
- MORTARA GARAVELLI, BICE (1988), *Manuale di retorica*, Milano, Bompiani.
- MUNBY, JOHN L. (1978), *Communicative syllabus design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NORRIS, JOHN M. / ORTEGA LOURDES (2000), "Effectiveness of L2 Instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis". *Language Learning*, 50: 417-528.
- NUNAN, DAVID (2004), *Task-Based Language Teaching*, Cambridge University Press, Cambridge.
- NUZZO, ELENA (2007), *Imparare a fare cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*, Perugia, Guerra Edizioni.
- NUZZO, ELENA (2009), "Buongiorno, ho bisogno dell'informazione per andare a Barcellona. Uno studio longitudinale sulle richieste di informazioni e suggerimenti in italiano L2". *Linguistica e Filologia*, 28: 83-109.
- NUZZO, ELENA (2010), "Richiedere in italiano L1 e L2: strategie di modulazione della forza illocutoria". In M. Pettorino / A. Giannini / F. M. Dovetto (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del Congresso internazionale, Napoli, 23-25 febbraio 2009, Università degli studi di Napoli L'Orientale*, I: 513-532.
- NUZZO, ELENA / GAUCI, PHYLISIENNE, (2012), *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva degli atti linguistici*, Roma, Carocci.
- NUZZO, ELENA / RASTELLI, STEFANO (2009), "Didattica acquisizionale e cortesia linguistica in italiano L2", *Cuadernos de Filología Italiana*, 2009, 16, 13-30.
- OCHS, ELINOR / SCHIEFFELIN, BAMBI B. (1984), "Language acquisition and socialization: three developmental stories". In R. A. Shweder / R. A. LeVine (eds.), *Culture theory: Essays on mind, self, and emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, 276-320.
- OKAMOTO, NAOKO (1990), "Denwa niyoru kaiwashuketsu no kenkyu". *Nihongo Kyoiku*, 72: 145-159.
- OLSHTAIN, ELITE / COHEN, ANDREW (1983), "Apology: a speech act set". In Wolfson, Nessa / Judd, Elliot (eds.), *Sociolinguistics and language acquisition*, Rowley, Newbury House: 18-36.
- ONWUEGBUZIE, ANTHONY / BAILEY, PHILIP, / DALEY, CHRISTINE E. (1999), "Factors associated with foreign language anxiety". *Applied Psycholinguistics*, 20, 217- 239.
- ONWUEGBUZIE, ANTHONY / BAILEY, PHILIP, / DALEY, CHRISTINE E. (2000), "The validation of three scales measuring anxiety at different stages of the foreign language learning process: The input anxiety scale, the processing anxiety scale, and the output anxiety scale". *Language Learning*, 50, 87- 117.
- ORLETTI, FRANCA (2000), *La conversazione diseguale. Potere e interazione*, Roma, Carocci.
- OTCU, BAHAR / ZEYREK, DENIZ (2008), "Development of requests: a study of Turkish learners of English". In Puetz, Martin / Neff-van, Aertselaer, (eds.), *Contrastive Pragmatics: Interlanguage and Cross-cultural Perspectives*, Berlin, Mouton de Gruyter: 265-300.

- PALLOTTI, GABRIELE / FERRARI, STEFANIA / NUZZO, ELENA / BETTONI, CAMILLA (2010), “Un protocollo per l’osservazione della variabilità in interlingue avanzate”. *Rivista Italiana di Linguistica Teorica e Applicata*, XXXIX (2): 215-241.
- PAN, PING, C. (2012), “Interlanguage requests in institutional e-mail discourse”. In Economidou-Kogetsidis, Maria / Woodfield, Helen (eds.), *Interlanguage request modification*, Amsterdam, John Benjamins: 119-161.
- PANEBIANCO, BEATRICE / SCARAVELLI, IRENE (2014), *Testi e immaginazione. Narrativa-Officina di scrittura. Per le Scuole superiori*, Bologna, Zanichelli.
- PANUNZI, ALESSANDRO (2009), “Strutture scisse e pseudoscisse: valori d’uso del verbo essere e articolazione dell’informazione nell’italiano parlato”. In A. Ferreri, a cura di, *Sintassi storica e sincronica dell’italiano. Subordinazione, coordinazione e giustapposizione*, Atti del X congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Basilea, 30 giugno - 3 luglio 2008), Firenze, Cesati, 3, 2: 1121-1137.
- PATTON, MICHAEL QUINN (1990), *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, Sage.
- PAVLIDOU, THEODOSSIA (1997), “The last five turns: Preliminary remarks on closings in greek and german telephone calls”. *International Journal of the Sociology of Language*, 126: 145–162.
- PAVLIDOU, THEODOSSIA (1998), “Greek and German telephone closings: Patterns of confirmation and agreement”. *Pragmatics*, 8, 1: 79–94
- PHILLIPS, PAUL E. M. (1991), “Anxiety and oral competence: Classroom dilemma”. *French Review*, 65, 1-14.
- PHILLIPS, PAUL E. M. (1992), “The effects of language anxiety on student oral test performance and attitudes”, *The Modern Language Journal*, 76, 14-26.
- PIEMONTESE, ELENA / SPOSETTI, PATRIZIA (2015), *La scrittura dalla scuola superiore all’università*, Roma, Carocci.
- PIERINI, PATRIZIA (1981), “L’NA Linguistici: Teoria E Pratica”, in: *L’insegnamento Linguistico Per Scopi Speciali*, Bologna, Zanichelli, pp. 58-84.
- PIOTTI, MARIO (2019), “Minimi linguistici nei film di Carlo Verdone”. *Italiano LinguaDue*, 1, 15-27.
- PISTOLESI, ELENA (2004), *Il parlar spedito. L’italiano di chat, e-mail e SMS*, Padova, Esedra.
- POMERANTZ, ANITA (1984), “Agreeing and Disagreeing with Assessments: Some Features of Preferred/Dispreferred Turn Shapes”. In M. Atkinson / J. Heritage (eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press: 57-101.
- PORCHER, LOUIS, (1977), *Une notion ambiguë: le besoin langagier (linguistique, sociologie, pédagogie)*, *Le Cahiers du CRELEF*, 3, Besançon.
- PRABHU, N.S. (1987), *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, Oxford.
- PRADA, MASSIMO (2010), “Le competenze di scrittura e le interazioni comunicative attraverso lo scritto: problemi e prospettive per una didattica della scrittura”. *Italiano LinguaDue*, 1: 232-278.

- PRADA, MASSIMO (2016), "Scritto e parlato. Il parlato nello scritto. Per una didattica della consapevolezza diamesica". *Italiano Lingua Due* 8(2): 232-260.
- PRANDI, MICHELE (2006), *Le regole e le scelte. Introduzione alla grammatica italiana*, Torino, UTET Università.
- PSATHAS, GEORGE (1995), *Conversation Analysis. The Study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks, Sage.
- RENZI, LORENZO (2001²), "La deissi personale e il suo uso sociale". In Renzi L. / Salvi G. / Cardinaletti A., *Grande grammatica italiana di consultazione*, III: 350-375.
- RENZI, LORENZO (2012), *Come cambia la lingua. L'italiano in movimento*, il Mulino, Bologna.
- RICHTERICH, ROLAND / CHANCEREL, JEAN-LOUIS, (1977), *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Strasbourg, Conseil d'Europe.
- RICHTERICH, ROLAND, (1973), "Modèle pour la définition des besoin langagiers des adultes". In *Système d'apprentissage des langues vivantes pour adultes*, Strasbourg, Conseil d'Europe.
- RILEY, PHILIP (1979), "Towards a contrastive pragmalinguistics". *Papers and Studies in Contrastive Linguistics*, 10: 57-78.
- ROGGIA, CARLO E. (2006), "Frase scisse (e altre costruzioni marcate) nella storia dell'italiano: alcune osservazioni, in parole frasi testi tra scritto e parlato". *Cenobio*, 55, 3: 269-276.
- ROSE, KENNETH (1994), "On the validity of discourse completion tests in non-Western contexts". *Applied Linguistics* 15(1): 1-14.
- SABATINI, FRANCESCO (1985), "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane". In G. Holtus / E. Radtke, a cura di, *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Narr: 154-184.
- SABATINI, FRANCESCO (2012), "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane". In Coletti V. / Coluccia R. / D'Achille P. / De Blasi N. / Proietti D. (a cura di), *L'italiano nel mondo moderno. Saggi scelti dal 1968 al 2009*, vol. II, Liguori, Napoli: 3-36.
- SACKS, HARVEY (1963), "Sociological description". *Berkeley Journal of Sociology*, VIII: 1-16.
- SACKS, HARVEY (1992), *Lectures on Conversation*. Oxford: Basil Blackwell.
- SACKS, HARVEY / SCHEGLOFF, EMANUEL (1973), "Opening up closings", *Semiotica*, 8(4): 289-237.
- SACKS, HARVEY / SCHEGLOFF, EMANUEL A. / JEFFERSON, GAIL (1974): "A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation". *Language* 50 (4): 696-735.
- SAFONT, MARIA PILAR (2005), *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*, Clevedon, Multilingual Matters LTD.
- SALAZAR-CAMPILLO, PATRICIA (2008), "Task analysis on mitigation in the speech act of requesting: Discourse completion task and role-play". In Alcón Soler, Eva (ed.), *Learning how to request in an instructed language learning context*, Linguistic Insight, 68, Bern, Peter Lang: 143-168.

- SALERNI, ANNA / SPOSETTI, PATRIZIA (2010), “La valutazione della produzione scritta universitaria: il caso delle relazioni di tirocinio”. In Lugarini, E. (a cura di), *Valutare le competenze linguistiche*, Milano, FrancoAngeli: 405-415.
- SANTIPOLO, MATTEO (2002), *Dalla sociolinguistica alla glottodidattica*, Torino, UTET Università.
- SANTIPOLO, MATTEO (2003), “Glottodidattica socio-variazionale dell’italiano come LS. L’approccio socio-glottodidattico”, in: Roberto Dolci, Paola Celentin (red.), *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*, (2a edizione), Roma, Bonacci, 33-41.
- SANTORO, ELISABETTA (2013), “Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso online”. In Rückl, M., Santoro, E., Vedder, I., (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica*, Firenze, Franco Cesati, pp.27-42.
- SANTORO, ELISABETTA (2016), “Illocuzione e interazione nelle richieste in italiano: un confronto tra parlanti nativi e apprendenti brasiliani”. In E. Santoro / I. Vedder (a cura di), *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, Firenze, Franco Cesati: 41-52.
- Saper leggere e scrivere: una proposta contro il declino dell’italiano a scuola*, Gruppo di Firenze per la scuola del merito e della responsabilità: <http://gruppodifirenze.blogspot.it/2017/02/contro-il-declino-dellitaliano-scuola.html>
- SASAKI, MIYUKI (1998), “Investigating EFL students’ production of speech acts: a comparison of production questionnaires and role plays”. *Journal of Pragmatics* 30: 457-484.
- SBISÀ, MARINA (1989), *Linguaggio, ragione, interazione*, Bologna, Il Mulino.
- SBISÀ, MARINA (a cura di) (1978), *Atti linguistici. Aspetti e problemi di filosofia del linguaggio*, Milano, Feltrinelli.
- SCAGLIA, CLAUDIA (2003), “*Deissi e cortesia in italiano*”. *Linguistica e filologia*, 16: 109-145.
- SCHEGLOFF, EMANUEL / JEFFERSON, GAIL / SACKS, HARVEY (1977), “The Preference for Self-Correction in the Organization of Repair in Conversation”. *Language*, 53, 2: 361-382.
- SCHIMTZ, JOHN R. (2013), “The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes?”. *Calidoscópico* 11(2):135-152.
- SCHMIDT, RICHARD (1990), “The Role of Consciousness in Second Language Learning”. *Applied Linguistics*, 11: 129-158.
- SCHMIDT, RICHARD (2001), “Attention”. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press: 3-32.
- SCHWARZE, SABINE (2003), “La metamorfosi del genere epistolare: epistola vs e-epistola”. In Rainer, Franz / Stein, Achim (a c. di), *I nuovi media come strumenti per la ricerca linguistica*, Peter Lang, Frankfurt: 141-155.
- SCOTTO DI LUZIO, ADOLFO (2007), *La scuola degli italiani*, Bologna, Il Mulino.
- SCOTTO DI LUZIO, ADOLFO (2013), *La scuola che vorrei*, Bologna, Il Mulino.
- SEARLE, JOHN R. (1976), *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*, Cambridge, Cambridge University Press. (trad. it., “Per una tassonomia degli atti illocutori”, in SBISÀ, MARINA (a c. di), *Gli atti linguistici*, Milano, Feltrinelli: 168-198).

- SELINKER, LARRY (1972), "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10: 209-241
- SERIANNI, LUCA / BENEDETTI, GIUSEPPE (2009), *Scritti sui banchi. L'italiano a scuola tra alunni e insegnanti*, Roma, Carocci.
- SIEBERG, BERND (2003), "Estou sim, Pois Pois, Pronto e Beijinhos: la comunicazione al telefono in portoghese". In Leonardi, S. / Thüne, E.M. (2003), *Telefonare in diverse lingue*, Milano, FrancoAngeli: 182-209.
- SIEGAL, MERYL (1995), "Individual differences and study abroad". In B. F. Freed (ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*, Amsterdam, John Benjamins: 225-244.
- SIEGAL, MERYL (1996), "The role of learner subjectivity in second language sociolin-guistic competency: Western women learning Japanese". *Applied Linguistics*, 17: 356-382.
- SIFIANOU, MARIA (1999), *Politeness Phenomena in England and Greece. A cross-cultural Perspective*, Oxford, OxfordUniversity Press.
- SIMONE, RAFFAELE (1997), "Quel che cercai di fare, quel che feci, e che cosa ne derivò". In R. Calò, S. Ferreri, (a cura di), *Il testo fa scuola, linguaggi ed educazione linguistica*, Firenze, La Nuova Italia: 477-487.
- SIMONE, RAFFAELE (2000), *L'università dei tre tradimenti*, Bari, Laterza.
- SINCLAIR, JOHN (2004), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam, John Benjamins.
- SOBRERO, ALBERTO (1991), "Introduzione". In Lavinio Cristina / Sobrero Alberto (a cura di), *La lingua degli studenti universitari*, Quaderni del Giscel, Firenze, La Nuova Italia, 1991, 7: 1-13.
- SÖRMAN, E. TABAKU (2014), *Che italiano "fa" oggi nei manuali di italiano lingua straniera? Tratti del neostandard in un corpus di manuali svedesi e italiani* [tesi di dottorato], Università di Stoccolma, Stoccolma.
- SPENCER-OATEY, HELEN (1996), "Reconsidering power and distance". *Journal of Pragmatics*, 26, 1: 1-24.
- SPINELLI, BARBARA / PARIZZI, FRANCESCA (2010), *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*, Firenze, Le Monnier.
- SPOSETTI, PATRIZIA (2008), *L'italiano degli studenti universitari. Come parlano e come scrivono. Riflessioni e proposte*. Roma, Homolegens.
- STEFINLONGO, ANTONELLA (2002), *I giovani e la scrittura. Attitudini, bisogni, competenze di scrittura delle nuove generazioni*, Roma, Aracne.
- SWIZER, SHARON (2006), A "Triangulated Data" Approach to Assessing Academic English of English Language Learners, *Paper presented at the Pan Pacific association of applied linguistics*, July 2006, Kangwon University, Chuncheon, SouthKorea.
- TAKAMI, TOSHIYA (2002). "A study on closing sections of Japanese telephone conversations". *Working Papers in Educational Linguistics*, 18, 1: 67-85.

- TEMPESTA, IMMACOLATA (2006), “Linguaggio dei giovani o lingua giovane? Quale rapporto fra l’italiano dei giovani e il repertorio”. In Marcato Gianna (a cura di), *Giovani, lingue e dialetti*, Padova, Unipress: 33-42.
- TESTA, ALESSANDRA (2009), *Farsi capire*, Milano, Rizzoli.
- THOMAS, JENNY (1983), “Cross-cultural pragmatic failure”. *Applied Linguistics*, 4(2): 91-112.
- THOMAS, JENNY (1995), *Meaning in interaction*, London, Longman.
- TOFONI, GIORGIO (1988), Sistemi di posta elettronica e utenti: effetti e conseguenze nel comportamento linguistico, in A.R. Guerriero, *L’educazione linguistica e i linguaggi delle scienze*, La Nuova Italia, Firenze: 431-439.
- TRACY, KAREN / CARJUZZA, GIOANNA (1993), “Identity enactment in intellectual discussion.” *Journal of Language and Social Psychology*, 12(3), 171-194.
- TRACY, KAREN / NAUGHTON, JULIE M. (1994), “The identity work of questioning in intellectual discussion”. *Communication Monographs*, 61, 281-302.
- TROSBORG, ANNA (1995), *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints, and apologies*, Berlin, Mouton de Gruyter.
- UPSHUR, JOHN A. / TURNER CAROLYN E. (1995), “Constructing rating scales for second language tests”. *ELT Journal*, 49,1: 3-12.
- VALENTINI, ADA (2002) *Tratti standard (e neostandard) nell’italiano scritto di studenti universitari*, in *Linguistica e Filologia*, 2002, 14, 303-319.
- VAN DER BRANDEN, KRIS (2006), *Task-Based Language Education. From Theory to Practice*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VAN DIJK, TEUN A. (1977), *Text and context. Explorations in the semantics and pragmatics of discourse*, London, Longman.
- VAN MOL CHRISTOF / PETER EKAMPER (2016), “Destination cities of European exchange students”. *Geografisk Tidsskrift-Danish Journal of Geography*, 116:1, 85-91
- VEDDER, INEKE (2007), “Competenza pragmatica e complessità sintattica in italiano L2: l’uso dei modificatori nelle richieste”. *Linguistica e Filologia*, 25, 99-124.
- VERSCHUEREN, JEF / BERTUCCELLI PAPI, MARCELLA (eds.) (1987), *The Pragmatic Perspective*, Amsterdam-Philadelphia, Benjamins.
- VILAR-BELTRÁN, ELINA (2008), “The use of mitigation of role- play activities: a comparison between native and nonnative speakers of English”. In Alcón-Soler, Eva (ed.), *Learning how to request in an instructed language learning context*, Linguistic Insights, 68, Bern, Peter Lang, 127-142.
- VOGHERA, MIRIAM (1992), *Sintassi e intonazione nell’italiano parlato*, Bologna, II. Mulino.
- VOGHERA, MIRIAM / GIORDANO, ROSA / GUERRIERO, ANNA ROSA (2009), “Grammatica e matricole: proposte di educazione linguistica”. In Giuliana Fiorentino (a cura di), *Perché la grammatica? La didattica dell’italiano tra scuola e università*, Roma, Carocci, 93-108.
- WARRENS, MATTHIJS J. (2010), “Inequalities between multirater kappas”. *Advances in Data Analysis and Classification*, 4(4), 271-286.
- WEINREICH, URIEL, (1954), “Is a Structural Dialectology Possible?”. *Word* 10: 388–400.

- WIDDOWSON, HENRY G. (1998), "Context, community, and authentic language". *TESOL Quarterly*, 32(4), 705-716.
- WIERZBICKA ANNA (1985), "Different Culture, Different Languages, Different Speech Act". *Journal of Pragmatics*, 9: 145-163.
- WIERZBICKA ANNA (1991), *Cross-cultural pragmatics: the semantics of human interaction*, Berlin, Mouton De Gruyter.
- WILLIS, DAVE / WILLIS, JANE (2007), *Doing Task-based Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- WINGATE, URSULA (2015), *Academic Literacy and Student Diversity: The Case of Inclusive Practice*. Bristol, Multilingual Matters.
- WOKEN, MILES D. / SWALES, JOHN M. (1989), "Expertise and authority in native--non-native conversations: The need for a variable account". In Susan Gass / Carolyn Madden / Dennis Preston / Larry Selinker (eds.), *Variation in Second Language Acquisition - Volume I: Discourse and Pragmatics*, Bristol, Multilingual Matters, 210-227.
- WOODFIELD HELEN (2008), "Problematising discourse completion tasks: voices from verbal report". *Evaluation & Research in Education* 21(1): 43-69.
- WOODFIELD HELEN / ECONOMIDOU-KOGETSIDIS, MARIA (2010), "'I just need more time': A study of native and non-native students requests to faculty for an extension". *Multilingua*, 29(1): 77-118.
- ZORZI, DANIELA (1990), "Opening and closing service encounters: some differences between English and Italian", in *Atti del XI congresso nazionale dell'AIA*. Milano, Guerini e associati: 445-458.

APPENDICE A

Trascrizione delle e-mail inviate dagli studenti universitari italofofoni ai docenti

1.	<p>ITAL1_SCR_001</p> <p>cara prof.ssa, scusi il disturbo di domenica sera, le scrivo solo per dirle che ho avuto modo di leggere i documenti relativi al DCT sui rifiuti. ho capito di cosa si tratta e vorrei sapere quando possiamo incontrarci per procedere per la tesi. ho visto sul sito che i suoi ricevimenti sono di mercoledì, se vuole vengo già questo mercoledì, oppure se preferisce un altro giorno mi faccia sapere. la ringrazio cordiali saluti XXX</p>
2.	<p>ITAL1_SCR_002</p> <p>Oggetto: bozza articolo protesta Cara Prof.ssa XX, come sta? Spero che tutto proceda bene per Lei sia a Roma che nel nostro Trentino. Come anticipato da Ineke, in allegato Le sottopongo una bozza dell'articolo sull'autoapprendimento tramite LIRA della protesta. Si tratta di una versione ancora non definitiva. Le sarò grata per qualsiasi suggerimento e parere mi potrà dare. Grazie davvero per la Sua disponibilità! Buona giornata, XXX</p>
3.	<p>ITAL1_SCR_003</p> <p>Oggetto: tirocinio Carissima Prof.ssa XXX, sono una studentessa del terzo anno di lingue e mediazione, le scrivo per chiederle un'informazione riguardante il tirocinio. Stavo infatti considerando l'idea di partire durante l'estate per un camp work, le destinazioni sono diverse come i progetti. Ci sono progetti riguardanti l'ambiente, attività con i bambini, anziani, immigrati..... l'associazione è SCI una ONG riconosciuta anche dal Ministero degli Esteri. (http://www.workcamps.info/icamps/IT-SCI/it). Mi chiedo se un'esperienza come questa anche in campo ambientale possa valere come tirocinio, e in caso come devo procedere. La ringrazio per l'attenzione. Cordiali Saluti XXX</p>
4.	<p>ITAL1_SCR_004</p> <p>Carissima Prof.ssa XXX, le scrivo per avere informazioni riguardanti l'attività di tirocinio, vorrei infatti poter riconoscere come tirocinio il lavoro di assistenza guida/biglietteria che ho svolto la scorsa estate presso il sito del forte di Vinadio (CN) gestito dall'associazione culturale Marcovaldo, con regolare contratto. Vorrei sapere come devo procedere, e quale documentazione è necessario presentare. In attesa di una sua gentile risposta la ringrazio per l'attenzione. Distinti Saluti XXX</p>

5.	<p>ITAL1_SCR_005</p> <p>Oggetto: tesi Inghilterra</p> <p>Carissima professoressa XXX,</p> <p>sono uno student di laurea specialistica ed ho sostenuto con lei l'esame di Didattica delle lingue modern I LM.</p> <p>Ho chiesto alla professoressa Bonvino di seguirmi come relatrice e lei ha accettato proponendo Lei come correlatrice.</p> <p>So che la prof.ssa Bonvino l'ha contattata dicendoglielo. Come forse sapra' al momento vivo e lavoro come Teaching assistant e cover supervisor a Liverpool.</p> <p>Per questo sto lavorando su un tema che riguarda da vicino la didattica dell'inglese L2: apprendere l'inglese con I task e la Task compleXitY.</p> <p>Ho provveduto a chiedere ad una delle scuole migliori di qui, la Liverpool School of English, se posso fare un periodo di osservazione e poi delle microsperimentazioni. Mi hanno dato il loro ok ma hanno bisogno di una richiesta scritta da parte della professoressa Bonvino (o anche sua) dove si attesti che sto facendo queste osservazioni e sperimentazioni al fine di completare la mia tesi.</p> <p>Ho gia' scritto alla professoressa e spero di poter iniziare le osservazioni quanto prima. Mi chiedevo se Lei potesse fornirmi ulteriori spunti riguardanti letture o studi relativi allo studio di L2 attraverso I task e alla Task compleXitY, poiche' so che Lei e' esperta in questo campo.</p> <p>In seguito vorrei discutere se Le modalita' in cui operero' saranno corrette o se c'e' altro da prendere in considerazione.</p> <p>Sperando in un suo gradito riscontro Le invio un caro saluto.</p> <p>XXX</p>
6.	<p>ITAL1_SCR_006</p> <p>Carissima professoressa,</p> <p>Come da accordi sono di nuovo a scriverLe ad una settimana dall'ultima mail. Ho iniziato a lavorare e a cercare di stendere il primo capitolo, avra' visto l'indice e bibliografia provvisori. Tuttavia avrei bisogno di un vostro riscontro per sapere se sto procedendo bene, quali modifiche apportare etc. Ho scritto alla professoressa Bonvino che però non mi risponde da un po'. Lei, invece, mi disse che ha delle letture da consigliarmi per approfondire. Potrebbe farmele avere? Ci tengo a fare un buon lavoro e sto facendo del mio meglio per procedere in modo da farcela per marzo. In attesa di un suo gradito riscontro, Le invio un caro saluto.</p> <p>XXX</p>
7.	<p>ITAL1_SCR_007</p> <p>Oggetto: esonero</p> <p>carissima prof.ssa,</p> <p>potrebbe per favore ricordarmi l'orario dell'esonero di giorno 11? la ringrazio.</p> <p>cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
8.	<p>ITAL1_SCR_008</p> <p>Buongiorno professoressa,</p> <p>Le scrivo poiché il mio lavoro è stato valutato non soddisfacente e vorrei sapere come comportarmi in merito. In una delle sue mail aveva scritto che chi avesse avuto quel risultato avrebbe potuto rifare l'esonero o fare l'esame.</p> <p>Attendo indicazioni,</p> <p>Cordialmente</p> <p>XXX</p>

9.	<p>ITAL1_SCR_009</p> <p>Carissima professoressa, in allegato le invio i due profili riformulati. In caso dovessero risultare nuovamente inadeguati suppongo di dovermi prenotare per l'esame. Attendo l'esito di questi due elaborati per capire come comportarmi.</p> <p>Cordialmente, XXX</p>
10.	<p>ITAL1_SCR_010</p> <p>Cara Professoressa, Venerdì 9 dicembre io non sono stata presente al corso. La mia assenza sarebbe la seconda, ma venerdì 16 dicembre provvederò a portarle il certificato medico. Essendo mancata non ho potuto consegnarle la scorsa esercitazione per casa. Posso portarle anche quella venerdì o è troppo tardi? Infine volevo chiederle, dal momento che mi è stato riferito che venerdì in classe ha fatto fare un'esercitazione, posso fare anche quella a casa e gliela posso portare venerdì stesso?</p> <p>Grazie dell'attenzione e buona serata, XXX</p>
11.	<p>ITAL1_SCR_011</p> <p>Gentile Professoressa X, perdoni il disturbo, mi chiamo XXX e sono una studentessa al terzo anno, ho frequentato le lezioni di DIDATTICA OCI da 6 crediti con la Professoressa X nell'anno accademico 2015/2016, volevo chiederle se fosse possibile sostenere l'esame con il Programma della Prof.essa X a.a. 15/16 nella sessione invernale pur sostenendo l'esame con lei.</p> <p>Grazie anticipatamente! NOM</p>
12.	<p>ITAL1_SCR_012</p> <p>Oggetto: Tesi di laurea</p> <p>Cara prof, Le scrivo per chiederle se ha avuto tempo di visionare i documenti che le ho inviato tra il 27/12/15 e il 02/01/16 relativi alla mia tesi di laurea, tra cui le informazioni raccolte sulla prima parte della tesi stessa. Vorrei sapere cosa ne pensa, così da poter iniziare a lavorare sulla stesura della tesi il prima possibile, e vorrei organizzare un ricevimento con lei il prima possibile per discutere dello svolgimento della tesi insieme e per farle firmare la domanda della richiesta di Laurea.</p> <p>In attesa di una sua gentile risposta, le auguro una buona serata. XXX</p>
13.	<p>ITAL1_SCR_013</p> <p>Oggetto: esonero</p> <p>esimia professoressa, volevo sapere se fosse possibile sostenere l'esonero e avere il congelamento del voto, poichè non ho potuto sostenere l'esame di didattica 1.</p> <p>cordiali saluti, XXX</p>

14.	<p>ITAL1_SCR_014</p> <p>Oggetto: esonero didattica 2 esimia professoressa XXX, purtroppo a causa del mio coinvolgimento in un tamponamento a catena non sono potuta presenziare al convegno, e dunque non mi è possibile partecipare alla prima parte prevista per l'esonero. Volevo sapere se nonostante questo mi sia possibile poter dare le restanti parti dell'esonero. Mi scuso per averle inviato ora la mail ma per ragioni che spero lei comprenda non mi è stato possibile inviarla prima.</p> <p>Cordialmente, XXXX</p> <p>la ringrazio molto per la risposta, cordiali saluti</p>
15.	<p>ITAL1_SCR_015</p> <p>Oggetto: tirocinio accademico Egredia Professoressa XXX</p> <p>Mi chiamo XXX e sono uno studente lavoratore iscritto al terzo anno di Lingue e Mediazione Linguistico Culturale, indirizzo Lingue e Linguistica.</p> <p>Mi è stato consigliato di fare riferimento a Lei per quanto riguarda il tirocinio previsto dal nostro C.D.L.</p> <p>Come le scrivevo precedentemente sono uno studente lavoratore, più precisamente sono un Assistente di Volo a tempo indeterminato presso la Compagnia Aerea Alitalia e opero costantemente su voli intercontinentali, durante i quali la conoscenza e l'utilizzo delle lingue apprese durante gli anni universitari sono necessarie per lo svolgimento della mia professione.</p> <p>Faccio riferimento a Lei per chiedere la possibilità di riconoscere la mia professione quale tirocinio accademico, in quanto operando a tempo pieno sui suddetti voli sarebbe per me impossibile seguire l'iter previsto dall'Ateneo.</p> <p>Resto in attesa di un suo cortese riscontro.</p> <p>Distinti Saluti XXX</p>
16.	<p>ITAL1_SCR_016</p> <p>Egredia Professoressa</p> <p>Mi scuso per il ritardo nel rispondere alla mail da Lei precedentemente inviata ma ho avuto risposta da i miei superiori solo oggi.</p> <p>Purtroppo la mia Compagnia Aerea (Alitalia CAI), avendo migliaia di dipendenti, ha come policy aziendale quella di non rilasciare dichiarazioni, se non lettere di appartenenza nelle quali vengono specificate la mansione e il tipo di contratto lavorativo del dipendente.</p> <p>Inoltre la conoscenza delle lingue straniere è una prerogativa fondamentale per l'Assistente di Volo, specialmente se impegnato su tratte intercontinentali, nelle quali la maggior parte dei passeggeri sono stranieri... pertanto la mia richiesta non è stata accettata.</p> <p>I documenti dei quali sono in possesso sono le buste paga, la lettera di appartenenza alla Compagnia e, qualora Lei fosse d'accordo, i fogli turno nei quali sono riportati i voli verso l'America svolti dal sottoscritto.</p> <p>Pensa possano bastare?</p> <p>Attendo suo cortese riscontro e cordialmente La saluto.</p>

17.	<p>ITAL1_SCR_017</p> <p>Egregia Professoressa</p> <p>Sono mortificato per essermi assentato per così tanto tempo. Purtroppo lavoro e problemi familiari non mi hanno permesso di concentrarmi sulla mia carriera universitaria.</p> <p>Spero possa accettare le mie scuse.</p> <p>Come da Lei richiesto nella ultima mail,Le allego la lettera di appartenenza rilasciatami dalla Compagnia Aerea per la quale lavoro,il foglio con i dati della mia assunzione,le mie due ultime buste paga ed in fine due dei miei fogli turno nei quali sono specificati voli per l'America e per il Brasile,a conferma del fatto che il frequente utilizzo della lingua Inglese e della lingua Portoghese, apprese in sede Universitaria,è una prerogativa fondamentale per la mia professione.</p> <p>Inoltre mi permetto di chiederLe delucidazioni circa il documento da Lei allegato nella ultima mail;il suddetto va semplicemente compilato o rielaborato in maniera discorsiva?Qualora dovesse essere rielaborato,vi sono delle restrizioni da rispettare? Certo di un cortese riscontro,La ringrazio e La saluto cordialmente.</p> <p>XXX</p>
18.	<p>ITAL1_SCR_018</p> <p>Egregia Professoressa</p> <p>Mi è appena sorto un dubbio...che intende per il cartaceo DI TUTTO????</p> <p>Devo presentarle altri documenti oltre alla relazione scritta e quello che Le ho precedentemente inviato in allegato?</p> <p>Cordialmente</p> <p>XXX</p>
19.	<p>ITAL1_SCR_019</p> <p>Egregia Professoressa</p> <p>Mi scuso per il disturbo ma volevo fare richiesta di cortese riscontro circa la documentazione relativa al tirocinio accademico da me consegnata in data 12/11/2014.</p> <p>Ringraziandola anticipatamente,le porgo distinti saluti.</p> <p>XXX</p>
20.	<p>ITAL1_SCR_020</p> <p>Oggetto: voto esame su gomp</p> <p>Egregia Prof.ssa XXX,</p> <p>Le scrivo perchè ho un problema su Gomp. Ho ricevuto due e-mail con il risultato ma nella mia area riservata non risulta caricato. La mia matricola è XXX</p> <p>Lei potrebbe aiutarmi o devo recarmi in segreteria didattica?</p> <p>La ringrazio per la disponibilità.</p> <p>Distinti Saluti,</p> <p>XXX</p>
21.	<p>ITAL1_SCR_021</p> <p>Egregia professoressa, vorrei dirle che le righe ,della tabella riguardante la seconda attività da fare a casa per l'esonero, non bastano per la mia trascrizione.</p> <p>Vorrei sapere se posso scrivere anche oltre le righe della tabella.</p> <p>Grazie e buona serata.</p> <p>XXX</p>

22.	<p>ITAL1_SCR_022</p> <p>Egregia professoressa, le vorrei chiedere se è possibile oltrepassare le righe della tabella riguardante la seconda attività dell'esonero,poichè i turni non bastano per la trascrizione.In questo modo però occuperei lo spazio dedicato all'analisi del profilo interazionale della coppia, per questo mi chiedevo se fosse possibile.</p> <p>Grazie e buona serata.</p> <p>XXX</p>
23.	<p>ITAL1_SCR_023</p> <p>Mi chiedo solo se si potesse continuare a scrivere sotto il profilo interazionale della lingua, dopo il rigo 52.</p> <p>Grazie ancora.</p> <p>XXX</p>
24.	<p>ITAL1_SCR_024</p> <p>Salve professoressa, frequento il secondo anno di LCS curriculum LCMC, 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 perché desidererei frequentarlo.</p> <p>Cordiali saluti.</p>
25.	<p>ITAL1_SCR_025</p> <p>Buonasera professoressa,</p> <p>frequento il corso di didattica delle lingue moderne (OCI). Il giovedì sono sempre presente, mentre il mercoledì posso frequentare il corso fino alle h18.00 , perdendomi così l'ultima mezz'ora. So che è necessario frequentare almeno il 75% delle lezioni, perciò volevo sapere se è possibile, così facendo, essere considerata frequentante o no.</p> <p>Grazie mille</p> <p>XXX</p>
26.	<p>ITAL1_SCR_026</p> <p>Buon pomeriggio professoressa.</p> <p>Le volevo chiedere le indicazioni e le modalità per svolgere di nuovo il lavoro e, possibilmente, sapere precisamente cosa del mio elaborato è stato svolto in maniera non idonea.</p> <p>La ringrazio</p> <p>XXX</p>
27.	<p>ITAL1_SCR_027</p> <p>Oggetto: Info Corso Didattica Lingue per LCMC</p> <p>Buongiorno Professoressa,</p> <p>Mi scusi se la disturbo.</p> <p>Sono una studentessa del secondo anno di LCMC e, se ho capito bene, dovrò frequentare un corso di Didattica delle Lingue da 6 CFU, che credo sia il Suo.</p> <p>Gli orari non sono ancora perfettamente definiti e ho avuto notizie discordanti, quindi mi sono permessa di chiedere direttamente a lei.</p> <p>Mi è stato oltretutto consigliato di parlare direttamente con il Docente per un'altra questione, avendo io conseguito nel 2015 un certificato Ditals di primo livello e non sapendo se potesse essermi riconosciuto nell'ambito di questo insegnamento, o direttamente in Altre Attività...oppure se non potesse essermi riconosciuto affatto.</p> <p>La ringrazio in anticipo e Le auguro una buona giornata,</p> <p>XXX</p>

28.	<p>ITAL1_SCR_028</p> <p>Oggetto: richiesta esame 22:09</p> <p>Buongiorno Professoressa,</p> <p>sono una studentessa del corso di laurea magistrale in mediazione linguistica e dovrò sostenere il suo esame il 22-09. Il semestre scorso ho vinto la borsa di studio per il soggiorno in Cina e dunque non ho potuto frequentare il suo corso, cosa che invece avevo fatto l'anno prima (2015). Vorrei pertanto chiederle, se fosse possibile, sostenere l'esame portando il programma del 2015 che include il testo di Rastelli e i 4 saggi (Della Putta, Grassi-mangiarini, Andorno, Nuzzo- Whittle).</p> <p>La ringrazio anticipatamente e porgo cordiali saluti.</p> <p>XXX</p>
29.	<p>ITAL1_SCR_029</p> <p>Oggetto: tesi di laurea marzo 2017</p> <p>Buongiorno professoressa,</p> <p>mi dispiace disturbarla per email, se fossi riuscita a prendere un permesso a lavoro sarei venuta a parlarle di persona ieri durante il suo orario di ricevimento.</p> <p>Io sono una studentessa di lingue e mediazione linguistico-culturale di Roma 3 e Le scrivo per chiederle se fosse possibile averla come relatrice della mia tesi di laurea (triennale) prevista per marzo 2017, nel caso non avesse già altri studenti prenotati per quella sessione. Se fosse possibile, ovviamente verrei di persona nei giorni di ricevimento per discuterne; intanto ho preferito scriverle nella speranza di avere una possibilità, dato che so che lei ha sempre molte richieste. In attesa di una sua risposta, le invio</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
30.	<p>ITAL1_SCR_030</p> <p>Buon pomeriggio professoressa XXX,</p> <p>mi chiamo XXX e sono una nuova studentessa dell'ateneo romano.</p> <p>Le scrivo perchè frequento il CdLM37 Letterature e traduzione interculturale, e avrei bisogno di alcune informazioni sul suo corso.</p> <p>Cordialmente.</p>
31.	<p>ITAL1_SCR_031</p> <p>Sarei interessata a sostenere l'esame del suo corso di Didattica delle lingue moderne da 6CFU, vorrei sapere se fosse possibile presentarsi come non frequentante nella sessione invernale, anche se il corso, come ho visto dalla sua pagina personale online, comincia nel secondo semestre (marzo-giugno).</p> <p>La motivazione che mi spinge a chiederle tale informazione ,e favore, è che questo primo semestre alcuni studenti del CdLM37 avranno la possibilità di poter sostenere solamente 1 esame degli 8 previsti dal piano di studi, ritrovandosi così a dover sostenere ben 7 esami nel secondo semestre.</p> <p>La ringrazio per la sua attenzione, nell'attesa di una sua risposta</p> <p>la saluta cordialmente</p>

32.	<p>ITAL1_SCR_032</p> <p>Buongiorno professoressa XXX, la ringrazio per la tempestiva risposta. Mi immaginavo che non sarebbe stato possibile, frequenterò dunque nel secondo semestre e sosterrò l'esame nella sessione estiva, come da regolamento. Un'ultima domanda, la docenza del corso spetterà a Lei professoressa o alla professoressa Bonvino? Mi sto riferendo sempre all'insegnamento di Didattica delle lingue moderne LM per il CdLM37 Letterature e traduzione interculturale.. Cordialemente, la saluta XXX</p>
33.	<p>ITAL1_SCR_033</p> <p>Oggetto: tesi</p> <p>Buongiorno professoressa XXX, mi chiamo XXX e sono segnata con lei per la tesi che dovrei discutere a Luglio.. mi chiedevo se è possibile iniziare a scriverla già da ora.. Potrei venire al suo ricevimento di mercoledì o devo prendere un appuntamento? Grazie per l'attenzione e buona giornata.</p>
34.	<p>ITAL1_SCR_034</p> <p>Oggetto: posticipazione tesi</p> <p>Buongiorno Professoressa, sono XXX. Le scrivo in merito alla prenotazione per la seduta di laurea, io ero prenotata per Aprile 2017, vorrei posticiparla a Novembre 2017, se ci sono ancora posti disponibili, le avevo accennato di questo cambiamento alla riunione per i laureandi il 29 settembre. La ringrazio, cordiali saluti XXX</p>
35.	<p>ITAL1_SCR_035</p> <p>Oggetto: Re: DCT rifiuti</p> <p>buonasera prof.ssa, le scrivo per chiederle una cosa in merito al DCT. per somministrarlo ai ragazzi cinesi come posso fare? nel senso, una volta mandatogli il link come faccio a ricevere io direttamente il loro form compilato? volevo anche chiederle se fosse possibile evitare il video retrospettivo, visto che comunque avrei delle persone a cui somministrarlo in Cina, per una mera questione di comodità e praticità visto che molti dei cinesi con cui ho a che fare non capiscono ancora benissimo l'italiano e mi stanno facendo non pochi problemi per le riprese. però se lei pensa siano necessari troverò comunque il modo di farli. attendo una sua risposta. grazie mille XXX</p>
36.	<p>ITAL1_SCR_036</p> <p>buongiorno prof.ssa, mi chiedevo se avesse ricevuto la mia ultima email perchè a volte il mio computer non le manda, e dato che non ho ricevuto una sua risposta mi chiedevo se per caso anche questa volta non avesse fatto problemi. la ringrazio XXX</p>

37.	<p>ITAL1_SCR_037</p> <p>buongiorno prof.ssa, mi scusi il disturbo ma comincio a credere che il mio computer abbia fatto i soliti problemi e non le siano arrivate le mie precedenti email. le chiedo, in merito alla DCT e ai video di retrospesione, innanzitutto come posso somministrare i video e fare in modo che i documenti compilati arrivino a me così da poterli poi studiare, e in secondo luogo le chiedo anche se fosse possibile evitare i video di retrospesione per un semplice motivo di facilità gestionale, avendo comunque la possibilità di poter somministrare il questionario a un gran numero di cinesi risiedenti in Cina. la prego di farmi sapere così che io possa cominciare a somministrare i questionari e a raccogliere materiale. attendo una sua risposta. la ringrazio</p> <p>ps. nel caso lei avesse già ricevuto le altre mie mail, mi scuso per il disturbo ma sono insistente perchè avendo riscontrato dei problemi in precedenza con il mio pc, preferisco assicurarmi che lei abbia ricevuto il messaggio.</p> <p>buona giornata XXX</p>
38.	<p>ITAL1_SCR_038</p> <p>Oggetto: laurea marzo 2017</p> <p>Buongiorno Prof.ssa, Le scrivo in quanto ho cominciato a lavorare alla tesi per la sessione di laurea di marzo e volevo chiederLe quale fosse la data di scadenza per la consegna.</p> <p>Cordiali saluti XXX</p>
39.	<p>ITAL1_SCR_039</p> <p>Oggetto: per tesi – studenti bilingue madrid</p> <p>Buongiorno, Potrei aver trovato una scuola in cui fare tirocinio. È una scuola media italiana che ha diversi bambini di prima alfabetizzazione. Potrei quindi fare il tirocinio curriculare lì e chiedere alla professoressa se mi concede qualche ora per il nostro progetto. In alternativa, ho trovato una professoressa a Viterbo che insegna spagnolo in una scuola media, però avrei bisogno di sapere quante ore secondo lei sono necessarie.</p> <p>Cordialmente, XXX</p>
40.	<p>ITAL1_SCR_040</p> <p>Oggetto: Tesi novembre 2016 - PARTICELLE MODALI IN RUSSO E UTILIZZO DIDATTICO DI CORPORA</p> <p>Buongiorno professoressa, Oggi le avrei dovuto portare l'ultimo capitolo finito, ma ho avuto un contrattempo e non riesco a venire al ricevimento. Domani la trovo in facoltà?</p> <p>Un saluto, XXX</p>
41.	<p>ITAL1_SCR_041</p> <p>Buonasera professoressa, le scrivo per informarla che ho finito le traduzioni nel cap. 4 e ho appena provveduto ad inviarlo anche alla professoressa Benigni. Volevo chiederle poi, secondo lei devo fornire la traduzione anche di tutti i testi presentati nell'Appendice 2? Perché sono molte pagine e ho paura di non fare in tempo. A proposito, se la discussione dovesse essere il 14/11 e avrò la correzione il 9/11, lei crede che riuscirò a correggere tutto e stampare la tesi, considerando il weekend di mezzo?</p> <p>Nei prossimi giorni, comunque, le invierò l'Introduzione e le Conclusioni.</p> <p>Distinti saluti,</p>

	XXX
42.	<p>ITAL1_SCR_042</p> <p>Buonasera professoressa, le invio in allegato l'Introduzione e la Conclusione della tesi. Se mi dà l'ok, o comunque mi segnala qualche correzione, porterò la tesi a stampare in settimana in modo da poterle consegnare la sua copia giovedì. La informo, inoltre, che la professoressa Benigni ha provveduto ad inviarmi tutte le correzioni delle traduzioni nel Cp. 4. Per la presentazione PowerPoint pensavo di prendere come riferimento il capitolo delle conclusioni. Le invierò comunque la presentazione prima di lunedì in modo che possa darle un'occhiata. In attesa di sue indicazioni, le auguro una buona settimana e le invio cordiali saluti, XXX</p>
43.	<p>ITAL1_SCR_043</p> <p>Buonasera Professore, Vorrei segnalarle che seguo da Torino il Suo esame come non frequentante dato che il servizio di videoconferenza non ha dato buoni risultati. Sono alla seconda laurea magistrale: ho 36 anni e nel 2002 mi sono laureata in Scienze Internazionali e Diplomatiche (vecchio ordinamento). Ora in quanto mamma di un bimbo adottato in Korea con una seconda adozione in corso e traduttrice/interprete presso un'azienda torinese vorrei prendere una seconda laurea in Lingue e iniziare il percorso di abilitazione per l'insegnamento. Due le informazioni che vorrei chiederle : - provo a iscrivermi all ' esonero di febbraio ma il sistema on - line non mi registra - possiamo fissare 2 colloqui on -line su SkYpe a gennaio per eventuali dubbi ? Per lei potrebbe andare un orario serale? Lavorando e con un bambino in genere mi libero verso le ore 18 quando arriva il papà e posso dedicarmi allo studio. Ovviamente però mi rimetto alla Sua disponibilità. Grazie infinite . XXX</p>
44.	<p>ITAL1_SCR_044</p> <p>Oggetto: Attività a casa su laboratorio di analisi dell'interlingua Buongiorno prof.ssa, seguo il suo corso di Didattica lingue OCI, facendo riferimento alla mail del 29 ottobre ho tentato più volte di scaricare il file mp4, ma dropboX mi segnala un Error404. Pensa dipenda da un problema del sistema o dal file inviato, data la mail del 31 ottobre in cui segnalava di questi problemi? Ad ogni modo le posso chiedere di inviarmelo nuovamente? La ringrazio anticipatamente per la sua disponibilità e le auguro una buona giornata. Distinti saluti. XXX</p>
45.	<p>ITAL1_SCR_045</p> <p>Buongiorno professoressa, ho compilato il mio piano di studi e mi ho capito che devo frequentare il suo corso di didattica delle lingue, sono una studentessa di LTI, mi chiamo XXX YYY, numero matricola 0511992. Vorrei sapere, se possibile, gli orari delle lezioni e l'aula in cui si svolgono. Vorrei sapere anche se terrà questo corso nel secondo semestre. Grazie per le delucidazioni.</p>

46.	<p>ITAL1_SCR_046</p> <p>Oggetto: info corsi didattica</p> <p>Buongiorno professoressa XXX,</p> <p>avrei gentilmente bisogno di porle alcune domande, dal momento che sto cercando di compilare il piano di studi e vorrei inserire gli insegnamenti di Didattica tra i crediti a libera scelta.</p> <p>Brevemente le riassumo la mia situazione:</p> <p>ho bisogno di raggiungere un totale minimo di 18CFU in didattica delle lingue, straniere o moderne che siano, per questo motivo seguirò nel secondo semestre il suo corso di Didattica delle lingue moderne per LM da 6 CFU.</p> <p>A questo punto, per raggiungere i 18CFU me ne servirebbero altri 12 dei quali 6 si possono sostenere con la professoressa Bonvino (Didattica delle lingue moderne 2)...</p> <p>Ecco che qui ho il problema di non sapere come sfruttare gli ultimi 6cfu..!</p> <p>Non esiste un corso da 12CFU di Didattica?</p> <p>Inoltre, Lei non sa mica se per caso i corsi del prossimo anno saranno gli stessi? (proprio a livello di codice identificativo diciamo..) perchè appunto per me è indispensabile raggiungere questo livello di 18CFU in didattica, e appunto mi rivolgo a lei nella speranza che mi possa aiutare.</p> <p>Se necessario posso presentarmi al suo ricevimento, resto in attesa di una sua risposta.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
47.	<p>ITAL1_SCR_047</p> <p>Oggetto: Laboratorio 1 del corso Didattica Generale.</p> <p>Buongiorno professoressa,</p> <p>mi chiamo NOME e sono uno studente del secondo anno di Lingue e mediazione linguistico-culturale e le scrivo perchè, in procinto di iniziare il primo laboratorio, ho riscontrato un problema. Sono a conoscenza del fatto che il download dovesse avvenire prima del 10/11/2016, difatti avevo effettuato il download tramite il mio cellulare qualche giorno fa, ma evidentemente qualcosa è andato storto durante il download e ora non mi risulta scaricato il file e, su wetransfer, il download è ormai stato rimosso. Le volevo chiedere se era possibile avere un suo aiuto in merito.</p> <p>Scusi per il disturbo e buona giornata,</p> <p>XXX</p>
48.	<p>ITAL1_SCR_048</p> <p>Oggetto: esame didattica lingue moderne</p> <p>Buongiorno professoressa,</p> <p>nel mio piano di studi ho inserito il suo esame con il codice YYY. So che esiste anche un altro corso di didattica delle lingue moderne con la professoressa Bonvino, ma io credo di aver capito devo seguire il suo . mi conferma?</p> <p>Sono una studentessa non frequentante e le chiedo di confermarmi, in caso dovessi sostenere l'esame con lei, i libri di testo: TITOLI.</p> <p>Volevo sapere inoltre se l'esame è orale o scritto e se è possibile sostenerlo a gennaio/febbraio.</p> <p>Grazie per riscontro</p> <p>XXX</p>

49.	<p>ITAL1_SCR_049</p> <p>Oggetto: informazione tutor piano di studi</p> <p>Buongiorno professoressa!</p> <p>Mi chiamo XXX frequento il primo anno di Mediazione linguistica, e ho saputo da alcuni compagni che per ottenere l'aiuto di un tutor per compilare il piano di studi bisognava contattare direttamente il professore a noi assegnato. Vorrei sapere se questa è la modalità giusta per farlo, e se non lo è a chi dovrei rivolgermi per compilarlo.</p> <p>Grazie in anticipo e buona giornata.</p>
50.	<p>ITAL1_SCR_050</p> <p>Buongiorno prof.ssa,</p> <p>dato che stamani sto andando a stampare la tesi, ma devo fare due copie cioe una per lei e una per me o tre copie anche per la correlatrice nuzzo?</p> <p>Grazie mille.</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
51.	<p>ITAL1_SCR_051</p> <p>Buonasera professoressa. Sono nel mio secondo anno e mi sono immatricolata nell'anno 2015/2016. Anche in questo caso quindi l'esame riguarda la sessione invernale con i testi da me scritti? Grazie ancora</p> <p>XXX</p>
52.	<p>ITAL1_SCR_052</p> <p>Oggetto: strategie pragmatiche</p> <p>Buongiorno professoressa,</p> <p>Sono una studentessa di lingue e mediazione e volevo chiederle un aiuto per cercare del materiale inerente alla sua materia per la mia tesi di laurea triennale.</p> <p>Volevo sapere se può indicarmi qualche saggio o articolo che tratti delle differenze tra strategie pragmatiche in italiano e in inglese, perché per ora non sono riuscita a trovare nulla.</p> <p>Grazie per la disponibilità</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
53.	<p>ITAL1_SCR_053</p> <p>Oggetto: file laboratorio</p> <p>Professoressa buongiorno, sono una delle studentesse che non ha scaricato il file, purtroppo era tra gli spam. potrebbe rinviare gentilmente il link? la ringrazio molto.</p>
54.	<p>ITAL1_SCR_054</p> <p>Oggetto: informazioni</p> <p>Buongiorno Prof.ssa XXX,</p> <p>sono una studentessa della facoltà di language and education all'università di Amsterdam. Attualmente seguo il corso di acquisition and variation in italian language della prof.ssa Vedder.</p> <p>La professoressa mi ha gentilmente dato il suo contatto perché stiamo preparando un compito nel quale intervistiamo gli esperti di italiano L2.</p> <p>Non so se ha magari anche la settimana prossima tempo per sentirci su skYpe o se preferisce che le mando alcune domande dove deve solo rispondermi.</p> <p>La ringrazio anticipatamente</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>

55.	<p>ITAL1_SCR_055</p> <p>Oggetto: problema verbalizzazione</p> <p>Buongiorno Prof.ssa COGN, sono XXX, un suo studente della magistrale LM -38, le scrivo in quanto il voto del suo esame ancora non sta nella verbalizzazione elettronica del Gomp, in più le scrivo per dirle che modificando il piano di studi la sua materia (per errore mio sicuramente) l ho messa al secondo anno.</p> <p>A questo punto sono andato, appena visto l errore alla segreteria studenti e mi hanno detto che visto che l esame l avevo già sostenuto potevo mettermi d'accordo con lei sulla verbalizzazione.</p> <p>Comunque vorrei spiegarle l'accaduto di persona.Quando mi può ricevere?</p> <p>Attendo una sua risposta.</p> <p>In fede XXX</p>
56.	<p>ITAL1_SCR_056</p> <p>Oggetto: tesi laurea</p> <p>Buonasera Professoressa, volevo chiederLe di incontrarci per parlare della mia tesi. Aspetto sue indicazioni per il giorno e l'orario.</p> <p>Cordialmente XXX</p>
57.	<p>ITAL1_SCR_057</p> <p>Oggetto: pubblicazione voto esonero</p> <p>Buongiorno professoressa, Le scrivo poiché il mio lavoro è stato valutato non soddisfacente e vorrei sapere come comportarmi in merito. In una delle sue mail aveva scritto che chi avesse avuto quel risultato avrebbe potuto rifare l'esonero o fare l'esame.</p> <p>Attendo indicazioni, Cordialmente XXX</p>
58.	<p>ITAL1_SCR_058</p> <p>Oggetto: pubblicazione voto esoneri</p> <p>Buongiorno professoressa, Nell'ultimo gruppo di voti ho scoperto a malincuore di aver fatto un punteggio "non soddisfacente". Dato che questo è stato un lavoro che ho svolto con particolare interesse e costanza volevo chiederle se era possibile capire in cosa abbia errato e di poter ripetere il lavoro.</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
59.	<p>ITAL1_SCR_059</p> <p>Oggetto: CORSO LIBERO FINLANDESE XXX Matricola YYY</p> <p>Gentile Professoressa COGN, Buongiorno, mi scusi se la disturbo ancora, ma dopo essermi informata sulla procedura credevo di dover mandare la relazione a lei, e in copia alla segreteria didattica. Sia il Professor Carella che la Professoressa Frascarelli hanno detto sin dall'inizio del corso che il docente di riferimento è lei, e che avremmo dovuto mandare la relazione a lei.</p> <p>In seguito, è stato pubblicato un avviso sul portale che specifica: "Ricordiamo che per gli studenti di Lingue e Culture Straniere, il Consiglio ha disposto che i docenti consegneranno/invieranno in segreteria Didattica l'elenco degli idonei, in modo che sia l'Ufficio ad inviare alla segreteria studenti i nominativi di coloro che avranno</p>

	<p>l'attività in carriera, senza che studenti e docenti debbano preoccuparsi della verbalizzazione.</p> <p>Gli studenti sono invitati ad inviare sia al Docente titolare che all'Ufficio didattica (didattica.lingue-culture@uniroma3.it) il proprio lavoro finale con titolo mail: CORSO_LIBERO_Nome_Cognome_matricola"</p> <p>Come vede, ho seguito tali istruzioni, ma se non è così non saprei proprio a chi rivolgermi. Dunque, il "Docente titolare" non è lei, bensì il tutor di LTI (Laura Piccolo)?</p> <p>In attesa di un suo gentile riscontro, porgo cordiali saluti.</p> <p>XXX</p>
60.	<p>ITAL1_SCR_060</p> <p>Oggetto: Relazione Corso libero di Finlandese</p> <p>Buonasera professoressa,</p> <p>mi chiamo XXX e sono uno studente di Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale.</p> <p>Le invio in allegato la relazione del corso libero di lingua e cultura finlandese, che ho frequentato nel primo semestre di quest'anno accademico.</p> <p>Per quanto concerne la verbalizzazione dei 6 CFU delle "Altre Attività", mi ero prenotato all'appello del 10 Gennaio. Spero non sia stato un errore, nel caso mi prenoterò all'appello del 30 Gennaio.</p> <p>La ringrazio in anticipo per la disponibilità.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
61.	<p>ITAL1_SCR_061</p> <p>Buonasera professoressa,</p> <p>il dott. Carella (coordinatore del corso) ci ha informato oggi che l'attestato di frequenza ci verrà inviato nei prossimi giorni.</p> <p>Nel caso non arrivasse prima della chiusura dell'appello del 10 Gennaio, potrei prenotarmi comunque per l'appello del 30?</p> <p>La ringrazio per la disponibilità.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
62.	<p>ITAL1_SCR_062</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Buongiorno prof,</p> <p>Scrivo per sapere se per venire al ricevimento di giovedì 19 è necessario prenotarsi, e se devo stampare la pagina dei voti degli esoneri per poter verbalizzare sul libretto.</p> <p>Grazie,</p> <p>NOM</p>
63.	<p>ITAL1_SCR_063</p> <p>Oggetto:</p> <p>Buongiorno prof.ssa COGN,</p> <p>mi chiamo XXX e sto sviluppando la tesi sull'afasia e il bilinguismo.. sono la ragazza che vorrebbe, dopo questo ciclo di studi, intraprendere la carriera di logopedista.. l'ultima volta che ci siamo incontrate è stato ad ottobre dove ci eravamo messe d'accordo sul fatto che io avrei dovuto cercare dei materiali e portarglieli.. le volevo dire che, tra un esame e l'altro, ho iniziato la collaborazione con la mia amica logopedista ed insieme abbiamo stilato la struttura della tesi.. vorrei sapere se va bene oppure devo cambiarla.. le allego il file e, visto che la "mia" sessione finisce il 15 febbraio, vorrei poter prendere un appuntamento con lei dopo quella data in modo da potermi concentrare solo sullo sviluppo e/o modifiche della tesi.</p>

	<p>Mi scuso per essere stata così prolissa ma spero di essermi spiegata bene 😊</p> <p>Attendo sue notizie e le auguro una buona giornata.</p> <p>Cordialmente</p> <p>XXX</p>
64.	<p>ITAL1_SCR_064</p> <p>Oggetto: tesi</p> <p>buongiorno prof.ssa,</p> <p>volevo chiederle per favore se poteva nuovamente condividere con me la cartella dei file su dropbox perchè non mi è arrivata nessuna condivisione. non so se ricorda, ma l'altro giorno, al ricevimento, mi aveva detto di cominciare a cercare il materiale e a leggere qualcosa. solo che non so perchè non mi è arrivata la mail della condivisione. la ringrazio</p> <p>XXX</p>
65.	<p>ITAL1_SCR_065</p> <p>Oggetto: esame</p> <p>Buongiorno Professoressa,</p> <p>Sono XXX, studente frequentante il corso di Laurea Magistrale in Letteratura e Traduzione Interculturale.</p> <p>Le scrivo per informarla che in data 16/02/2017 sosterrò l'esame di Didattica delle lingue moderne (LM) programma 2015-2016 ("Key Topics in Second Language Acquisition" e "L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue").</p> <p>Mi potrebbe gentilmente confermare il programma?</p> <p>In attesa di una Sua risposta la ringrazio anticipatamente per la disponibilità.</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
66.	<p>ITAL1_SCR_066</p> <p>Buongiorno Professoressa,</p> <p>Sono XXX, studente frequentante il corso di Laurea Magistrale in Letteratura e Traduzione Interculturale. Nella mail precedente mi sono sbagliato. Il programma che porterò all'esame in data 16/02/2017 appartiene all'anno accademico 2014/2015, (Che cos'è la didattica acquisizionale, più gli articoli). Mi potrebbe gentilmente confermare il programma?</p> <p>Mi scuso per l'errore.</p> <p>In attesa di una Sua risposta la ringrazio anticipatamente per la disponibilità.</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
67.	<p>ITAL1_SCR_067</p> <p>Oggetto: visione esame</p> <p>Buongiorno prof.ssa,</p> <p>Le scrivo per sapere se fosse possibile vedere l'esame per capire quali errori abbia fatto.</p> <p>Grazie mille,</p> <p>XXX</p>
68.	<p>ITAL1_SCR_068</p> <p>Oggetto: Informazione.</p> <p>Buongiorno professoressa, dal momento che mi manca un solo esame, avrei intenzione di chiederle di farmi da relatrice. Voci di corridoio sostengono che lei è impegnatissima da questo punto di vista: sarebbe disponibile? Potrei venire a ricevimento per parlarne? (Il periodo credo sia dopo Marzo). In attesa di una risposta le auguro una buona giornata.</p> <p>XXX</p>

69.	<p>ITAL1_SCR_069</p> <p>Oggetto: Info esame</p> <p>Buona sera professoressa, sono uno studente di Mediazione linguistica e culturale, matricola NNN, gruppo A-L. Il mio problema è che non riuscirò a sostenere l'esame con la professoressa XXX il 2 febbraio, causa coincidenza con l'esame di linguistica italiana e premetto che non è la prima volta che mi succede, per cui questo esame sono costretto a rimandarlo ogni volta. Volevo chiederle se è possibile sostenere l'esame con lei a febbraio. Aspetto delucidazioni al riguardo.</p> <p>Grazie anticipatamente, Cordialmente, XXX</p>
70.	<p>ITAL1_SCR_070</p> <p>Buongiorno,</p> <p>Mi servirebbe cortesemente il link</p> <p>Esatto di dove poter svolgere i test online da lei richiesti nell'ultima lezione del 28 Ottobre (Ofa) non riesco a visualizzarli.</p> <p>Inoltre vorrei chiedere chiarimenti a lei o chi per lei; riguardo le altre lezioni ecc.</p> <p>Con l'occasione le invio cordiali saluti.</p> <p>XXX</p>
71.	<p>ITAL1_SCR_071</p> <p>buonasera,</p> <p>scrivo per chiedere se non sono passati i test ofa cosa bisogna fare?</p> <p>cordiali saluti</p>
72.	<p>ITAL1_SCR_072</p> <p>Oggetto: le esercitazioni</p> <p>Buonasera, sono XXX, un'alunna del suo corso di formazione. Ho cercato in tutti i modi di trovare i files delle esercitazioni ma non riesco a trovarli... Mi dispiace disturbarla ma ci terrei a poterle svolgere oggi stesso a causa di altri impedimenti nella giornata di domani. Le sarei molto grata se potesse mandarmi un link o spiegarmi il procedimento. Grazie mille in anticipo.</p>
73.	<p>ITAL1_SCR_073</p> <p>Oggetto: NOM COGN</p> <p>Buon pomeriggio signorina XXX</p> <p>mi scusi il disturbo volevo chiederle se le è possibile darmi delle informazioni sui punti bonus accumulati per le esercitazioni che ci ha fatto svolgere ,giusto per avere un'idea del punteggio iniziale con cui affronterò il test</p> <p>Grazie mille mi scusi ancora il disturbo.</p> <p>Buona giornata</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
74.	<p>ITAL1_SCR_074</p> <p>Oggetto: ESAME</p> <p>Buongiorno professoressa,</p> <p>sono XXX e frequento il secondo anno nella laurea in Lingue e Culture Straniere.</p> <p>Non avendo potuto seguire le sue lezioni perché ero in America, volevo avere alcune informazioni riguardo l'esame (DIDATTICA DELLE LINGUE MODERNE OCI).</p> <p>Grazie in anticipo e buona giornata.</p>

75.	<p>ITAL1_SCR_075</p> <p>Oggetto: appello</p> <p>Salve professoressa XXX, sono la studentessa XXX ho fatto le attività esoneranti prendendo 29, mi ero iscritta all'appello del 2 febbraio, senza venire, eppure il voto non risulta sul sito del gomp. Come posso fare?</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
76.	<p>ITAL1_SCR_076</p> <p>Oggetto: RELAZIONE__NOME COGNOME__ CORSO LIBERO RUMENO 2015-2016</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>mi sono presentata al suo ricevimento un paio di giorni fa per presentarle un problema relativo al corso libero di rumeno svolto dalla professoressa XXX e da me frequentato (per 35 ore su 36) nel 2015-2016. Non essendo la XXX reperibile, lei mi ha consentito di inviarle la relazione di fine corso. Quindi gliela allego qui.</p> <p>Mi ha detto anche che avrei potuto prenotarmi a un suo appello di febbraio con la dicitura "ALTRE", ma sul GOMP non mi appare nulla. E non so se il problema dipende dal fatto che l'ultimo appello disponibile era quello del 30 gennaio (così c'è scritto sul suo sito) o se essendo io di LT11 lei tutor dei corsi liberi di LT12 e LM magari il sito non mi visualizza il suo nome.</p> <p>Come devo muovermi? La ringrazio anticipatamente, XXX</p>
77.	<p>ITAL1_SCR_077</p> <p>Salve professoressa, sono XXX e abbiamo parlato stamattina al ricevimento. Ho consegnato entrambi i lavori, il primo mi ha detto che non era pienamente soddisfacente, il secondo invece non lo ha corretto. Volevo chiederle se poteva inviarmi una griglia riguardante i punti da rivedere nel primo lavoro, così da poterlo correggere. Grazie in anticipo</p>
78.	<p>ITAL1_SCR_078</p> <p>Oggetto: Verbalizzazione attività altre - Romeno</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>a dicembre mi sono prenotata al suo appello del 15/12, avendo già inviato la relazione del corso di romeno alla professoressa XXX, ma non ho ricevuto nessuna verbalizzazione. Ho provato a contattare la XXX ma non ho ricevuto nessuna risposta. Volevo sapere se c'è stato qualche problema nella verbalizzazione e cosa posso fare dato che la XXX è in congedo. Grazie.</p> <p>Distinti saluti, XXX</p>
79.	<p>ITAL1_SCR_079</p> <p>Oggetto: informazioni esame</p> <p>Salve Professoressa, mi scusi, sono uno studente di Lingue e Culture Straniere (curriculum Lcmc). Siccome non ho potuto seguire per intero il suo corso per motivi di sovrapposizione con altri e, di conseguenza, non ho potuto sostenere le due attività di esonero, potrei avere delle informazioni in merito agli argomenti da studiare per l'esame?</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
80.	<p>ITAL1_SCR_080</p> <p>Oggetto: analisi laboratorio I e II</p> <p>Salve prof. ssa,</p> <p>le scrivo per sapere se ha avuto modo di valutare il mio lavoro.</p> <p>Buona giornata, XXX</p>

81.	<p>ITAL1_SCR_081 Oggetto; laurea Salve professoressa, Le scrivo per dirle che a causa di un inaspettatamente grande carico di studio, sarei predisposto a spostare la laurea a luglio, in quanto il suddetto carico mi impedisce un buono svolgimento della tesi, alla quale invece vorrei dedicarmi completamente. Per lei è un grave problema professoressa? Cordiali saluti, XXX</p>
82.	<p>ITAL1_SCR_082 Oggetto: INFORMAZIONI ESAME DIDATTICA DELLE LINGUE Salve professoressa, vorrei chiederle alcune informazioni sull'esame di Didattica delle lingue OCI (del primo anno). Io non ho frequentato il corso, e dopo aver parlato anche con lei più o meno i primi di dicembre (probabilmente non si ricorderà di me), ho deciso comunque di fare l'esame a febbraio. Nella sua pagina web, però, ho visto che c'erano alcune esercitazioni da svolgere e da quanto ho capito sono solo per i frequentanti. Quindi, essendo non frequentante, posso sostenere l'esame senza aver fatto ed inviato le esercitazioni? Inoltre, le vorrei chiedere se gentilmente mi potrebbe dare qualche informazione generale su come sarà l'esame; purtroppo non conosco nessuno che ha frequentato il corso a cui poter chiedere. Grazie in anticipo, e scusi il disturbo.</p>
83.	<p>ITAL1_SCR_083 Oggetto: Didattica delle lingue - pubblicazione voti attività esoneranti Salve professoressa, in modo tale che non ci siano incomprensioni, volevo sapere se é necessario che io faccia tutte e due le schede da capo o che sia necessario che faccia solo i due "testi" a fine di ciascuno dei lavori. Grazie XXX</p>
84.	<p>ITAL1_SCR_084 Salve, Vorrei venire mercoledì al ricevimento per vedere le trascrizioni e capire in che senso incomplete. Bisogna prenotarsi? Cordialmente, XXX</p>
85.	<p>ITAL1_SCR_085 Salve prof. ssa, si ho visto ieri sera la sua mail e sto provvedendo oggi a inviarle il nuovo lavoro. Mi sorge un dubbio però, per il modulo da completare che aveva una scadenza temporale della prima parte dell'esonero, come faccio? me lo dovrebbe rinviare e lo dovrei rifare daccapo? Ho controllato sulle mail più volte sulle mail ma non sono riuscita a ritrovarlo. Buona giornata, XXX</p>

86.	<p>ITAL1_SCR_086</p> <p>Argomento: tesi marzo</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>Sono XXX la laureanda che dovrà sostenere la tesi a marzo con lei. La volevo informare di alcune cose: in primo luogo che i documenti richiesti sui vari siti non mi sono ancora stati inviati eccetto uno quindi volevo sapere se può aiutarmi nel reperirli. In seguito le volevo chiedere che nell'ultimo incontro mi aveva detto che dati i due esami imminenti di cinese e letteratura cinese potevo consegnarle direttamente la bozza dei tre capitoli in data 7 febbraio. Ora però avevo un dubbio: per bozza dei capitoli lei intende una stesura quasi completa di ogni capitolo o un indice con gli argomenti che intendo trattare nei capitoli?</p> <p>La ringrazio in anticipo per l'attenzione,</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
87.	<p>ITAL1_SCR_087</p> <p>Oggetto: informazione verbalizzazione corso libero</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>sono XXX volevo sapere se, per verbalizzare l'esito delle attività ALTRE, si può venire a qualsiasi suo ricevimento il mercoledì dalle h11 alle 13 oppure bisogna comportarsi in maniera differente.</p> <p>La ringrazio per l'attenzione, e attendo al più presto sue notizie.</p> <p>Buona giornata.</p>
88.	<p>ITAL1_SCR_088</p> <p>Oggetto: informazioni esonero didattica 1 e corso di finlandese.</p> <p>Salve professoressa XXX, sono XXX e sono al secondo anno fuori corso di mediazione. Dovrei effettuare con lei l'esame di didattica 1 di quest'anno ma su Gomp l'esame datato 2016-2017 quando devo confermare la prenotazione diventa 2015-2016 e, per motivi burocratici non posso effettuare esami datati 2015-2016 dal momento in cui l'anno scorso avevo effettuato il blocco degli studi.</p> <p>Mi saprebbe dire se per caso questo dipenda da un problema del sistema Gomp o se effettivamente l'esame va prenotato datato 2015-2016? in questo caso non ci sono altri modi per prenotarsi ?</p> <p>Per quanto riguarda il corso di lingua finlandese , per i 6 cfu , mi saprebbe dire quando e come prenotarsi per il corso di questo semestre?</p> <p>la ringrazio per la sua attenzione e disponibilità</p> <p>buona serata</p>
89.	<p>ITAL1_SCR_089</p> <p>Oggetto: per tesi</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>Sono XXX le scrivo in merito alla tesi che dovrò svolgere con lei. La volevo informare che ho terminato la stesura della bibliografia e volevo quindi chiederle quando potevo fargliela vedere.</p> <p>La ringrazio per l'attenzione,</p> <p>Cordialmente</p> <p>XXX</p>
90.	<p>ITAL1_SCR_090</p> <p>Oggetto: Impossibilità di accedere alla vecchia mail. Invio della nuova mail.</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>le scrivo per riferirle che non mi è più possibile accedere alla mail che le avevo dato all'inizio del suo corso (federicagligioni@tiscali.it). Le avevo scritto pochissimi giorni fa con questa vecchia mail per rifare le attività esoneranti, dato il risultato "non soddisfacente". Le chiedo quindi, gentilmente, qualora mi avesse mandato già una risposta</p>

	<p>nel vecchio indirizzo di posta elettronica, di rimandarla sulla mail attuale (EEE@email.com)</p> <p>Cordialmente, XXX</p>
91.	<p>ITAL1_SCR_091</p> <p>Oggetto: laboratori</p> <p>Salve Professoressa, sono XXX Matricola YYY. Nella media tra i due laboratori ho preso non soddisfacente e volevo chiederle se potevo rifare il o i laboratori che non avevo eseguito correttamente.</p> <p>Buona giornata.</p>
92.	<p>ITAL1_SCR_092</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Salve prof.ssa, scusi il disturbo, volevo chiederle se fosse un problema per la correzione aver consegnato la seconda attività subito dopo la pubblicazione del secondo gruppo di voti.</p> <p>Grazie e buona giornata</p>
93	<p>ITAL1_SCR_093</p> <p>Oggetto: Re: Didattica delle lingue - pubblicazione voti attività esoneranti</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>scusi per l'orario ma per motivi lavorativi non sono riuscita a leggere le sue email prima. Mi chiamo XXX frequento il secondo anno e sono stata presente alla maggior parte delle lezioni per cui ho svolto le attività esoneranti. Le ho svolte entrambe ma non sono presente tra i risultati e non ne capisco il motivo. Il mio numero di matricola è YYY.</p> <p>Il giorno 14 Dicembre sono anche venuta al suo ricevimento perché avevo avuto problemi con il video riguardante la prima attività che ho svolto immediatamente dopo i suoi chiarimenti.</p> <p>Aspetto sue notizie con ansia, XXX</p>
94.	<p>ITAL1_SCR_094</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>sono sempre XXX. Sono andata a controllare l'email che le ho mandato con la seconda attività esonerante, non ho inserito il numero di matricola nella seconda attività per mio errore, ne sono desolata. Volevo sapere se ci fosse ancora possibilità per me di rimandarglielo con il numero di matricola. Sono molto dispiaciuta e abbastanza in ansia. Aspetto sue risposte, grazie in anticipo per la sua disponibilità.</p> <p>XXX</p>
95.	<p>ITAL1_SCR_095</p> <p>Oggetto: informazione esame</p> <p>Salve professoressa, dovrei sostenere l'esame di "Didattica delle lingue moderne OCI", e volevo chiederle se ci fossero letture o compiti aggiuntivi per i non frequentanti.</p> <p>La ringrazio per l'attenzione.</p> <p>Cordiali saluti.</p>
96.	<p>ITAL1_SCR_096</p> <p>Gentilmente potrebbe dirmi come nominarlo?</p>
97.	<p>ITAL1_SCR_097</p> <p>Oggetto: date esami</p> <p>Salve professoressa,</p> <p> purtroppo non è stato ancora inserito il mio piano di studi sulla piattaforma GOMP perciò vorrei sapere quando saranno gli appelli di questa sessione per Didattica delle Lingue per il corso di studi Magistrale in Letterature e traduzione interculturale.</p>

	<p>La ringrazio e le mando cordiali saluti. XXX</p>
98.	<p>ITAL1_SCR_098 Come dovrei rinominarlo? Non avrei dovuto mettere il nome del video?</p>
99.	<p>ITAL1_SCR_099 Salve professoressa, Le scrivo chiedendole conferma di quanto letto in una mail da lei ricevuta. Nel caso in cui non riuscissi a consegnare il secondo lavoro da fare a casa ed il primo sia completo e corretto, all'esame mi resterebbe solo una parte del programma? Grazie in anticipo.</p>
100.	<p>ITAL1_SCR_100 Oggetto: Re: Didattica delle lingue - seconda attività esonerante Salve professoressa, scusi il disturbo ma volevo chiederle una cosa riguardo al secondo laboratorio per una questione di ordine del file. Nel mio segmento, i due interlocutori non si presentano. Nella prima attività mi sono riferita a loro con ITA e ENG per stabilire nella trascrizione chi stesse, ma mi chiedevo se per caso è più utile e corretto riferirmi a loro sia nell'intestazione dei turni sia nei commenti sull'input o sulla negoziazione con "PN" e "PNN". Chiedo scusa per il disturbo, le auguro buone feste XXX</p>
101.	<p>ITAL1_SCR_101 Oggetto: Informazione tesi Roma Tre Salve professoressa, Mi chiamo XXX sono una studentessa di lingue e mediazione linguistica a Roma Tre. In seguito alla conferenza da lei tenuta presso la nostra università ho riscontrato particolare interesse sull'argomento della scortesia linguistica in un apprendente L2, tanto che ho scelto questo tema per la mia tesi. La mia relatrice è la professoressa XXX la quale mi ha dato la sua mail proprio per chiederle dove posso trovare documenti riguardanti questo argomento per la stesura della bibliografia. Le volevo inoltre dire che le mie lingue di studio sono l'inglese e il cinese quindi volevo chiederle se ci fossero elementi riguardanti la scortesia in queste due lingue. La ringrazio anticipatamente per l'attenzione. Cordialmente</p>
102.	<p>ITAL1_SCR_102 Oggetto: Domanda CLA Salve professoressa, Le avevo scritto due giorni fa ma ancora non ho ricevuto risposta. Volevo inoltre chiederle se per il giorno 22 mi dovessi presentare al CLA per la raccolta dei dati sulla pragmatologia dai libri. Cordiali saluti e buona giornata, XXX</p>
103.	<p>ITAL1_SCR_103 Oggetto: per tesi su gli atti del rifiuto e della disdetta nei manuali di italiano L2 Salve professoressa, Sono riuscito a stampare il primo articolo da lei inviato, tuttavia mi è impossibile reperire il file degli altri due! Lei aveva detto che li aveva oppure mi sono sbagliato? Cordiali saluti,</p>

	XXX
104.	<p>ITAL1_SCR_104</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Salve professoressa, sono una studentessa del primo anno di LCMC. Stavo per mandarle il lavoro fatto a casa, ma poi mi è venuto un dubbio. Lei mi aveva messo il file audio sulla pennetta e il video che ho si chiama C16_1_seg3...vorrei sapere se è questo il codice da mettere sulla scheda da inviarle...Grazie mille.</p> <p>Cordialmente, XXX</p>
105.	<p>ITAL1_SCR_105</p> <p>Oggetto</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>Ho frequentato lo scorso anno il corso di finlandese all'università ma non avendo cambiato il piano di studi non poteva verbalizzarlo. Le chiedo gentilmente di verbalizzarlo ora che il mio piano di studi è stato modificato. Le mando in allegato l'attestato di frequenza e la relazione finale.</p> <p>I miei dati:</p> <p>XXX</p> <p>Mat. YYY</p> <p>Curriculum LTI</p> <p>Anno imm. YYY</p> <p>La ringrazio per il suo tempo, Cordiali saluti XXX</p>
106.	<p>ITAL1_SCR_106</p> <p>Grazie. Si è iscritta a uno degli appelli?</p> <p>Non ricordo! Se non dovessi essermi iscritta come devo fare? La ringrazio</p> <p>XXX</p>
107.	<p>ITAL1_SCR_107</p> <p>Oggetto: appelli sessione invernale</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>Sono una studentessa di lingue e mediazione linguistico-culturale OCI. Le scrivo per avere un'informazione molto importante.</p> <p>Dato che ho vinto una borsa di studio per studiare in Cina nel secondo semestre e devo partire già a inizio febbraio, lei sa dirmi, se possibile, le date degli appelli per l'esame di Didattica delle lingue moderne 2 (oci) della sessione invernale? In questo modo potrei organizzarmi ora per prenotare il volo dopo l'esame.</p> <p>Mi scuso per il disturbo e la ringrazio in anticipo per la disponibilità.</p> <p>XXX</p>

108.	<p>ITAL1_SCR_108</p> <p>Oggetto: nuovi rinvii per attività casa</p> <p>Salve professoressa, volevo chiederle se, per favore, potrebbe inviarmi di nuovo il file per il lavoro da svolgere a casa. Grazie in anticipo.</p> <p>Cordialmente, XXX</p>
109.	<p>ITAL1_SCR_109</p> <p>Oggetto: compito a casa</p> <p>Gentile Professoressa, salve. Sono XXX, studentessa del secondo anno di Lingue e Culture Straniere, frequento il suo corso di didattica delle lingue moderne OCI. La contatto per informarla che come altri miei colleghi non ho ricevuto la mail riguardante il compito a casa del quale ci ha parlato ieri lezione.</p> <p>Le auguro una buona giornata.</p> <p>Cordialmente, XXX</p>
110.	<p>ITAL1_SCR_110</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Salve professoressa, seguo il suo corso di didattica e volevo chiederle se poteva rimandarmi il file. Grazie in anticipo.</p> <p>XXX</p>
111.	<p>ITAL1_SCR_111</p> <p>Oggetto:</p> <p>Salve gentile Professoressa,</p> <p>Non sono riuscita a scaricare in tempo il video per il lab perchè non sapevo che il file avesse una scadenza. Potrebbe gentilmente inviarmelo di nuovo?</p> <p>Grazie in anticipo e mi scusi per il disturbo.</p> <p>Cordiali saluti XXX</p>
112.	<p>ITAL1_SCR_112</p> <p>Oggetto: primo laboratorio da fare a casa</p> <p>Salve Professoressa XXX, scusi il disturbo sono XXX e seguo il suo corso di Didattica delle Lingue Moderne. Le scrivo in quanto ho avuto problemi con il file per il laboratorio da fare a casa. Potrebbe per favore rimandarmelo. Cordiali saluti e buona giornata</p>
113.	<p>ITAL1_SCR_113</p> <p>Oggetto: rinvio file video</p> <p>Salve professoressa</p> <p>Oggi in classe ha detto di scriverle per il rinvio del file video.</p> <p>Purtroppo dopo averlo scaricato ho effettuato per errore un backup del mio telefono che mi ha eliminato il video circa una settimana fa ma ormai la scadenza del link era già passata.</p> <p>Potrebbe rinviarmi il link?</p> <p>Scusi tanto il disturbo</p> <p>Cordialmente XXX</p>
114.	<p>ITAL1_SCR_114</p> <p>Oggetto: file per attività a casa</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>Le scrivo perché dal primo invio del file per l'attività a casa, il cui download risultava impossibile, non ho più ricevuto notizie e dunque non ho ancora avuto la possibilità di mettermi a lavoro.</p> <p>Posso chiederLe di inviarmelo nuovamente, o se domani a lezione posso portare una pendrive e copiarlo?</p> <p>Con l'occasione, Le vorrei chiedere, se possibile, il calcolo delle mie assenze per essere</p>

	<p>sicura di essere inclusa tra i frequentanti. Grazie mille. Le auguro buona serata, XXX</p>
115.	<p>ITAL1_SCR_115 Oggetto: piano degli studi Salve Professoressa XXX, la contatto per avere delle informazioni sulla compilazione del mio Piano Studi, come funziona? La ringrazio per la disponibilità, aspetto sue informazioni. XXX</p>
116.	<p>ITAL1_SCR_116 Oggetto: per lezione 9/11 Salve prof. ssa, le scrivo in quanto non sono riuscita (e so di altri nella mia stessa situazione) ad aprire il file da lei inviatoci per l'esercitazione da effettuare a casa. Le volevo chiedere se potesse rinviarmi il file in un altro formato, o se è lo stesso per tutti e posso cercare di prenderlo da qualche compagno che è riuscito ad aprire il file. Inoltre colgo l'occasione per chiederle qual è la data di scadenza per completarlo. La ringrazio per la disponibilità e le auguro una buona serata. Cordialmente, XXX</p>
117.	<p>ITAL1_SCR_117 Oggetto: - Salve professoressa, non vorrei disturbarla ulteriormente per il file da scaricare per il laboratorio da fare a casa, ma una mia collega che l'ha già ricevuto mi ha detto che il file verrà eliminato il 10 novembre dalla cartella di dropboX. Volevo quindi chiederle se è normale che ancora non mi sia arrivato o se invece si è verificato un ulteriore problema. Mi dispiace averla disturbata, buona giornata XXX</p>
118.	<p>ITAL1_SCR_118 Oggetto: appuntamento Salve Prof.ssa, la volta scorsa mi ha detto che non era riuscita a dare un'occhiata ai capitoli e che eventualmente ne avremmo parlato giorno 9. Dobbiamo quindi fissare un appuntamento per domani? Nel frattempo cosa mi suggerisce di fare? Ho sistemato i capitoli con le didascalie ma ho un dubbio di cui vorrei parlarle e ho cercato di modificare qualcosa del power point. In attesa di una sua risposta le auguro una buona giornata. Cordialmente, XXX</p>
119.	<p>ITAL1_SCR_119 Oggetto: didattica 1 , lingue e mediazione salve professoressa purtroppo giovedì scorso a lezione sono dovuta uscire 15 minuti prima.</p>

	<p>essendo rientrata solo oggi in ateneo mi sono informata sulla lezione e sono venuta a conoscenza dei laboratori. ora ho visto che le liste dei laboratori sono chiuse e non avendo fornito la mail volevo sapere se ormai fosse impossibile parteciparvi?</p> <p>Grazie XXX</p>
120.	<p>ITAL1_SCR_120</p> <p>Grazie mille professoressa per la sua disponibilità in oltre volevo chiederle per la compilazione del questionario che purtroppo non ho compilato perché anche di quest'ultimo ne sono venuta a conoscenza dopo la data di scadenza</p> <p>Se per lei non è un problema e se avesse disponibilità verrei domani in orario di ricevimento</p> <p>Scusi ancora il disturbo</p> <p>Cordialmente XXX</p>
121.	<p>ITAL1_SCR_121</p> <p>Oggetto: Info Corsi</p> <p>Salve professoressa XXX,</p> <p>Sono XXX e sono una matricola dell'anno 2016/17 iscritta a lingue e culture straniere. Sarei interessata al suo corso di didattica delle lingue moderne che è. Uno degli esami che dovrò dare in uno dei 3 anni. Mi piacerebbe molto frequentare il suo corso nel primo semestre ma purtroppo tutte le lezioni coincidono con le lezioni del CEL di russo. Potrei essere non frequentante ed essere in grado ugualmente di superare l'esame? Se si saprebbe dirmi quali materiali utilizzare?</p> <p>La ringrazio in attesa di risposte.</p> <p>Distinti saluti XXX.</p>
122.	<p>ITAL1_SCR_122</p> <p>Oggetto: info corsi</p> <p>Salve professoressa XXX</p> <p>Mi scusi se la disturbo, le avevo chiesto già se potevo sostenere il suo esame da non frequentante e mi sono attivata nello studio della sua materia. Ho già gli articoli e sono in attesa della pubblicazione del libro.</p> <p>Ho anche scaricato le slide dalla sua pagina personale docente, posso studiare da lì ottenendo uno studio proficuo? Quelle pubblicate attualmente corrispondono solo alla prima settimana di lezione?</p> <p>La ringrazio e scusi ancora. Distinti saluti XXX</p>
123.	<p>ITAL1_SCR_123</p> <p>Oggetto: Domanda corso Didattica Lingue Moderne</p> <p>Salve Professoressa XXX,</p> <p>sono XXX (matricola YYY) immatricolato nell'anno accademico 2016/2017, in LCS curriculum LTI.</p> <p>Mi scuso per non averle potuto scrivere con la mail istituzionale, ma al momento temo non sia stata ancora attivata.</p> <p>Nell'incontro di orientamento, tenutosi oggi dalle 11 alle 13, sono venuto a sapere che Lei e la professoressa Bonvino siete le docenti per il corso "Didattica delle Lingue Moderne".</p> <p>Ho trovato gli orari delle sue lezioni e della professoressa Bonvino, nelle relative pagine docenti del sito. Purtroppo non sono riuscito a capire quale corso debba frequentare o se sia possibile scegliere in base al proprio orario, al fine di evitare coincidenze con altre lezioni.</p> <p>Spero Lei possa aiutarmi con questo mio piccolo problema, in modo da poter iniziare a</p>

	<p>seguire da subito il giusto corso. La ringrazio per la cortese attenzione, XXX.</p>
124.	<p>ITAL1_SCR_124 Oggetto: lezioni di didattica Salve professoressa, Sono una studentessa della triennale di Lcmc II anno; mi conferma che le sue lezioni di Didattica delle lingue moderne (Oci) da 6cfu si terranno nel primo semestre il mercoledì 17.00/19.00 e il giovedì 15.00/17.00? Scusi il disturbo ma si è creata un po' di confusione tra quanto scritto sulla nostra guida dello studente e quanto riportato sull'orario. Grazie in anticipo. XXX.</p>
125.	<p>ITAL1_SCR_125 Oggetto: richiesta ricevimento Salve professoressa, sono una studentessa di Lingue e Mediazione linguistico-culturale OCI. Le scrivo per chiedere un confronto diretto con lei per sapere se sia disponibile ad essere la relatrice della mia tesi . Capisco che le mie tempistiche siano a dir poco inverosimili per una richiesta del genere ma, finalmente, sono stata accettata come tirocinante al CEMEA del Mezzogiorno e ,contrariamente a quanto pensassi, potrei riuscire a laurearmi nella sessione di Marzo. La ringrazio anticipatamente per l'attenzione. Cordiali saluti, XXXX</p>
126.	<p>ITAL1_SCR_126 Oggetto: info corso didattica oci Salve Professoressa, Sono una studentessa del terzo anno immatricolata 2014/15 che lo scorso anno accademico avrebbe dovuto sostenere l'esame di Didattica delle lingue moderne OCI 6cfu con la Professoressa Bonvino. So che quest'anno sarà lei a sostenere il corso in questione, vuol dire che l'esame dovrò darlo con lei o con Bonvino ? Grazie in anticipo, XXX</p>
127.	<p>ITAL1_SCR_127 Oggetto: richiesta informazione urgente Salve professoressa, le scrivo perché vorrei avere un'informazione riguardo le "Attività Altre". L'anno scorso ho frequentato il corso libero di lingua basca da 3 cfu e mi servirebbe ottenere gli altri 3. Ho la laurea prenotata per marzo 2017 quindi dovrei trovare qualcosa da fare in questo periodo. Ho visto che i primi di ottobre dovrebbe iniziare il corso di lingua finlandese ma la professoressa responsabile mi ha detto che verrà attivato solo se si raggiungono i 10 studenti esterni. Spero che possa aiutarmi a risolvere questo problema altrimenti mi slitterebbe la laurea. Cordialmente, XXX</p>
128.	<p>ITAL1_SCR_128 Oggetto: Salve Prof.ssa,</p>

	<p>Potrebbe essere così cortese da indicarmi quali altri libri, oltre a "Imparare un'altra lingua", devo studiare per preparare l'esame?</p> <p>Grazie</p> <p>XXX</p>
129.	<p>ITAL1_SCR_129</p> <p>Grazie per la risposta.</p> <p>Non ricordo esattamente l'anno di riferimento, probabile il 2013-14.</p> <p>Comunque il materiale preso da un altro studente, era il libro della Bettoni e un suo fascicoletto sulla Prospettiva Pragmatica. Mi dica per favore quale altro testo integrare.</p> <p>Grazie infinite</p> <p>XXX</p>
130.	<p>ITAL1_SCR_130</p> <p>Oggetto. Esame NNN</p> <p>Salve Professoressa,</p> <p>Scusi il disturbo.</p> <p>Potrebbe gentilmente comunicarmi il voto, chiederLe quale fosse oppure indicarmi come e dove poterlo visualizzare e verbalizzare?</p> <p>Graze</p> <p>XXX</p>
131.	<p>ITAL1_SCR_131</p> <p>salve prof.ssa,</p> <p>sono XXX, le scrivo per quanto riguarda la tesi sul DCT. volevo informarla del fatto che la ricerca dei 30 cinesi che vivono in Cina e dei 30 cinesi che vivono in Italia è quasi completa, mi mancano solo 10 cinesi che vivono in Italia. volevo pertanto chiederle, come posso procedere adesso? la ringrazio</p> <p>XXX</p>
132.	<p>ITAL1_SCR_132</p> <p>A: XXX</p> <p>Oggetto: Richiesta tesi</p> <p>Salve prof, sono XXX MCYYYY per luglio/settembre vorrei laurearmi e vorrei chiederle se può essere la mia relatrice per la tesi? Aspetto una sua risposta. Cordiali saluti</p>
133.	<p>ITAL1_SCR_133</p> <p>oggetto: NOM COGN</p> <p>Salve professoressa ,</p> <p>Purtroppo io il venerdì non posso partecipare pienamente al corso perché ho laboratorio di media dalle 15 alle 17 volevo sapere come era andato il mio compito ??</p> <p>Grazie</p> <p>XXX mat.YYY</p> <p>Cordiali saluti</p>
134.	<p>ITAL1_SCR_134</p> <p>Oggetto: Tesi triennale</p> <p>Salve professoressa XXX,</p> <p>sono una studentessa di Mediazione che ha svolto l'esame di Multiculturalità con lei (forse si ricorda di me). Sarei interessata allo svolgere la tesi della triennale con lei e vorrei qualche informazione in più prima di venire al ricevimento. Quanti esami mi devono mancare per poter iniziare a chiederle la tesi?</p> <p>C'è inoltre una votazione minima al suo esame con la quale lei accetti gli studenti per la tesi (io comunque presi 30/30 quindi suppongo non ci siano problemi)?</p> <p>La ringrazio in anticipo,</p> <p>XXX</p>

135.	<p>ITAL1_SCR_135</p> <p>Salve, Vorrei chiederle un'informazione sul corso. Io sono una frequentante del corso di recupero e oggi ci sarebbe lezione dalle 15:00 alle 17:00, premetto che sono mancata solo ad una lezione, la prima, che se non sbaglio era quella del 21 ottobre, il giorno dello sciopero mezzi, il fatto è che penso di non riuscire a venire neanche oggi a causa dello sciopero mezzi (neanche mio fratello, anche lui frequentante del corso). Abito in zona molto periferica. Mi chiedevo quindi se c'è il rischio che io passi da frequentante a "non" frequentante. Mi scusi ma mi resta veramente impossibile venire durante i scioperi mezzi. Scusi se mi sono dilungata ma ci tenevo a spiegarle la situazione. Grazie dell'attenzione, XXX</p>
136.	<p>ITAL1_SCR_136</p> <p>Oggetto: informazioni esame didattica (non madelingua?)</p> <p>Salve professoressa, Mi chiamo XXX e devo sostenere con lei l'esame di didattica. Sarei voluta venire al suo ricevimento, ma mi trovo all'estero e tornerò in Italia solo a metà gennaio per dare gli esami, per questo non ho potuto neanche frequentare le sue lezioni. Le volevo chiedere se gentilmente potesse dirmi come sarà strutturato il suo esame e se per gli studenti non frequentanti ci sono materiali aggiuntivi da studiare. Grazie dell'attenzione Cordiali saluti</p>
137.	<p>ITAL1_SCR_137</p> <p>Oggetto: penultimi compiti per casa</p> <p>Salve professoressa XXX</p> <p>sono uno studente del corso di recupero ,le scrivo sperando di non arrecarle disturbo, col fine di chiederle un info sul materiale didattico, cioè il penultimo programma, per quanto riguarda le lezioni per casa occorre portarle il foglio con il testo sottolineato e con le domande riscritte .. o andrebbe fatto solo il testo ? mi riferisco al penultimo compito " saper leggere"</p> <p>la ringrazio anticipatamente della sua disponibilità ed attenzione</p> <p>XXX</p> <p>(scritto in carattere 40)</p>
138.	<p>ITAL1_SCR_138</p> <p>Salve professoressa,sono XXX,una ragazza che frequenta il corso OFA!!avevo avvertita la scorsa volta che il 18,appunto questo venerdì,avrei avuto l'esame d'inglese e non sapevo se sarei riuscita a venire!l'orario di convocazione è alle 9 quindi dovrei farcela soprattutto perché questo venerdì la lezione è alle 15..se però dovessi far tardi come posso procedere?l'esame è d'idoneita' della lingua inglese, al CLA !aspetto sue notizie ..grazie mille</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>INIZ</p>
139.	<p>ITAL1_SCR_139</p> <p>Subject: Laboratorio 3</p> <p>Salve professore,</p> <p>Purtroppo ho avuto un.problema con la posta elettronica che mi ha automaticamente eliminato il suo messaggio che avvertiva dell'iscrizione al laboratorio 3. Sono venuta a saperlo.solo poco fa ma le iscrizioni chiudevano a mezzanotte. Le scrivo per chiederle la gentilezza di inserirmi comunque nella lista considerato che si é trattato di una sfortunata coincidenza e non di distrazione da parte mia. La ringrazio per la sua disponibilità</p>

	<p>Distinti saluti XXX</p>
140.	<p>ITAL1_SCR_140 Oggetto: laboratorio 3 Salve professore, Purtroppo il messaggio era finito nella spam e mi correggo avendo appena letto che le iscrizioni chiudevano a mezzogiorno. A questo punto non so, spero lei possa fare questa eccezione e permettermi di partecipare al laboratorio perché ci tengo particolarmente soprattutto dopo che abbiamo spostato la lezione del giovedì di interpretariato arabo per poter seguire il corso. Scusi la prolissità dell email. Distinti saluti XXX</p>
141.	<p>ITAL1_SCR_141 Ogg.: informazioni dottorato di ricerca Gentile prof.ssa XXX, sono una laureanda in Scienze linguistiche, letterarie e della traduzione all'università La Sapienza. I miei interessi prevalenti sono il bilinguismo e l'apprendimento di una L2, campi che sto approfondendo nella mia tesi di laurea sperimentale sulla commutazione di codice in parlanti italiani residenti in Scozia. Sono stata ammessa al dottorato di ricerca in Developmental Linguistics all'Università di Edimburgo ma, purtroppo, non sono riuscita a vincere la borsa di studio e i costi di iscrizione per un PhD in Scozia sono molto alti. Mi domandavo se nella sua Università sarebbe possibile condurre ricerche di questo tipo (perfino cominciando senza borsa i costi sarebbero minori perché ho una casa di proprietà a Roma). Inoltre, la professoressa Antonella Sorace, con cui sono in contatto in quanto è lei la responsabile del dottorato di ricerca di Edimburgo, sarebbe sicuramente disponibile a collaborare in un progetto di ricerca con Roma ospitandomi come visiting student da 3 mesi a un anno. In questo modo potrebbe nascere una collaborazione con l'ateneo scozzese e potrei comunque avere l'opportunità di approfondire lì la mia ricerca. Se pensa di potermi dare ulteriori notizie potremmo incontrarci durante un suo ricevimento. La ringrazio, XXX</p>
142.	<p>ITAL1_SCR_142 Oggetto: richiesta incontro Gentile Prof.ssa XXX, questa mattina ho ritirato i fogli in portineria e apportato le modifiche da lei consigliate. Pertanto vorrei chiederle se possibile fissare un incontro in questa settimana durante l'orario di ricevimento, in quanto avrei alcune domande da porle. La ringrazio molto. Cordialmente. XXX</p>

143.	<p>ITAL1_SCR_143</p> <p>Oggetto: conferma di analisi ricevuta</p> <p>Gentile professoressa mi chiamo XXX, volevo chiederle se aveva ricevuto la mia analisi intertestuale altrimenti provvederò a rinviarla.</p> <p>Cordiali saluti</p>
144.	<p>ITAL1_SCR_144</p> <p>Oggetto: tesi suggestopedia ieri e oggi</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>in quanto mia correlatrice, le scrivo per la consegna della mia tesi.</p> <p>Ho visto nella sua pagina che riceverà questo venerdì, quindi pensavo di portargliela quel giorno.</p> <p>Non so, però, se sarà proprio quella definitiva in quanto aspetto la conferma dalla Prof.ssa XXX, e in copisteria mi chiedono almeno un paio di giorni per la stampa.</p> <p>Volevo, dunque, chiederle, se preferisce che le consegni comunque la copia venerdì o se preferisce avere quella definitiva.</p> <p>Intanto le invio il mio lavoro in allegato.</p> <p>La ringrazio anticipatamente.</p> <p>Cordiali saluti.</p> <p>XXX</p>
145.	<p>ITAL1_SCR_145</p> <p>Oggetto: Capitoli tesi corretti+bibliografia</p> <p>Gentile prof.ssa,</p> <p>come da lei richiesto, le mando:l'introduzione e la conclusione della tesi corretti, i tre capitoli con apportate le sue correzioni e la bibliografia.</p> <p>Inoltre, le volevo chiedere se il nostro appuntamento di venerdì 1 luglio alle ore 15.00 è confermato. Le ricordo che la data fissata per la seduta della mia laurea è il 6 luglio.</p> <p>Per quanto riguarda la parte in lingua, le volevo chiedere la possibilità di farla in inglese.</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
146.	<p>ITAL1_SCR_146</p> <p>Gentile prof.ssa,</p> <p>Perfetto, apporterò gli accorgimenti da lei suggeriti. Per versione definitiva lei intende la tesi già rilegata?</p> <p>Le volevo chiedere se dovessi inserire l'indice e l'appendice, come accordato. Inoltre, per quanto riguarda la presentazione PowerPoint, le volevo chiedere se fosse utile farla di due, tre slides oppure non farla proprio.</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
147.	<p>ITAL1_SCR_147</p> <p>Richiesta informazione</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>le chiedo scusa del disturbo. Al fine di poterle consegnare la tesi completa venerdì al ricevimento, avrei un'ultima modifica da effettuare e una domanda da porle.</p> <p>Nel paragrafo dove vengono presentati gli informanti, lei mi aveva consigliato di evitare i nomi delle studentesse; a tal proposito sarebbe meglio utilizzare degli pseudonimi di mia invenzione, delle sigle, oppure lasciare i nomi reali (considerata anche l'autorizzazione ottenuta all'inizio del lavoro da parte del dirigente scolastico)?</p> <p>La ringrazio molto e mi scuso di nuovo per il disturbo.</p> <p>XXX</p>

148.	<p>ITAL1_SCR_148</p> <p>Oggetto: introduzione selvf-repari giulia ricci</p> <p>Gentile Prof.ssa,</p> <p>in allegato le mando l'introduzione. Volevo inoltre sapere se dovrò fare delle slides da mostrare il giorno della discussione, essendo la mia una tesi sperimentale che contiene dati e risultati.</p> <p>Saluti,</p> <p>XXX</p>
149.	<p>ITAL1_SCR_149</p> <p>Ris: INTRODUZIONE SELF-REPAIR XXX</p> <p>Sì ho capito benissimo cosa intende e la ringrazio per il suggerimento. Approfizzo per avere un altro chiarimento riguardo la discussione.. Nel mio caso in cui la tesi presenta dati e risultati espressi numericamente, è necessario durante l'esposizione fare riferimento ai numeri e citarli , oppure è sufficiente discutere i risultati in termini generali, quindi per esempio dicendo che nella ricerca si è riscontrato un maggior numero.di riparazioni linguistiche piuttosto che riparazioni pragmatiche? Perché se così fosse non trovo necessario fare le slides; nel caso contrario ritengo che l'impatto visivo dei grafici sia più immediato e utile per la commissione e anche per me. Grazie e buona serata.</p> <p>XXX</p>
150.	<p>ITAL1_SCR_150</p> <p>Oggetto: laureanda novembre</p> <p>Gentile prof.ssa XXX,</p> <p>sono NOM COGN e dovrò laurearmi con lei a novembre. L'ultima volta che sono venuta al ricevimento da lei è stato a febbraio e volevo chiederle se ritenesse il caso di rivederci per fare un punto della situazione insieme. So che al momento è molto impegnata, magari può dirmi lei se, ed eventualmente quando, sarebbe preferibile vedersi.</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
151.	<p>ITAL1_SCR_151</p> <p>Oggetto: tesi</p> <p>Gentile prof.ssa,</p> <p>Oggi vado a rilegare la tesi, va bene lo stesso se gliela consegno direttamente il 6?</p> <p>In caso affermativo, gliela devo consegnare prima della discussione o contestualmente?</p> <p>Inoltre, le volevo chiedere dei chiarimenti sul l'esposizione della tesi: nel discorso introduttivo lei ritiene corretto che io parli dello sviluppo dello studio, e quindi di aver consegnato il questionario ai parlanti cinesi, struttura questionario e relativi risultati?</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
152.	<p>ITAL1_SCR_152</p> <p>Oggetto: verbalizzazione tirocinio XXX</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>Sono XXX, studentessa della professoressa NOM COGN.</p> <p>Io ho frequentato il corso libero di rumeno con la professoressa ma siccome non riesco a prenotarmi sul portale per la verbalizzazione, in segreteria mi hanno detto di scrivere a Lei che dovrebbe comunicare loro che devo verbalizzare le attività altre o corso libero non essendo prevista la prenotazione al corso libero per il mio anno di immatricolazione (2014/2015). E come me tutte le altre ragazze del corso.</p> <p>Dovrò verbalizzare il tirocinio il giorno del suo ultimo appello, il 15 luglio.</p> <p>Attendo una sua Gentile conferma</p> <p>Cordialmente</p>

153.	<p>ITAL1_SCR_153</p> <p>Oggetto: esame 23.06.16</p> <p>Gentile Prof. ssa, scusi il disturbo.</p> <p>Non visualizzo ancora i risultati dell'esame fatto il 23.6.</p> <p>Non sono ancora stati corretti tutti i compiti, o sto guardando la pagina sbagliata?</p> <p>Saranno visibili nella sezione avvisi della sua pagina, giusto?</p> <p>Grazie XXX</p>
154.	<p>ITAL1_SCR_154</p> <p>Oggetto: corso libero finlandese</p> <p>Gentile Prof.ssa, sono XXX e ho frequentato il corso libero di lingua e cultura finlandese con la Prof.ssa XXX.</p> <p>Volevo chiederle se è possibile consegnare la relazione del corso a Settembre, in quanto non ho potuto farla entro oggi, ed oramai per l'appello del 15/07 lei non avrebbe il tempo di correggerla.</p> <p>Inoltre, volevo chiederle se è un problema che a Settembre, consegnata la relazione, si verbalizzi il voto nonostante sul piano di studi abbia ancora scritto tirocinio.</p> <p>La ringrazio per l'attenzione e scusi il disturbo.</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
155.	<p>ITAL1_SCR_155</p> <p>Oggetto: esame di didattica delle lingue moderne</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>sono uno studente di Letterature e traduzione interculturale. Desideravo gentilmente chiederle, visto che debbo ancora sostenere il suo esame, se, avendo svolto solo il secondo esonero, abbia fatto bene a prepararmi unicamente sul testo "L'insegnamento della grammatica nella classe multilingue".</p> <p>La ringrazio fin da ora per la sua cortese attenzione.</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
156.	<p>ITAL1_SCR_156</p> <p>Oggetto: esonero didattica delle lingue moderne</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>sono una studentessa del corso di laurea in Lingue e Culture Straniere e devo seguire il suo corso nel prossimo semestre di Didattica delle lingue moderne (6 CFU). Vorrei sapere se è previsto un esonero per i frequentanti e, se sì, per quando è previsto.</p> <p>La ringrazio.</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
157.	<p>ITAL1_SCR_157</p> <p>Oggetto: convalida tirocinio</p> <p>Gentile prof.ssa XXX,</p> <p>sono una studentessa al terzo anno di lingue e mediazione linguistico-culturale e nell'estate dell'anno 2014 ho sostenuto l'esame di cinese livello A all'università di Pechino B.L.C.U.(Beijing Language Culture Univerisity). Avendo ricevuto il certificato che attesta il sostenimento dell'esame con la relativa votazione, vorrei convalidarlo come tirocinio quanto prima. La ringrazio e attendo un suo riscontro.</p>

158.	<p>ITAL1_SCR_158</p> <p>Oggetto: ricevimento laureandi</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>Sono XXX e sono una laureanda di novembre.</p> <p>Ieri ho finito gli esami e vorrei cominciare quanto prima ad avviare il lavoro e la scrittura per la tesi.</p> <p>L'argomento è il self-repair: ho già effettuato le registrazioni, trascritto e catalogato gli errori.</p> <p>I materiali di cui sono in possesso sono la tesi di NOM COGN e il capitolo 11 della Prof.ssa XXX.</p> <p>Quando sarebbe possibile per lei fissare un incontro? Posso intanto iniziare a visionare altro?</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
159.	<p>ITAL1_SCR_159</p> <p>Oggetto: Didattica delle Lingue L.M. come esame a scelta Italianistica</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX</p> <p>sono una studentessa del corso di laurea magistrale in Italianistica e quest'anno vorrei seguire il Suo corso Didattica delle Lingue L.M., inserendolo tra gli esami a scelta del mio piano di studi.</p> <p>Dal momento che prima d'ora non ho mai sostenuto un esame di glottodidattica, vorrei chiederLe se il corso richieda conoscenze pregresse o esami propedeutici.</p> <p>La ringrazio per l'attenzione e Le auguro una buona giornata,</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
160.	<p>ITAL1_SCR_160</p> <p>Oggetto: didattica delle lingue</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>mi chiamo XXX e mi sono laureata in Lingue 6 anni. Ho bisogno di integrare 6 CFU di LIN/02 per accedere al TFA.</p> <p>E' possibile fare l'esame con Lei a Gennaio? Il programma è quello che vedo online per "Didattica delle lingue (OCI)"?</p> <p>Grazie in anticipo e buona serata.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
161.	<p>ITAL1_SCR_161</p> <p>Oggetto: Td rifiuti Cina</p> <p>buongiorno prof.ssa,</p> <p>mi scusi il disturbo ma comincio a credere che il mio computer abbia fatto i soliti problemi e non le siano arrivate le mie precedenti email. le chiedo, in merito alla DCT e ai video di retrospesione, innanzitutto come posso somministrare i video e fare in modo che i documenti compilati arrivino a me così da poterli poi studiare, e in secondo luogo le chiedo anche se fosse possibile evitare i video di retrospesione per un semplice motivo di facilità gestionale, avendo comunque la possibilità di poter somministrare il questionario a un gran numero di cinesi risiedenti in Cina. la prego di farmi sapere così che io possa cominciare a somministrare i questionari e a raccogliere materiale. attendo una sua risposta. la ringrazio</p> <p>ps. nel caso lei avesse già ricevuto le altre mie mail, mi scuso per il disturbo ma sono insistente perchè avendo riscontrato dei problemi in precedenza con il mio pc, preferisco assicurarmi che lei abbia ricevuto il messaggio.</p> <p>buona giornata</p>

	XXX
162.	<p>ITAL1_SCR_162</p> <p>Gentile prof.ssa, Avrei bisogno di vederla prima di giorno 30. Quando posso trovarla in facoltà? Dovrei aggiornarla su una cosa.attendo sua risposta. Cordiali saluti XXX</p>
163.	<p>ITAL1_SCR_163</p> <p>Oggetto: info</p> <p>Gentile prof.ssa XXX, sono una studentessa che per motivi di lavoro non può frequentare il suo corso di Didattica (OCI). Le scrivo quindi per avere informazioni riguardo all'uscita del libro di testo di Bonacci-Loescher. La ringrazio in anticipo. Cordiali saluti NOM INIZCogn</p>
164.	<p>ITAL1_SCR_164</p> <p>Oggetto: Attività a casa su laboratorio di analisi dell'interlingua</p> <p>Gentile prof.ssa, volevo informarla che sto avendo dei problemi con l'ascolto. Le allego uno screenshot. INIZ</p>
165.	<p>ITAL1_SCR_165</p> <p>Gentile prof.ssa, volevo informarla che sto avendo dei problemi con l'ascolto. La pagina che si apre dice "Error 429 This account's links are generating too much traffic and have been temporarily disabled!" Come posso risolvere il problema per svolgere l'esercizio? Cordiali saluti INIZ</p>
166.	<p>ITAL1_SCR_166</p> <p>Buonasera professoressa.purtroppo non riesco a superare il suo esame. Sono 3 volte che lo do. Quando riceve? Grazie XXX</p>
167.	<p>ITAL1_SCR_167</p> <p>Oggetto:tesi finale</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>La contatto in merito alla possibilità di poter avere Lei come relatrice per la tesi finale; sono una studentessa della magistrale di Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale e,con l'ultimo esame che,a breve,comparirà nel mio piano carriera, arriverò a 72 cfu.</p> <p>Ho sostenuto il suo esame Didattica Lm l'anno scorso a Giugno (conseguii 30/30); non ho chiaro l'oggetto della mia tesi,ancora mi mancano 3 esami e a Giugno di quest'anno partorirò la mia seconda figlia. So che è una cosa personale ma,per completezza della situazione,mi sembra giusto metterLa al corrente in merito. Però so per certo che dopo anni dalla triennale (mi sono laureata nel 2010 con parecchio ritardo perché nel 2009 ho avuto il mio primo figlio) nel 2014 ho deciso di riprendere in mano i libri per il sogno dell'insegnamento.Poiché vedo questo mio scopo attinente alla Sua materia avrei piacere di poter lavorare con Lei.</p> <p>Nell'attesa di una Sua gentile risposta, Le invio i miei più cordiali saluti, XXX</p>

168.	<p>ITAL1_SCR_168 Oggetto: prenotazione ricevimento Gentile Prof.ssa XXX, Sono una studentessa di "Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale" e Le scrivo per prenotarmi al suo prossimo ricevimento in data 1/12/2016. Vorrei parlarLe della possibilità di chiederLe la tesi per il mese di luglio. La ringrazio per la cortese attenzione. Saluti XXX</p>
169.	<p>ITAL1_SCR_169 Oggetto: Richiesta verifica idoneità attività esoneranti Gentile prof.ssa XXX, Sono una studentessa del secondo anno di LMLC (OCI) di RomaTre. Con la seguente le chiedo gentilmente la verifica delle mie presenze al corso di Didattica delle Lingue per avere un'ulteriore conferma della mia idoneità per effettuare le prove esoneranti. In attesa di un suo gentile riscontro, la ringrazio per l'attenzione e le auguro un buon fine settimana! Cordialmente, XXX</p>
170.	<p>ITAL1_SCR_170 Oggetto: voto sul libretto Gentile prof.ssa XXX, sono una laureanda della laurea magistrale in "Lingue moderne per la comunicazione internazionale"; prevedo di conseguire la laurea nella sessione di marzo 2017, e nel ricontrollare il libretto mi sono accorta che non ho il voto dell'esame di Didattica delle lingue moderne 1 LM sostenuto in data 11/09/2014. Le volevo dunque chiedere la cortesia di scrivermelo sul libretto, durante il suo prossimo ricevimento (poichè dovrò riconsegnare il libretto in originale alla segreteria). In attesa di un suo riscontro, la ringrazio e la saluto cordialmente XXX</p>
171.	<p>ITAL1_SCR_171 gentile prof.ssa, ho tardato a risponderle perchè ho cercato di spostare i miei impegni lavorativi per Mercoledì, ma purtroppo non mi è stato possibile. io venerdì mattina parto per tornare giù in Sicilia e ritornerò a Roma dopo le vacanze, se nel frattempo sa darmi qualche indicazione su come procedere vorrei approfittare delle vacanze di natale per portarmi avanti con il lavoro. giusto per ricordarle, io sto raccogliendo i questionari che ho sottoposto a ragazzi cinesi che vivono in Italia (ne mancano 10) e a ragazzi cinesi che vivono in Cina (li ho tutti e 30), in occasione del mio soggiorno a Taiwan il prossimo semestre provvederò a raccoglierne altrettanti anche li. nel frattempo mi aveva detto di usare i testi che sono stati caricati da lei su one drive, ma come procedo esattamente? devo cominciare a scrivere qualcosa? attendo sue notizie. mi scuso se non mi è possibile venire al ricevimento. buona giornata XXX</p>

172.	<p>ITAL1_SCR_172</p> <p>Oggetto: Informazioni esame didattica 1</p> <p>Gentile prof.ssa XXX,</p> <p>Le scrivo per chiederle un'informazione circa l'esame della sessione invernale: dovrei sostenere l'esame di didattica delle lingue moderne 1 (programma OCI da 6cfu), ma il mio è il programma dell'anno 2015/2016 della prof.ssa NOM COGN.</p> <p>L'esame sarà sostenuto da lei anche se il programma è quello dell'anno scorso?</p> <p>In attesa di una sua risposta le porgo distinti saluti.</p> <p>XXX</p>
173.	<p>ITAL1_SCR_173</p> <p>Gentile prof.ssa, quindi se ho ben capito posso prenotarmi al suo appello? Sul portale non vi è alcun appello con io nome della prof.ssa COGN.</p> <p>XXX</p>
174.	<p>ITAL1_SCR_174</p> <p>Oggetto: secondo test di esame</p> <p>gentile prof.ssa ho completato anche il secondo test che mi ha inviato per mail ma siccome non ho letto la sezione avvisi del suo sito web oggi credevo ci fosse e invece ho controllato solo ora che ha anticipato il ricevimento di oggi a l'altro ieri. Immagino questo sia l'ultimo ricevimento prima delle feste quindi le vorrei chiedere in via eccezionale se per questa volta le potessi inviare il test per mail e se me lo potesse correggere</p> <p>grazie in anticipo XXX</p> <p>le allego le prove, poiché questa volta le ho scritte a mano (non ho una bellissima calligrafia) se non riesce a capire cosa c'è scritto me lo dica che riscrivo tutto su word e le rimando la mail</p> <p>Grazie in anticipo XXX</p>
175.	<p>ITAL1_SCR_175</p> <p>Oggetto: info</p> <p>Gentile prof.ssa, mi scuso per il disturbo ma non ho ricevuto risposta alla mia prima mail. Le volevo chiedere a quale indirizzo mail dobbiamo inviare la tabella relativa al secondo laboratorio.</p> <p>Mi scuso ancora per il disturbo.</p> <p>Cordiali saluti.</p>
176.	<p>ITAL1_SCR_176</p> <p>Oggetto: correlatore tesi</p> <p>Gentile prof.ssa XXX,</p> <p>sono una laureanda del corso di studi in "Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale LM-38", prevedo di conseguire la laurea nella sessione di Marzo 2017 con una tesi sulla didattica dello spagnolo (in particolare dal punto di vista dell'approccio lessicale), e insieme alla mia relatrice, la professoressa Monica Palmerini, ho pensato di scriverle per chiederle di farmi da correlatrice; ho sostenuto due esami di didattica delle lingue, il primo con lei e il secondo con la professoressa COGN, e poiché che il mio interesse primario va alla didattica delle lingue sarebbe per me molto importante averLa come correlatrice.</p> <p>In attesa di un suo riscontro La ringrazio e La saluto cordialmente,</p> <p>XXX</p>

177.	<p>ITAL1_SCR_177</p> <p>Oggetto: XXX matr. YYY. Urgente: esame Didattica della lingue moderne LM Gentilissima Prof.ssa NOM COGN, mi chiamo XXX e sono uno studente fuori corso iscritto della LM-37 Letterature e traduzione interculturale. Mi scuso se le scrivo di nuovo ma non so come contattarla diversamente e avrei bisogno di una risposta.</p> <p>In questa sessione avrei dovuto sostenere l'esame L-LIN/02 Didattica delle lingue moderne LM, come studente non frequentante, portando il programma dell'a.a. 2014/2015 (libro di Rastelli, articoli pubblicati sul suo sito ecc). Ho già studiato buona parte del programma ma ho già altri esami che mi porto dietro da tempo e che devo dare in questa sessione e non faccio in tempo a preparare anche questo.</p> <p>Posso sostenere nella sessione estiva 2017 l'esame di Didattica delle lingue moderne LM portando il programma dell'a.a. 2014/2015? La segreteria didattica mi ha detto che se lei è d'accordo si può fare e che il programma d'esame è solo una questione tra il docente e lo studente</p> <p>Ma vorrei ulteriore conferma da lei prima di poterlo sostenere tranquillamente nella sessione estiva 2017.</p> <p>Credo che non ci siano problemi e che lei me lo faccia sostenere nella sessione estiva 2017, portando il programma dell'a.a. 2014/2015 anche perché se devo cambiare programma d'esame perderei altro tempo visto che ho già studiato buona parte del programma dell'a.a. 2014/2015. Sono già fuori corso e ci terrei davvero a sostenere quest'esame senza perdere altro tempo e senza andare oltre giugno 2017. So che nel mio interesse avrei dovuto darlo prima ma a causa di problemi di salute non riesco a studiare con assiduità. Aspetto una sua risposta e la ringrazio vivamente per la disponibilità</p> <p>Mi scuso per il disturbo e per essermi dilungato</p> <p>Cordialmente, XXX</p>
178.	<p>ITAL1_SCR_178</p> <p>Oggetto: voto attività esonerante</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>Le scrivo questa mail per poterLe chiedere quale/i elaborato/i ho fallito e quali punti non ha trovato soddisfacenti. Inoltre, Le chiedo di permettermi di tentare nuovamente le attività.</p> <p>Con la speranza di fare luce su ogni dubbio ed in attesa di una Sua risposta, Le auguro una buona domenica.</p> <p>Cordiali saluti, XXX, MAT. YYY</p>
179.	<p>ITAL1_SCR_179</p> <p>Oggetto: pubblicazioni voti attività esoneranti</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>Le scrivo riguardo all'attività esonerante. Essendo la mia valutazione risultata "non soddisfacente", vorrei chiederLe di ripetere la suddetta attività e, se possibile, ricevere da Lei delucidazioni in merito a errori compiuti sì da non ripeterli. RingraziandoLa anticipatamente per la Sua cortese attenzione, colgo l'occasione per porgerLe i miei distinti saluti.</p>

180.	<p>ITAL1_SCR_180</p> <p>Oggetto: tesi finale (da inserire nello scambio più su)</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>le invio in allegato la tesi svolta fino ad ora; a breve la concluderò visto che i tempi sono ormai stretti; sto avendo il piacere di una collaborazione con la Prof.ssa XXX che mi ha inviato vari contributi.</p> <p>Mi piacerebbe arricchire il lavoro con una parte più approfondita sulla pragmatica, se mi mandasse qualche lavoro ne sarei molto felice. A fine mese dovrei vedermi col Prof. XXX e con lei per firmare il modulo della domanda di tesi.</p> <p>Cari saluti, spero di sentirla presto,</p> <p>XXX</p>
181.	<p>ITAL1_SCR_181</p> <p>Oggetto: tesi sui complementi</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>le rimetto in allegato la tesi svolta fino ad ora. Mi manca un' ultima parte relativa al lavoro della Prof.ssa XXX e poi vorrei ampliare la parte dedicata alla pragmatica/didattica dei complimenti nella L2; potrebbe inviarmi qualche materiale? Entro la fine del mese devo venire a Roma per far firmare la domanda di laurea a lei ed al mio relatore Prof. XXX (in Cc). Spero di riuscire a mettermi d'accordo con entrambi venendo lo stesso giorno; il 30 Gennaio sarò già a Roma per un esame, mi riterrei molto fortunata se riuscissi a farlo proprio in questo giorno per evitare di spostarmi di nuovo (non so se a lei già l'avevo detto, ma ho la bimba piccola che ha 7 mesi ed è allattata al seno)</p> <p>In attesa di sue, le invito cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
182.	<p>ITAL1_SCR_182</p> <p>Gentile Prof. XXX, spero non abbia problemi di posta questo periodo. E'la terza email che le invio e mi sembra molto strano non ricevere risposta. Comunque dalla sua pagina ho visto che il giorno di ricevimento è mercoledì; dato che il 1 Febbraio sarò all'università per l'ultimo esame con la Prof.ssa XXX vorrei cogliere l'occasione e venire da lei anche per farle firmare il modulo della domanda tesi. Intanto le invio l'aggiornamento del mio lavoro, ormai quasi ultimato. Carissimi saluti, spero di sentirla presto,</p> <p>XXX</p>
183.	<p>ITAL1_SCR_183</p> <p>Oggetto: I: tesi sui complimenti</p> <p>234. Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>ha ricevuto la mia precedente email? Spero di sentirla presto, cari saluti,</p> <p>XXX</p>
184.	<p>ITAL1_SCR_184</p> <p>Oggetto: specifiche attività esoneranti</p> <p>Gentile Prof.ssa,</p> <p>Le porgo una domanda che mi è appena sorta spontanea per quanto concerne la sintesi della prima attività esonerante. È necessario dover compilare nuovamente il modulo oppure è sufficiente inviarLe la sintesi tramite la sua mail?</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX MAT YYY</p>

185.	<p>ITAL1_SCR_185</p> <p>Oggetto: Firma domanda per l'ammissione all'esame di laurea/prova finale</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>Sono XXX, laureanda in Lingue Moderne per la Comunicazione Internazionale.</p> <p>Scrivo per chiederle una gentilezza: siccome la Prof.ssa XXX, mia relatrice, mi ha indicato lei come mia correlatrice, potrei chiederle cortesemente la gentilezza di firmare la domanda per l'ammissione all'esame di laurea?</p> <p>Non vivo a Roma, pertanto sarebbe un po' complicato venire durante l'orario di ricevimento.</p> <p>La ringrazio anticipatamente,</p> <p>XXX</p>
186.	<p>ITAL1_SCR_186</p> <p>Gentile Prof.ssa,</p> <p>Dal momento che vivo a Udine, ho chiesto a un mio familiare di poter portare tutta la documentazione presso la Segreteria Studenti. Potrei chiederle pertanto l'eventualità di apporre una firma digitale alla domanda per l'ammissione all'esame di laurea? Nel caso non potesse, potrei chiedere a un mio familiare di venire da lei durante l'orario di ricevimento.</p> <p>A questo proposito le vorrei anche chiedere: lei sa per caso se la firma del correlatore è necessaria ai fini dell'ammissione alla seduta di laurea?</p> <p>La ringrazio anticipatamente,</p> <p>XXX</p>
187.	<p>ITAL1_SCR_187</p> <p>Oggetto: tesi</p> <p>gentile prof.ssa,</p> <p>mi perdoni ma la cartella dove posso trovare i file da consultare sulla pragmatica cross culturale si trovano su drive o dropbox? la ringrazio</p> <p>XXX</p>
188.	<p>ITAL1_SCR_188</p> <p>Oggetto: informazioni</p> <p>Gentile prof.ssa XXX,</p> <p>Volevo ricevere informazioni riguardo all'esame che vorrei sostenere con Lei. Sono del corso singolo, quindi non frequentante. Sarei venuta a ricevimento ma sono fuori sede e lavoratrice, quindi impossibilitata a spostarmi. Le chiedo se può delucidarmi circa la prova, in particolar modo se in essa vi sono anche esercizi riguardo l'analisi dell'interazione pn-pnn o l'analisi dell'interligua oppure se sono solo domande di teoria.</p> <p>La ringrazio anticipatamente.</p> <p>XXX</p>
189.	<p>ITAL1_SCR_189</p> <p>Oggetto: info esame l-lin/02</p> <p>Gentile Prof.ssa XXX,</p> <p>Sono una ex studentessa dell' Università Roma Tre, laureatami presso la stessa in Storia e Società nel 2010.</p> <p>Mi rivolgo a Lei in quanto avrei bisogno di acquisire 3 CFU nel settore scientifico-disciplinare L-LIN 02 Didattica delle Lingue Moderne, sostenendo l'esame da non frequentante e come corso singolo.</p> <p>Vorrei sapere se c'è questa possibilità e se Lei avesse la possibilità di indicarmi i testi sui quali poter studiare. Se necessario potrò venire per un colloquio durante l'orario di ricevimento.</p> <p>Nel ringraziarla porgo Cordiali Saluti.</p> <p>XXX</p>

190.	<p>ITAL1_SCR_190</p> <p>Oggetto: "Altre attività" Piano di studio LM Lingue moderne per la comunicazione internazionale</p> <p>Buongiorno Prof.ssa XXX,</p> <p>la contatto per un' info in previsione del piano di studio: lavoro in un'agenzia marittima dove è prerogativa conoscere bene l'inglese in quanto è in questa lingua che si articola la messaggistica tra agenzia, navi e armatori. Qualora mi facessi fare un certificato dalla mia responsabile al personale potrei far valere le competenze lavorative e metterle sul piano di studio come i 6 CFU "Altre attività"?</p> <p>Grazie mille,</p> <p>XXX</p> <p>P.S. Posso scegliere lei come mia tutor?</p> <p>Grazie di nuovo.</p>
191.	<p>ITAL1_SCR_191</p> <p>Gentile Prof.ssa per rientrare nella mia seconda annualità senza pagare di nuovo l'iscrizione dovrei sostenere la tesi entro marzo 2017.</p> <p>Mi dispiacerebbe molto non farla con lei,mi faccia sapere.</p> <p>Cari saluti,</p> <p>XXX</p>
192.	<p>ITAL1_SCR_192</p> <p>Oggetto: tesi finale</p> <p>Gentile Prof.ssa COGN,</p> <p>c'eravamo sentite un po' di tempo fa circa la possibilità di farmi da relatrice; non è stato possibile perchè aveva posto a partire dalla prossima estate. Nel frattempo ho contattato il Prof. di Linguistica XXX con cui stiamo lavorando per la tesi (Marzo 2017). Lei potrebbe farmi da correlatrice o sarebbe comunque un problema? Ho cercato anche attraverso il regolamento del nostro CDS per capire cosa faccia in concreto il correlatore ma, onestamente, non ho capito perchè questa informazione è totalmente omessa.. Pensa di poterlo fare?</p> <p>Rimango in attesa di una sua gentile risposta,</p> <p>nel frattempo le mando i miei più cari saluti,</p> <p>XXX</p> <p>Sì, certo che sono disponibile, di solito però è il relatore che contatta il correlatore, quindi ne parli prima con il collega.</p> <p>Cordialmente,</p>
193	<p>ITAL1_SCR_193</p> <p>Gentile prof.sa XXX, sono uno studente del suo corso (Lm 1). Una mia collega mi ha detto che l'ultima volta a lezione avete parlato di questa lettera da scrivere. Purtroppo io a lezione non c'ero perchè ho avuto delle lauree di miei paranti e quindi non ho potuto frequentare. Sono già iscritto al primo esonero e mi dispiacerebbe non poter fare anche il secondo. Può fare uno strappo alla regola e aggiungermi alla lista? La ringrazio in anticipo per l'attenzione.</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>

194.	<p>ITAL1_SCR_194</p> <p>Gentile professoressa, scusi ma ieri non avevo la connessione internet a casa ed ora arrivata all'Università sono riuscita a mandarLe l'e-mail per prenotarmi al primo esonero. Spero che sia ancora in tempo. Mi scuso ancora. La ringrazio Cordiali saluti XXX</p>
195.	<p>ITAL1_SCR_195</p> <p>Gentile Professoressa XXX, mi chiamo XXX e sono una sua studentessa LM1. Di recente era prevista l'iscrizione per la prova di esonero, ma per motivi strettamente personali non sono riuscita ad inviarLe la mail. Mi dispiace disturbarLa in questo momento e avrebbe tutte le ragioni per non considerare la mia richiesta, ma vorrei chiederLe, se fosse ancora possibile, di aggiungermi nella lista per la prova. Ho frequentato sino ad ora e mi interesserebbe confrontarmi con questo tipo di esercizio. Spero di non averLe portato via del tempo e la ringrazio anticipatamente della risposta. Distinti saluti. XXX</p>
196.	<p>ITAL1_SCR_196</p> <p>Gentile prof.ssa XXX, Mi scuso per disturbarLa nuovamente e spero che questa ennesima mail non La infastidisca. Sono mancata a lezione poiché ero ancora in Puglia dalla mia famiglia e, nonostante abbia controllato la bacheca del suo sito, non ho trovato l'avviso relativo alla seconda prova (anche stamattina mi risultava l'avviso relativo alla prima prova). Vorrei, se fosse ancora possibile, chiederLe di iscrivermi, nonostante il ritardo. La ringrazio per la disponibilità e l'eventuale risposta. Buona serata. XXX.</p>
197.	<p>ITAL1_SCR_197</p> <p>Gentile professoressa, Purtroppo mercoledì non ho potuto partecipare alla sua lezione e mi sono accorta solo ora che ha aggiunto sul sito i termini del primo compito per il secondo esonero. Ieri, pur essendo in classe, non avevo capito che il compito fosse legato al secondo esonero e non al primo. Le scrivo quindi per chiederle se sia ancora possibile per lei aggiungermi alle iscrizioni nonostante il ritardo. La ringrazio in anticipo per la sua attenzione. Distinti saluti, XXX</p>
198.	<p>ITAL1_SCR_198</p> <p>Gentile professoressa, in seguito alla conversazione di oggi a lezione, le chiedo cortesemente di essere aggiunto alla lista dei partecipanti al primo esonero del suo corso. Mi scuso per aver travisato le sue indicazioni sulla tempistica e la ringrazio per avermi concesso " la domanda di riserva". Inoltre le chiedo anche il collegamento per accedere alla registrazione della lezione del 16/3, mancata perché mi trovavo a Parigi. Nel caso occorra, il mio numero di matricola è: NNN Nel rispetto del suo desiderio di comunicare tramite il servizio di posta elettronica istituzionale, userò questo canale per inviare le mie mail, tuttavia la pregherei di inserire nella risposta anche l'indirizzo in Cc. Cordialissimi saluti.</p>

	XXX
199.	<p>ITAL1_SCR_199 Gent.ma prof.ssa XXX, purtroppo non mi è stato possibile, per problemi di salute, venire a lezione mercoledì 31/03 e giovedì 01/04. Ho letto sulla sua pagina che mercoledì ha assegnato la seconda attività per l'esonero. Volevo sapere se mi è possibile svolgerla comunque ed avere la possibilità di partecipare alla seconda parte dell'esonero. La ringrazio in anticipo per l'attenzione. Cordialmente, XXX</p>
200.	<p>ITAL1_SCR_200 Oggetto: info esame Gentilissima Prof.ssa XXX, volevo chiederLe se il programma 2015/2016 vale ancora per la prossima sessione d'esame. Purtroppo solo qualche giorno fa ho saputo di aver superato Linguistica generale e non sono riuscito a prepararmi in tempo per questa sessione. Cordiali saluti, XXX</p>
201.	<p>ITAL1_SCR_201 Oggetto: Mi accetterebbe come tesista? Gentile prof.ssa XXX, Sono una studentessa di Mediazione linguistica e culturale e studio russo e francese. Sono al passo con gli esami. Me ne mancano 4 per concludere la triennale. Ho seguito il corso di Multiculturalità e apprendimento linguistico con lei e sono rimasta affascinata dall'ambito di studi, perciò mi piacerebbe chiederle la tesi e approfondire qualche argomento. È sicuramente presto per iniziare, dovendo fare ancora 4 esami tra cui la terza annualità delle 2 lingue, però vorrei iniziare ad impegnare lei come relatore. La sessione di laurea forse sarà quella di novembre o di dicembre per me. Che cosa ne pensa? Preferisce che io venga a ricevimento? La ringrazio in anticipo sicura di una sua gentile risposta. Cordiali saluti XXX</p>
202.	<p>ITAL1_SCR_202 Oggetto: Prenotazione esame Gentile professoressa, buongiorno e mi scusi se la disturbo. Ho regolarmente effettuato la prenotazione per il suo esame del 28 Giugno ma poiché sono giorni che ho febbre alta e non riuscirò a riprendermi per domani dato che non accenna ancora a scendere vorrei poterla cancellare e prenotarmi per l'appello del 13 Luglio. Avendo purtroppo già prenotato lo stesso giorno un altro esame alle ore 14.00, volevo chiederle, già da ora, se fosse possibile dato l'urgenza, sostenere l'esame tra i primi del 13 di modo da poter sostenere anche l'altro esame. Mi scusi ancora per l'inconveniente. La ringrazio e la saluto cordialmente.</p>

203.	<p>ITAL1_SCR_203</p> <p>Oggetto: ricevimento</p> <p>Gentile professoressa,</p> <p>sono una studentessa di Mediazione Linguistica che ha sostenuto l'esame con Lei nell'ultima sessione.</p> <p>Proprio in quella sede Le avevo chiesto se ci fosse la remota possibilità di essere la mia relatrice e Lei mi ha risposto di farmi sentire dopo la seduta di maggio, per la quale, presumo, fosse molto occupata.</p> <p>Non ho avuto precedentemente possibilità di recarmi a ricevimento per motivi di salute, quindi vorrei prenotarmi ora per poter discutere poi da vicino sui dettagli [??]</p> <p>Spero davvero in una sua risposta positiva, in quanto ci terrei davvero a lavorare con Lei.</p> <p>Cordiali saluti [??]</p>
204.	<p>ITAL1_SCR_204</p> <p>Oggetto: data marzo</p> <p>Gentile professoressa XXX, vorrei chiederle un'informazione: per i ragazzi del terzo anno è possibile sostenere l'esame di multiculturalità anche a marzo? Attendo sue risposte.</p> <p>Grazie Cordiali Saluti.</p>
205.	<p>ITAL1_SCR_205</p> <p>Gentile prof.ssa XXX</p> <p>Il seguente messaggio le è stato spedito per chiederle un grosso favore.</p> <p>Poiché oggi dovevo sostenere l'esame di multiculturalità con la prof.ssa XXX e non ho potuto recarmi a Napoli a causa di una colica renale notturna volevo chiederle in via straordinaria se potesse aggiungermi alla lista di domani per il vostro appello dato che i programmi sono pressoché identici. So che le chiedo molto ma vorrei sostenere questo esame poiché propedeutico per gli esami del terzo e che per una fatalità non sono riuscito a sostenere oggi.</p> <p>La ringrazio per la pazienza</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
206.	<p>ITAL1_SCR_206</p> <p>Oggetto: richiesta tesi</p> <p>Gentile Professoressa, sono XXX matr.PC YYY, le scrivo per chiederle se volesse farmi da relatore per la tesi triennale che darò entro febbraio 2016.</p> <p>Io non ho ancora dato l'esame in multiculturalità e apprendimento linguistico a causa di alcuni problemi di segreteria che non mi hanno permesso di inserire il suo esame nella voce esame a scelta nei tempi prestabiliti. Potrò dare l'esame nella prima data disponibile dopo l'inserimento di quest'ultimo (1 febbraio). Poiché ho già cominciato a studiare e questi argomenti mi affascinano molto sarebbe possibile per lei lavorare insieme per la tesi?</p> <p>attendo risposta e la ringrazio vivamente in anticipo</p> <p>XXX</p>

207.	<p>ITAL1_SCR_207</p> <p>Oggetto: Accetta tesisti della triennale?</p> <p>Gentile professoressa XXX,</p> <p>Mi chiamo XXX al terzo anno di Mediazione linguistica e culturale. Ho sostenuto con lei l'esame il 14 luglio 2014 con risultato 27. Volevo chiederle se accetta tesisti. Nel caso li accetti potrei recarmi da lei a ricevimento giovedì?</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>NOM</p>
208.	<p>ITAL1_SCR_208</p> <p>Oggetto: slides 13 e 15 ottobre</p> <p>A: XXXX</p> <p>Gentile professoressa, mi perdoni per l'orario ma i miei compagni reclamano le slides. Quando sarà disponibile, potrebbe inviarmele? Grazie e mi scusi ancora.</p> <p>XXX MC/YYY</p>
209.	<p>ITAL1_SCR_209</p> <p>Subject: Iscrizione laboratorio</p> <p>Gentile prof.XXX,</p> <p>Sono XXX e frequento il suo corso. Purtroppo ho dimenticato di effettuare l'iscrizione al terzo laboratorio e volevo chiederle se fosse possibile farlo lo stesso. Ringraziandola per la sua disponibilità, le porgo i miei più cordiali saluti.</p> <p>XXX</p>
210.	<p>ITAL1_SCR_210</p> <p>Gentile professore,</p> <p>Mi chiamo XXX e seguo il suo corso di "Didattica Applicata delle Lingue Modere" presso l'UNINT.</p> <p>Le scrivo per avere una conferma sul metodo di raggiungimento degli 8 punti al fine di verbalizzare gli 8 cfu corrispondenti alla sua materia.</p> <p>Io ho scelto di frequentare i laboratori ma essendomi iscritta all'UNINT a novembre inoltrato, non ho frequentato il primo laboratorio.</p> <p>Posso comunque ricevere i sei punti dagli altri laboratori che ho frequentato e che frequenterò? E, in tal caso, posso integrare gli altri due punti con la tesina?</p> <p>Mi scusi se solo ora le faccio questa domanda ma ho dato per scontato che si potesse fare.</p> <p>Nel caso in cui lei mi permettesse di integrare con la tesina, dovrò basarla su gli argomenti del primo laboratorio o sugli argomenti da approfondire che ha elencato lei sul blog? E quando dovrò inviargliela?</p> <p>La ringrazio in anticipo per la sua risposta.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
211.	<p>ITAL1_SCR_211</p> <p>Gentile prof.ssa XXX,</p> <p>sono una studentessa di Mediazione linguistica e culturale che si è prenotata per l'appello del giorno 14/03/2017 le chiedo cortesemente di debellarmi dall'elenco poiché sulla piattaforma on-line non mi è possibile farlo.</p> <p>La mia matricola è MC/03363. La ringrazio.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>

212.	<p>ITAL1_SCR_212</p> <p>Professore scusi per l'orario, sono un ragazzo del corso per i crediti Ofa. A causa dello sciopero dei mezzi di domani, non so se riuscirò a venire a lezione, essendo io pendolare. Visto che ho già fatto un'assenza, non so mancando anche domani, quali problemi potrei avere. Potrebbe darmi chiarimenti? Grazie mille in qualsiasi caso.</p>
213.	<p>ITAL1_SCR_213</p> <p>Buona Professoressa, sono XXX del corso OFA. Volevo dirle che venerdì a causa dello sciopero non so se sarò presente alla lezione. Sono giustificate come ore di assenza o sono contate lo stesso? Distinti saluti.</p>
214.	<p>ITAL1_SCR_214</p> <p>Ah, se è possibile vorrei vedere il compito e vedere dove ho sbagliato. Se lo rifiutassi quando potrei rifarlo ?</p>
215.	<p>ITAL1_SCR_215</p> <p>Ha ragione Prof! La tesi è sui complimenti, in italiano e in inglese; visto che il suo insegnamento è sulla didattica mi piacerebbe integrare con una parte che tratti proprio le tecniche pragmatiche d'insegnamento di tali atti linguistici e fornire interessanti spunti di riflessione sui fraintendimenti che potrebbero nascere a causa dei differenti background culturali. Sarebbe fantastico ricevere spunti e/o materiali a tal fine. Sono molto felice che il mio lavoro pian piano stia prendendo piede. Alla prossima mail le invierò il lavoro svolto fino ad ora, carissimi saluti , XXX</p>
216.	<p>ITAL1_SCR_216</p> <p>Buongiorno professoressa , mi chiamo XXX e sono una laureanda. Le scrivo con urgenza in quanto ancora non mi sono stati verbalizzati i 6 crediti del corso di kurdo che ho frequentato. Mi ero prenotata all'appello del 25, ma i crediti ancora non sono presenti sul portale. Laureandomi a novembre, avrei urgenza di saperlo. Cordiali saluti, XXX</p>
217.	<p>ITAL1_SCR_217</p> <p>Gentile Professore, Per quanto riguarda la tesina, temo proprio di non avere il tempo materiale per poterla consegnare lunedì 19. Aggiungo il fatto che sto avendo dei problemi di natura personale che purtroppo stanno minando la mia concentrazione e quindi la mia efficienza nello studio, soprattutto, ripeto, dal punto di vista della rapidità di esecuzione. La prego, pertanto, di venirmi incontro in merito alla tempistica di consegna della tesina e di concedermi un'altra settimana a partire da oggi, altrimenti sarò costretto a presentarmi direttamente all'appello di settembre, mese in cui dovrò tentare di dare anche l'esame di Teoria della Traduzione, e ciò sarebbe un vero peccato anche in considerazione dell'intenso impegno da me profuso in questi ultimi due mesi per cercare di dare l'appello a giugno (Didattica e Teoria della Traduzione sono gli ultimi due esami che mi mancano per potermi laureare). Ad ogni modo, farò di tutto per consegnare l'attività del Laboratorio 5 nella giornata di oggi. Mi appello, pertanto, alla sua comprensione (parlo di quella umana 😊) e rimango speranzoso. Cordialmente, XXX</p>

218.	<p>ITAL1_SCR_218</p> <p>Buongiorno Professore, mi spiace disturbarla ancora. Con oggi sono passati 14 giorni dal 6 febbraio, ossia da quando ho sostenuto il suo esame e quello del Professor XYZ. Io il 9 marzo devo consegnare la tesi sulla quale sto lavorando. Per non parlare dell' ansia che questa situazione di non sapere mi sta causando. So che lei non c' entra nulla anche perché la valutazione della sua parte me l ha comunicata il giorno stesso, ma dovesse conoscere quella del Professor XYZ perché ha visto l' elaborato o non so per favore ma le comunichi. Grazie anticipatamente. Cordialmente XXX</p>
219.	<p>ITAL1_SCR_219</p> <p>Buonasera professore, sono XXX, matricola XXX, uno studente del III anno di Economia e Gestione dei beni culturali e dello spettacolo e le scrivo in merito al fatto che vorrei avere l'opportunità di incontrarla durante il suo orario di ricevimento in quanto mi trovo ad affrontare ancora pochi esami per la mia laurea e dal momento che la rispetto molto, soprattutto per la materia che insegna la quale è uno dei motivi per cui mi sono appassionato ai miei studi, vorrei chiederle sulle mie prospettive future un aiuto per completare le giuste scelte anche con la prospettiva futura di rivolgermi a lei per scrivere la tesi. Attendo una sua risposta e le auguro una buona serata. Cordialmente. XXX</p>
220.	<p>ITAL1_SCR_220</p> <p>Buongiorno Professore, Scusi se le riscrivo ancora nell' arco di pochissimo tempo, ma sono veramente agitata e disperata. Penso che possa comprendermi dato che è l' ultimissimo esame. Io avevo concordato con la sua assistente dopo l' esame la correzione anticipata per non ritrovarmi nella situazione attuale, correzione anticipata che ho avuto solo da parte sua. Mi dica lei cosa fare perché non riesco veramente a comprendere come ho fatto a realizzare solo due punti nella parte del Professor XYZ dato che ho scritto e credo concetti anche corretti. Manderei una mail anche al Professor XYZ, ma so che non risponde. Mi aiuti lei la prego. Cordialmente XXX</p>
221.	<p>ITAL1_SCR_221</p> <p>Gentil Prof. XXX, sono XXX, una studentessa del corso di Economia e gestione dei beni culturali e dello spettacolo che avrebbe dovuto dare oggi l'esame. Purtroppo però non sono riuscita a presentarmi che per problemi di salute mia. La seguente é quindi per chiederle informazioni sulle modalità del nuovo corso di esame in quanto ho avuto notizia che da quest'anno il professor XYZ non lo terrà più il corso. In particolare vorrei chiederle se il progetto con la professoressa XYZ svolto sarà ancora valido e se le modalità e i materiali d'esame per noi del terzo anno saranno sempre le stesse o se seguissero le nuove modalità introdotte. Grazie mille per l'attenzione. Cordiali saluti,</p>

	XXX
222.	<p>ITAL1_SCR_222</p> <p>Salve professore,</p> <p>Sono una studentessa del suo corso di venerdì 5 settembre dovrei venire a verbalizzare il voto del suo esame. Le volevo chiedere se è possibile verbalizzare venire in mattinata durante l'esame per la verbalizzazione invece che al pomeriggio perché non essendo io di Milano e avendo dei problemi con i mezzi di trasporto per me è impossibile presentarmi a l'orario previsto per la verbalizzazione.</p> <p>Grazie.</p> <p>XXX</p>
223.	<p>ITAL1_SCR_223</p> <p>Buongiorno Professor XXX,</p> <p>premettendo che spero non abbia avuto problemi di nessun genere, Le confesso che comincio ad essere molto preoccupata per il Suo silenzio. Le ricordo nuovamente che entro giovedì mattina la tesi dovrà andare in stampa, di conseguenza potrò apportare qualsiasi Sua correzione entro e non oltre mercoledì sera del 19 marzo prossimo. Inoltre, ciò che mi preme sapere, è se venerdì mattina fosse possibile incontrarci presso il Suo studio o l'università, per la firma del documento di avvenuta consegna della tesi, necessario per la mia laurea e documento indispensabile alla segreteria.</p> <p>La prego di rispondermi, se possibile in giornata. Mi scuso per l'insistenza, ma essendo già di mio una persona ansiosa, l'esperienza della tesi ha accentuato questo mio lato.</p> <p>La ringrazio</p> <p>XXX</p>
224.	<p>ITAL1_SCR_224</p> <p>Gentile Prof. X Y</p> <p>Sono XXX,</p> <p>Le scrivo perché mi è giunta voce che Lei dal secondo semestre non insegna più nel corso di Economia e Gestione dei Beni Culturali. Chiedo quindi se queste voci siano fondate. Io per concludere l'esame devo sostenere l'orale sulla tesina e per problemi legati allo stage pensavo di presentarmi nel secondo semestre. Come devo comportarmi?</p> <p>Cordiali Saluti,</p> <p>XXX</p>
225.	<p>ITAL1_SCR_225</p> <p>Oggetto: Ricevimento per esame</p> <p>Salve Prof.ssa sono XXX, un'alunna che ha già sostenuto l'anno scorso l'esame di Didattica delle Lingue moderne 1. Dato che sto lavorando e, purtroppo, non ho potuto frequentare, volevo sapere se potevo sostenere l'esame di Didattica 2 con Lei a luglio sul programma che ha come testi di riferimento "Manuale di Didattica dell'italiano L2" e "Intercomprensione e educazione al plurilinguismo" o se questo materiale bibliografico riguarda la Prof.ssa NNN. Inoltre volevo sapere se è confermato il ricevimento di Mercoledì 10,30-12.00 nel Suo studio così mi organizzo con il lavoro e possiamo parlarne meglio a voce. Grazie. Cordiali saluti.</p>

226.	<p>ITAL1_SCR_226</p> <p>Gentilissimo professor XXX, sono una ragazza del secondo anno del corso di Economia e Gestione dei Beni culturali e dello Spettacolo e ho frequentato la maggior parte delle sue lezioni . (sono la ragazza che durante la pausa della prima lezione del corso Le disse di aver partecipato al progetto "ABC") .Oggi i miei colleghi mi hanno informata che non è più possibile iscrivermi nell'elenco dei frequentanti per sostenere il preappello che si terrà il 13 maggio, chiedo conferma a Lei di ciò. Io sono mancata solo alle ultime due lezioni, quella di lunedì 22 aprile e quella di lunedì 15 aprile poichè ho dovuto ritardare di molto il rientro dalle vacanze pasquali da casa mia in Puglia, a causa di motivi di salute di mio padre che è stato male per un problema cardiaco. Non sono stata messa al corrente della questione tramite contatti in internet e/o telefonici, per mancanza mia di controllare la posta elettronica e tempo e solo oggi ne sono venuta a conoscenza. In ogni caso, se non è più possibile aggiungermi , Le chiedo se devo per forza sostenere il suo esame lo stesso giorno di quello del professor XXX, o è mia discrezione. La ringrazio anticipatamente e colgo l'occasione per porgerLe i miei distinti saluti e mi scuso per il disturbo XXX</p>
227.	<p>ITAL1_SCR_227</p> <p>Gentile Professore, sono uno studente del corso di Didattica applicata delle lingue moderne. Le scrivo per comunicarLe che, anche a causa di un malanno negli ultimi giorni, non ho avuto modo iscrivermi al laboratorio I.^[L]_{SEP} Nel porgere le mie scuse, Le chiederei cortesemente se è possibile inserirmi nel modulo d'iscrizione e partecipare al laboratorio. La ringrazio anticipatamente per l'attenzione. Distinti saluti, XXX XXX</p>
228.	<p>ITAL1_SCR_228</p> <p>Gentile Prof. XXX, Le scrivo perché solo ora ho saputo della scadenza del laboratorio I e quindi non riesco più ad iscrivermi. Le chiedo gentilmente se per questa volta può inserirmi perché ci terrei tanto. Cordiali saluti XXX XXX</p>
229.	<p>ITAL1_SCR_229</p> <p>Gentile prof.re, Le scrivo per comunicarle che ho avuto dei problemi e non sono riuscita ad iscrivermi al primo laboratorio. C'è la possibilità di rimediare? Posso partecipare iscrivendomi oggi? Attendo una cortese risposta. Cordiali saluti, XXX XXX</p>
230.	<p>ITAL1_SCR_230</p> <p>Gentile professore, sono XXX Io ho deciso di frequentare tutte le lezioni e fare i laboratori... tuttavia io il 7/12 non ci sarò per motivi familiari. Si tratta però di una tantum e mi dispiacerebbe dover rinunciare interamente all'opportunità dei laboratori per questa ragione. Pensa che potrei ugualmente dare il secondo laboratorio, facendomi passare da qualcuno gli appunti della prima lezione? Cordialmente INIZ</p>

231.	<p>ITAL1_SCR_231</p> <p>Buonasera professore, sono una studentessa della magistrale in interpretariato alla UNINT ed ex studentessa di Roma tre in mediazione linguistica. Alla triennale ho svolto due esami di didattica delle lingue moderne ciascuno da 6 cfu: 6 con la professoressa XXX e 6 con la professoressa NNN per un totale di 12 cfu, volevo dunque chiederle se era possibile avere una riduzione del suo programma.</p> <p>Le invio in allegato i programmi di entrambi i corsi della triennale che può anche verificare sulle 1 pagine delle relative professoresse di Rome Tre.</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
232.	<p>ITAL1_SCR_232</p> <p>Oggetto: Norme tesi di laurea</p> <p>Buonasera prof.ssa, sono XXX, l'alunna in dolce attesa che è venuta ieri al Suo ricevimento.</p> <p>Potrebbe cortesemente inviarmi il link conle slide sul convegno da lei sostenuto per la tesi?</p> <p>Grazie mille per la Sua disponibilità.</p> <p>Cordiali saluti. XXX</p>
233.	<p>ITAL1_SCR_233</p> <p>Buongiorno Prof.ssa, sono l'alunna Veronica Perelli in dolce attesa di nove mesi che si laurerà nella sessione estiva. Leggendo il materiale bibliografico con un po di difficoltà perchè non sto molto bene in salute questo mese, Le invio una bozza dell'indice e dell'introduzione.</p> <p>In merito a ciò, volevo chiederLe: nel libro "Fondamenti di glottodidattica", c'è anche la parte dedicata alla formazione del docente, alla strutturazione del curriculum, al modulo e alle modalità di lezione. Devo inserirle nell'indice? Cioè devo dedicare un'altra parte su questo?</p> <p>Grazie mille per la disponibilità.</p> <p>Sono pronta ad accettare correzioni e consigli in merito.</p> <p>Cordiali saluti. XXX</p>
234.	<p>ITAL1_SCR_234</p> <p>Oggetto: Bozza indice, introduzione e appuntamento tesi Perelli Veronica</p> <p>Inoltrando la mail precedentemente inviata sono a richiederle un appuntamento per iniziò della prossima settimana sempre se riesco a recarmirecarmi in loco poiché abito lontano ed entro proprio nell'ultima settimana per partorire. Sto scrivendo la tesi su un quaderno poiché attualmente in gravidanza mi rimane scomodo l'utilizzo del PC fisso. Per lei va bene</p> <p>se le invio i capitoli man mano che procedo? Grazie mille per la disponibilita. Cordiali saluti</p>
235.	<p>ITAL1_SCR_235</p> <p>Buonasera professoressa le chiedo scusa per il disturbo, io vorrei sostenere il suo esame questa sessione e siccome non ho frequentato le lezioni volevo sapere oltre al libro e alle slide presenti sulla sua pagina ci sono altre cose da studiare? Grazie mille</p>

236.	<p>ITAL1_SCR_236</p> <p>Oggetto: Risultati esame 14/9</p> <p>Salve professoressa,</p> <p>Ho sostenuto l'esame di didattica delle lingue il 14 settembre ma ancora non ho ricevuto notizia riguardo l'esito.</p> <p>le sarei grata se potesse fornirmi delle delucidazioni al riguardo.</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
237.	<p>ITAL1_SCR_237</p> <p>Gentile professoressa,</p> <p>Le scrivo per presentarLe il mio problema sul modulo da presentare per il laboratorio. Ero presente quando ci ha comunicato del modulo e del laboratorio, ma dopo purtroppo sono stato preso da una brutta influenza che non mi ha permesso nè di venire a lezione, nè di alzarmi dal letto. Oggi ero pronto a mandarlo, ma mi sono accorto che potevo inviarlo fino a ieri. Posso essere accettato al laboratorio?</p> <p>Mi scuso per l'inconveniente, cordiali saluti.</p>
238.	<p>ITAL1_SCR_238</p> <p>Gentile professore,</p> <p>sono YYY XXX, una studentessa del primo anno di Magistrale iscritta al suo corso di Didattica delle Lingue Moderne.</p> <p>Le scrivo in quanto, essendomi iscritta entro le 18 dell'1 di aprile al primo compito della seconda attività tramite il modulo del blog, aspettavo l'arrivo della sua mail in cui ci forniva le indicazioni necessarie per lo svolgimento del compito che, tuttavia, a me non è mai arrivata. Pensavo che ancora dovesse inviarla a tutti, ma confrontandomi con dei miei colleghi, mi sono accorta che solo a me non è arrivata. Sono disperata perchè, avendo già fatto il primo esonero ed essendo in procinto di terminare l'attività sull'analisi dei materiali didattici, volevo assolutamente partecipare anche a questa attività. Non so cosa sia successo, magari un problema di connessione o un crash sul pc hanno impedito alla mia iscrizione di andare a buon fine mentre io pensavo di essermi iscritta regolarmente e stavo tranquilla e serena di poter svolgere il compito.</p> <p>Le chiedo dunque, se gentilmente potrebbe ammettermi al compito.</p> <p>In attesa di risposte la ringrazio in anticipo,</p> <p>XXX YYY</p>
239.	<p>ITAL1_SCR_239</p> <p>Gentile Professore,</p> <p>Sono XXX YYY, una studentessa del primo anno del corso magistrale di interpretariato, e frequento il Suo corso di Didattica.</p> <p>Ho già sostenuto il primo esonero e, non essendomi iscritta in tempo alle attività laboratoriali, contavo sul secondo esonero per alleggerire il carico di giugno.</p> <p>Purtroppo per motivi personali che quasi sicuramente mi costringeranno a lasciare Roma per il periodo in cui è previsto il secondo esonero, vorrei chiederLe se fosse possibile concedermi di avere accesso alle attività laboratoriali già avviate con altri colleghi, con l'impegno di presentarLe sia il primo che il secondo task insieme, così da essere al passo con gli altri e non procurarLe ulteriori disagi.</p> <p>Le sarei davvero grata se decidesse di venire incontro a questa mia richiesta, frutto di una reale necessità, e spero di non indisporLa.</p> <p>Ringraziandola, Le auguro una buona giornata.</p> <p>Cordialmente</p>

240.	<p>ITAL1_SCR_240</p> <p>Buongiorno Professoressa, Sono una studentessa di LTI e dallo scorso marzo fino allo scorso giugno ho seguito il corso di finlandese. Mi potrebbe indicare la procedura per verbalizzare la frequenza al corso? Ho già mandato certificato di frequenza e relazione alla Professoressa XXX che mi ha detto di rivolgermi a Lei. Spero potrà aiutarmi.</p>
241.	<p>ITAL1_SCR_241</p> <p>Salve professoressa, Ho frequentato tutte elezioni fino ad oggi e non avevo visto la data di scadenza sulla mail per iscriversi al corso. Mi può aiutare o devo darlo da non frequentante? La ringrazio in anticipo Cordiali saluti XXX</p>
242.	<p>ITAL1_SCR_242</p> <p>Oggetto: data_laurea_posticipazione</p> <p>Buonasera Professoressa, sono XXX.</p> <p>Le scrivo in merito alla data per la laurea; sono prenotata con Lei da febbraio 2016; purtroppo non sono riuscita a terminare gli esami di Arabo in tempo e devo ancora sostenere la Seconda e Terza annualità, svolgendo il tirocinio nel frattempo. Ipoteticamente ero prenotata per Marzo 2018, ma purtroppo non potendo a sostenere le due annualità nella stessa sessione e dovendole sostenere nelle prossime due sessioni di febbraio e giugno, Le chiedo se è possibile posticiparla nella sessione di Luglio (sperando di non dover posticiparla ancora a settembre) se posso ancora lavorare con Lei per quanto riguarda il progetto della mia tesi. La ringrazio infinitamente, Cordiali saluti XXX</p>
243.	<p>ITAL1_SCR_243</p> <p>Buongiorno, Volevo chiederle come mai l'attività "altre" non risulta verbalizzata sul mio portale, Cordialmente INIZ</p>
244.	<p>ITAL1_SCR_244</p> <p>Salve professoressa, sono una studentessa del terzo anno di Mediazione Linguistica. Mi scuso per il disturbo ma ho immaginato che lei potesse essermi di grande aiuto per la mia tesi, volevo chiederle se potesse gentilmente indicarmi alcuni libri o articoli sull' internazionalizzazione della didattica inglese. Spero lei mi possa dare una mano e che questo non le arrechi disturbo. La ringrazio anticipatamente, Cordiali Saluti XXX</p>
245.	<p>ITAL1_SCR_245</p> <p>Buonasera professoressa. Volevo sapere info sull' Esame del 26 ottobre di didattica. Grazie XXX</p>

246.	ITAL1_SCR_246 Oggetto: incontro di oggi Buongiorno Professoressa, Stamattina il traffico non sembra essere clemente con me, potrei ritardare un pochino. Se non arrivassi in tempo, quando potremmo rivederci? A più tardi, XXX
------	--

Appendice B

Trascrizione dei colloqui tra gli studenti universitari italofoeni e i docenti

1.	<p>ITAL1_OR_001</p> <p>A= Andrea D = Docente</p> <p>A: Vorrei reimpostarlo e ho già avuto l'idea di base.> D: <Sì: # perché poi ho sempre paura che vi seguo troppo poco # allora> A: <Finché si tratta di catalogare con un file excel # a posto. D: Perfetto. <Bisbigliato; la docente parla con un altro interlocutore di cui non si sente la voce nell'audio>. No guardi [primavera '18 # no. # Sono piena, le posso dire, guardi, guardo l'estate, ma non penso che le interessi l'estate. # Ecco, i primi posti in estate l'estate '18. # Se vuole lì ne ho solo due prenotati, quindi, diciamo potrebbe esserci posto ancora per un po', quindi se vuole sentire intanto qualcun altro, pensarci: # no nel senso che mi rendo conto che slittare dalla primavera all'estate è un'opzione sempre sgradita però: così è # ah no io speravo di mandarla via # ah, ok, ci vediamo dopo.] Allora> A: <allora io ho preso in analisi, un, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto # nove libri. D: Va bene. A: Ehm devo dire, mmh solo uno mi è piaciuto particolarmente per la quantità di esempi. D: Ahah (assenso) A: E la cosa che diciamo fa alquanto ridere è che è il più vecchio. D: Ahah (assenso) A: Il più vecchio che era disponibile aveva tantissimi esempi, ehm non aveva tutti i disegni che hanno gli altri e li ho catalogati per # ehm va beh, l'ho ricollegato al numero della lista che le ho mandato. D: Ok. A: Ehm ho scritto il nome del libro, la pagina, il numero dell'esercizio e il capitolo <??> scritto l'esercizio, perché dalla foto riesco a capire che tipologia di esercizio è, no?> D: <Ok. A: E in altri meno comprensibili, l'ho sia scritto: su carta, ok, al volo, e: anche ho rifatto una foto per capire bene di cosa si tratta- [/] trattasse. D: Volevo cercare la tesi, ehm, di una studentessa che aveva fatto una cosa analoga # per, ehm, farle vedere che cosa intendevo insomma con la faccenda della # A: Dell'excel? D: Sì. <bisbigliato> A: Più o meno comunque: ehm cioè anche leggendo vari libri di didattica anche:, in generale, comunque ho capito come è un buon file excel> D: <Ahah (assenso) A: Da una colonna metto il numero. D: Ahah (assenso)</p>
----	--

A: Invece dall'altra, libro, ehm pagina, ehm volendo capitolo, tipologia di esercizio, quindi spiego "nell'esercizio è necessario svolgere questo e quello", e poi anche tutto.>

D: <Sì, ma anche tutto molto più sinteticamente.

A: <Ah, ok>.

D:<Insomma, sì sì sì>.

A: E poi ovviamente scrivere la frase o l'estratto.

D: Questo qui, adesso questo non c'entra niente, è il mio caso delle tesi, però, il motivo per cui le dicevo questo è perché poi dopo lei può mettere i filtri, per dire qua ci sono delle freccine, ora non so quanto abbia usato questo, però quando lei mette i filtri su tutte le colonne, per esempio, lei vuole andare a vedere tutti ehm quelli che ehm appunto si vogliono laureare e invece nel suo caso sarà "tutti quelli presi dal libro tal dei tali", lei fa la selezione e le viene già fuori tutto quanto; oppure vuole fare anche una selezione multipla, quindi qui ne mette un po'>

A: <Quindi do un'etichetta quando: # quando inserisco il dato>

D: <Esatto. Qui per esempio vuole vedere tutti quelli che ehm>

A: <Un attimo, che mi segno questa cosa delle etiche- [/], come si chiamano? Del?>

D: Sono "filtri".

A: Filtri.>

D: <Allora lei lo deve fare così, guardi>

A: <Perché non l'ho usato moltissimo excel, ma: cioè, smanetto facilmente con i programmi.

D: Ok, perfetto, perché questo aiuta moltissimo # cioè è un>

A: <Come quando uno deve andare a prendere a campione solo determinate tipi di frase, determinate, dei rifiuti.

D: Ecco. E lei praticamente può>

A: <Ecco quello sarebbe il passaggio successivo; inizialmente scrivo la tabella excel, poi vado a catalogarli; per catalogarli, non so se c'è anche un manuale in cui io posso andarmi a rifare per capire al meglio la catalog- [/] catalogazione?

D: Allora lei ha preso i rifiuti, giusto? I rifiuti, in generale.

A: Sì.

D: Ora penso che per i rifiuti, ehm lei possa andare a guardarsi la ehm tassonomia di Arbib e come si chiamavano>

A: <No, forse già l'ho scaricato come file.

D: Secondo me ce l'ha.

A: Sì sì ehm comunque anche lì erano tutti raccolti ma spiegati, tipologie di rifiuto, ok ok, ce lo dovrei avere a casa.>

D: <E poi la cosa positiva è che quelli sono proprio rifiuti # aspetti che adesso mi concentro, ah no perché abbiamo spostato # niente <bisbigliato> bibliografia # questi lei se li era trovati tutti, vero? Cioè, si ricorda di averli visti?

A: Alcuni sì, forse non tutti. # Mi ha dato tipo tre articoli, mi sembra.

D: Ah, solo tre? Allora adesso le faccio la condivisione anche a questo. # Non mi ricordo più su quale di questi # ah, anche questo c'è, # Rifiuto *Strategies*, o:k. # Eccolo qua, ecco l'articolo che sto cercando, # la tassonomia di questi qua, # non lo riesco a trovare in questa, # ma c'è, da qualche parte c'è. # Ecco, ecco # allora.

A: Ah qui c'è la tabella con?

D: Sì, praticamente qua, va beh adesso deve guardarla all'incontrario, c'è la classificazione dei rifiuti presa da questo articolo che le dicevo, Arbib, Takahashi e <??>, ehm in cui mette tutte le strategie e poi mette gli esempi. Secondo me>

A: <Ok, per un riscontro per>

D: <Allora secondo me per la sua tesi, allora noi per il nostro progetto l'abbiamo tutta modificata perché poi noi ci occupiamo solo di rifiuti a inviti, e in più ci occupiamo di disdette, quindi è tutto diverso, però se invece lei si occupa di rifiuti in generale può serenamente prendere questa e anzi un primo lavoro che lei può fare è provare a prendere questa e tradurla in italiano.

A: Sì sì.

D: E magari può provare a mettere degli esempi finti come qua, e poi cercare se ci sono dei riferimenti nei suoi dati.>

A: <Dei riscontri, sì.

D: E: e può andare a vedere ehm e usare questa nella parte dD: analisi, nella colonna di analisi, può anche decidere di fare due colonne di analisi, visto che qua c'è, ehm ci sono strategie, se vedo bene, e sotto strategie, no? Tra le indirette c'è *statement of regretness, excuse, reason, explanation*, poi c'è *statement of agreement of alternative* e ci sono due opzioni <??> ehm può anche decidere di fare due colonne in cui una è dedicata alla strategia e l'altra alla sotto strategia, eventualmente nei casi in cui la sotto strategia non c'è quella colonna la lascia libera. [parla con altro interlocutore] - in modo che più colonne ha, all'inizio le sembra una perdita di tempo perché viene un foglio molto largo, però dopo>

A: <Ma poi sempre su excel? L'aggiungo?

D: Mettendo "filtri" l'aiuta tantissimo a catalogare.

A: Sì. Aggiungo questi filtri e poi magari sotto filtri.

D: Sì, per le sotto, le sottocategorie>

A: <Sì sì, per le sottocategorie # va benissimo.>

D: <Va bene?

A: Ehm, il file: me lo condivide?

D: Quale? Questo?

A: Questo qui.

D: Ah, pensavo che ce lo avesse già.

A: No, questo no.

D: Allora: # facciamo così. <bisbigliato>. # Aspetti adesso le condivido tutta la cartella.

A: Ok.

D: Però # per non darle troppa responsabilità metto che può solo visualizzare>

A: <Sì sì.>

D: <Adesso le arriverà l'invito. # Allora io le ho # condiviso # se fosse veramente troppo dividerlo, le # appesantisce un sacco anche il computer tra l'altro>

A: <Ma guardi dropbox non funziona benissimo, ogni tanto si impiccia un po'.

D: # Ok, adesso ricominciamo. <bisbigliato>. Mi dà la mail # cos'è?

A: x@libero.it # questo forse è: proprio a livello di utenti del pc.

D: Allora. # Ricominciamo <ripete ora ad alta voce ora bisbigliano la procedura di condivisione dei file> # Ora gliela mando provi a vedere se dal telefono le arriva.

A: <??> # Ok, ok, ce sta.>

D: <All'interno di quella cartella, tutto quello che trova le può essere utile>

A: <Ok>

D: <Quindi lei un'occhiatina ce la dia # e perché così anche per scrivere il capitolo, così, un po' di introduzione, no?>

A: <Sì sì. Li stampo tutti, allora questi qui e leggo tutto.

D: Però in particolare la tassonomia dei rifiuti la trova in *Heslami* 2010, # che si chiama *Heslami 2010 Refusees*.

A: Ok.

	<p>D: E: dentro viene riportata la tassonomia di *Takashi* che sarà citata in un altro di ques- [/] sarà in un altro di questi che adesso non ho trovato.></p> <p>A: <Ok. Allora va benissimo e: faccio il file excel.</p> <p>D: E me lo manda, così lo guardo.></p> <p>A: <Va benissimo. Poi i filtri li aggiungo mano mano che:, cioè></p> <p>D: <Quando></p> <p>A: <Direttamente a lavoro finito, che faccio file excel <??> ></p> <p>D: <Sì i filtri li fa così. È molto facile. <bisbigliato> # Adesso non c'è niente, immagini di avere l'intestazione su più colonne, va qua, ci dovrebbe essere da qualche parte un simboletto, poi dipende dalla versione che ha lei, ma comunque <??> ></p> <p>A: <Tanto devo riscaricare tutto il pacchetto.</p> <p>D: Ok, lo sa che può farlo gratuitamente come studente?></p> <p>A: <Gratuitamente il pacchetto excel?></p> <p>D: <Sì, credo proprio di sì, office.></p> <p>A: <Eh></p> <p>D: <Provi ad andare sull'area servizi informativi, insomma quella roba lì attraverso il portale; comunque fa "filtro" e automaticamente le si aprono queste freccettine></p> <p>A: <Ok></p> <p>D: <E ciascuna di queste freccettine a seconda dell'etichetta che lei ha messo dentro, se lo ritrova.</p> <p>A: Ok, va benissimo. Allora giusto il tempo di capire un po' come funziona></p> <p>D: <Sì, faccia un po' di esperimenti.</p> <p>A: Allora la ringrazio professoressa, alla prossima volta.></p> <p>D: <Arrivederci.</p> <p>A: Arrivederci.</p>
2.	<p>ITAL1_OR_002</p> <p>C= Chiara D= docente</p> <p>C: Allora Professoressa, io le ho scritto per la tesi></p> <p>D: <Sì, lei è X, no? Sì, sì ormai, ce l'ho presente.</p> <p>C: Allora io: # praticamente non ho finito il capitolo, nel senso che # perché non pensavo di trovare tantissime cose sulla cortesia, e ehm quindi, cioè il lavoro si è un po' dilungato, e: quindi il primo capitolo, ho parlato però solo della cortesia, ma devo affrontare ancora tutta la scortesie. # Ehm, niente questo è il capitolo, insomma. Cioè una parte.></p> <p>D: <Ok, una parte.></p> <p>C: <Allora le volevo dire una cosa, allora io <??> il libro che lei mi aveva prestato, perché, cioè mi è stato utile più che altro perché sono le stesse cose dei documenti che ho trovato, però, cioè, l'ultima parte io:, ho parlato praticamente della: cortesia nella cultura cinese, perché viene parlato anche in questo libro. Il problema è che la professoressa dice che la *Yeguagù* è una studiosa, mentre nel testo che io ho trovato di XY che è un altro cinese></p> <p>D: <Dice che è uno studioso></p> <p>C: <Sì! E io ho detto "e chi è?". Quindi mi sono basata su: internet # ed è, ed era un uomo. Però in realtà dice # che è sia un uomo che una donna. Cioè nel senso sono tipo marito e moglie.</p> <p>D: Aaaaah.</p>

C: Però, non so. Però il testo che io avevo, a casa, <??> di questo giornale che avevo preso dal *pragmatics*, dal *journal of pragmatics*, praticamente diceva che: ehm come si dice: la, diceva nei suoi studi quindi metteva *his* ed erano le stesse, e parlava delle stesse massime, delle massime di cortesia, che sono le stesse però le citava come “lei”, come donna.

D: mhm. (assenso)

C: Quindi, prima ho messo donna, poi adesso ho messo uomo; ma non so in realtà: quale sia, cioè #

D: Cioè, ma lei perché lo deve dire?

C: Perché, cioè nel senso # ehm mi piaceva che era interessante:

D: No, dico, ma perché deve dire se è uomo o donna?

C: Ah, non lo dico?

D: Mah, cerchi delle strategie di evitamento e non dica se è uomo o donna, no?

C: Allora de-[/] questa cosa la modifico. Perché infatti # ok>

D: <Stia sul vago>

C: No perché m’ha messo proprio in diffic- [/], perché io già co’i cinesi, cioè non si capisce mai se è uomo e donna, allora, qua mi sono trovata davanti le stesse cose, però con due: #

D: Perché si vede che nessuno l’ha capito e man mano che sono stati citati, sono stati citati male quindi qualcuno poi ha recuperato magari da un’altra citazione, insomma cose che purtroppo succedono.

C: E quindi, solo che ho detto lo sai che c’è, mi fido di quello cinese che magari lo saprà se il nome è maschile o femminile # ho pensato #>

D: <Sì, l’idea è sensata però io <?sovrapposizione?> a controllare>

C: <Sì sì cioè però è proprio una mia cioè una mia:>

D: <Io non lo so e: # e direi nel dubbio di mantenersi sul vago.

C: Ah, ok lo cambierò allora, lo modificherò. # Eh, mi so’ dimentica il nome, professoressa.

D: Allora, senta, come rimaniamo?

C: Io la prossima settimana cerco di portarle anche la seconda parte, cioè questa settimana:>

D: <Eh, per forza, però io non ci sono la settimana prossima, quindi me la mandi via mail.

C: Ah, via mail, perfetto.

D: E: mmh # e poi, ma lei gli esami li ha finiti? Allora la settimana successiva, mi deve già portare un altro capitolo. Quindi, la settimana prossima mi manda via e-mail la fine del primo, anzi magari me lo mandi tutto.

C: Tutto intero, certo, sì sì.>

D: <Così io comincio a guardarlo sulla carta, e poi dopo al limite i commenti glieli metto tutti a quello online>

C: <A quello finale. Professoressa, io volevo sapere una cosa: io per le note ho visto, per le note, cioè, nel senso>

D: <Sì, sì per i riferimenti.

C: Sì ehm ma, praticamente, cioè io ho visto anche sul libro, sui libri di didattica, in cui erano fondamentalmente citati nello stesso modo. Ma: io ho messo i due punti, ma cioè invece alcuni professori usano la virgola, cioè è uguale?>

D: <Sì, basta che sia coerente con sé stessa, diciamo. Quindi se una volta ha messo due punti, può mettere due punti. Mi raccomando qui giustificato, eh, sa come si fa?>

C: No. # Infatti ho chiesto anche ehm alla laureanda che aveva lei lo scorso, eh, Francesca Ricciardi che è la mia amica, e gli ho detto tipo # cioè se era # ho chiesto a lei informazioni.

D: Quando lei ha il testo, va su questa, ora non so dove sia questo comando, questo lo vede direttamente qui # come tasto, vede? Ha i diversi allineamenti: questo allineato a sinistra, questo è centrato, allineato a destra, giustificato.

C: Ah ok, non lo sapevo.

D: Se non trova questo tasto, lei va in “formato” #

C: Eh, ma ce l’ho, se è word ehm è lo stesso.

D: Eh, ma a volte sono versioni diverse. # Comunque ehm, nel menù “formato” c’è sicuramente. “Formato”, “paragrafo”, qui ci sono varie cose, # qui allineamento e sceglie giustificato.>

C: <Ok, perfetto.

D: Ok?

C: Io comunque, per quanto riguarda la: ehm cioè lo spazio ho messo, uno e mezzo, perché mi ricordavo quando abbiamo fatto una: mmh una tesina con la Lom- [/] con la Professoressa Lombardi e ci aveva detto di fare il modello-tesi e quindi mi ricordavo questa cosa.

D: Uno e mezzo va benissimo.>

C: <Va bene? Ok.

D: Così come è va bene, questo cos’è un 13 o un 14?

C: Un 14.>

D: <No:, vada sul 12, sì sì.

C: No, perché io cioè mentre scrivevo: ho usato il 14 perché era un po’ più grande per la vista.>

D: <Per vederlo, sì sì, infatti finché <sovrapposizione?>. # Ok, allora, facciamo così: mi manda tutto il primo capitolo, diciamo, entro la settimana prossima, # poi ehm l’8 #

C: L’8, ok.

D: Io ho gli esami ehm viene a portarmi il secondo capitolo che sarà quello metodologico>

C: <Sì, era quello che mi ha mandato l’intro della Zanoni quello, ehm, **“Do you:”** ehm, non mi ricordo, va beh insomma devo leggere quello e poi altri documenti che ho, sempre su: sul fatto della scortesia sul fatto di essere insegnato o non insegnata, quella era la: domanda diciamo.

D: Va bene. Ehm # e mi porta la domanda di laurea.

C: Quella definitiva?

D: Sì.

C: Ah, sì giusto ehm perché il 19 scade.

D: Esatto, perché io quella settimana lì, il 19 no sono sicura di esserci, quindi preferisco firmargliela prima a scanso di equivoci.>

C: <Sì sì sì.>

D: <E poi lei, il capitolo: l’altro, me lo manderà anche via e-mail. Insomma # sì, perché poi, se andiamo troppo in là, insomma le tesi possono # le sedute possono cominciare già i primi di luglio.

C: Non lo so perché io ho visto l’anno scorso, erano cominciate tipo verso il 10, se non sbaglio, però non so quest’anno. Non c’è scritto niente, cioè non si sa ancora niente.

D: No, non si può sapere, però si può sapere qual è il periodo dedicato. # E allora qualcosa adesso posso trovare su Gomp, l’ho già guardato un milione di volte ma non riesco a memorizzare la cosa.

C: Comunque poi modifico quella cosa del sogge-[/] cioè del professore.

D: Sì, sì, sì. # La domanda definitiva è il 23 giugno.

C: Ah ok.

D: La faccia ancora un pochino. (?)

C: Io ho quella dell'anno scorso, dove c'è scritto il 19, cioè mi ero attenuta a quello.

D: Mi faccia vedere perché # il 23 è # il venerdì successivo, quindi io il 21 e il 22 ci sono, quindi possiamo anche aspettare.

C: Sì almeno più che altro se devo scegliere il titolo ci penso un attimo pure meglio.

D: Sì, me lo faccia vedere via e-mail quando è pronta>

C: <Eh sì, ci devo pensare, perché questo adesso l'ho messo così, però #

D: No, meglio allora, perché comunque # vediamo un po' # prove finali # >

C: <Eh, 10 luglio, infatti quello avevo visto io>

D: <Ah 10 luglio. Abbiamo un po' di tempo.>

C: <L'avevo visto sulla pagina c'era scritto, però era quella dell'anno scorso e non sapevo ovviamente se era lo stesso. >

D: <Sì, certo # no, questo è # approvato dal consiglio giugno 2016, quindi vuol dire che si riferisce al 16-17, è stato deciso l'anno scorso. Sì, 16-17.>

C: <Va beh, meglio, va beh anche perché ci sono gli esami fino a Luglio, non so se #

D: C'è stato un momento in cui si sovrapponevano, infatti era un disastro, però è successo <??> Ora non è più così, le due cose sono separate perché # anche io avrò esami ancora il 6>

C: <E infatti, l'anno scorso l'ultimo lo avevo fatto il 6. Quindi mi ricordavo ancora questa cosa. E questo lo posso tenere o le serve? Non so se in realtà c'è ancora qualcosa perché non l'ho letto tutto.>

D: <No, lo tenga pure, io mi ero dimenticata che glielo avevo dato. >

C: <??>

D: Ok. Quindi: ehm, quindi niente, io aspetto questo completo la settimana prossima.

C: Sì sì, io se riesco glielo mando anche prima insomma.

D: Allora aspetti, metto Argilli con il punto di domanda, perché se lei ha bisogno di un po' più di tempo la firma la facciamo poi # più avanti. Però, magari mi porta l'altro capitolo.

C: Sì sì, no per forza, quello sì.

D: Anche ad Andrea ho detto intorno alle 10.30-11, nel senso che # così, mi lascian tempo prima di restituire i compiti, far cominciare l'esame e: # e dopo essere un po' più rilassati.

C: Sì ho ritardato pur perché siamo andati, cioè sono andata a Venezia che c'è stato l'incontro alla Ca' Foscari e l'orientamento e:>

D: <Perché lei si iscrive alla magistrale là?

C: Io vorrei, da quest'anno hanno messo il test programmato, quindiD: # diciamo che ci hanno un po': chiuso le strade.>

D: <Sì ho capito, no, ma va bene. Ma penso che ce la facciamo insomma.>

C: <Sì sì, no, però cioè ci hanno un po' chiuso le strade insomma # quindi ero pure un po' cioè amareggiata, perché, insomma da che era a numero aperto e quindi # c'era una possibilità in più, adesso comunque non sappiamo più, al primo anno hanno messo il test ehm poi hanno messo logica, cioè io so' un po' contraria perché dico, è un'università sul cinese, mi va-[/], cioè valutatemi sul cinese.>

D: <Ah.>

C: <Cioè non lo so, è per continuare sempre il progetto con quel cinese perché qua cioè è improntato sulla traduzione, ma, ehm, cioè a me non piace. Lì è improntato sul management, ehm la politica, ero più interessata.

D: E: aveva provato a vedere anche all'Orientale?

C: Eh, a Napoli? Sì, però praticamente il corso che c'è bisogna fare sempre degli esami integrativi # ehm, che riguarda sempre relazioni internazionali, però per

	<p>quanto riguarda: il cinese, bisogna fare un esame di economia, dD: giurisprudenza e di un'altra materia che noi qua non abbiamo mai fatto. L'unico che io rientro è storia.</p> <p>D: Ah quindi lì non avrebbe i requisiti, per entrare.></p> <p>C: <I crediti, esatto. Mentre qui ho i prerequisiti per entrare ma c'è il test programmato, che sono tipo 70 posti. Però non lo so, cioè, vediamo.</p> <p>D: Ho capito. Va bene, allora niente, aspetto sue notizie via e-mail, va bene, allora #</p> <p>C: Arrivederci.</p> <p>D: Arrivederci.</p>
3.	<p>ITAL1_OR_003</p> <p>F= Fiorella I= Interlocutrice (docente)</p> <p>F: Non so se posso farle alcune domande, # perché con il fatto che poi l'esonero verterà praticamente più o meno su questo volevo avere le cose più chiare: possibili.</p> <p>D: Sì</p> <p>F: Allora # per quanto riguarda la domanda 10 ehm dice "destinatari L1" seleziona tutte le voci applicabili. Ehm, nell'introduzione, io mi sono basata sull'introduzione, questo è un manuale di spagnolo, # è tutto in spagnolo in libro, l'introduzione soltanto è in italiano.</p> <p>D: Mhm</p> <p>F: Quindi io ho dedotto che si rivolge agli studenti italiani, ehm, devo darlo per scontato anche se l'introduzione del libro # non dice></p> <p>D: <Certo # e: lo dirà così. # Ehm io metterei # non metterei altro, ma metterei italofofoni.</p> <p>F: Italofofoni. Perfetto.</p> <p>D: E poi nella domanda "da dove hai ricavato le informazioni?", direi "dall'introduzione".</p> <p>F: Mhm (assenso)</p> <p>D: E qui metterei questa cosa, non è esplicitato, ma l'introduzione è scritta></p> <p>F: <Ok, perfetto, benissimo # allora faccio così, ok. E poi un'altra domanda, ehm, sì, questa qui fa due domande "com'è strutturato il manuale di analisi?", "è un testo blablabla e anche un man-[/] un cd" # io qui non sapevo se rispondere ad entrambe le domande o solo all'ultima, ovvero a quella in cui chiede: #</p> <p>D: Certo, diciamo che la seconda domanda è una specifica della prima domanda></p> <p>F: <Ok, allora rispondo soltanto alla prima, ok # va bene></p> <p>D: <Cioè in pratica solo alla seconda, o meglio rispondendo alla seconda # aggiunge qualche informazione alla prima domanda, ma è sempre la stessa domanda.></p> <p>F: <Ok, perfetto. Ehm, e poi nel mio caso "questo volume è composto da unità e da moduli nello stesso tempo, quindi va bene così, insomma.</p> <p>D: Al limite, se vuole essere più precisa, fa così, ma poi qui aggiunge ehm "ogni modulo è costituito da x unità e viceversa" insomma></p> <p>F: <Esatto, sì, infatti, qui già l'avevo scritto, quindi scriverò questa qua.></p> <p>D: <Sì, lo può aggiungere nei <??></p> <p>F: Ok, perfetto. Poi # questa, adesso, stiamo: Ehm, "presentazione pratica / produzione", è una domanda che concerne questo argomento. Ehm # e io praticamente l'ho riassunta così, ovvero: "l'unità adotta sempre la sequenza pp presentando un tema in forma di lettura sul quale sono basati esercizi, gli esercizi a venire, seguiti da esercizi di pratica che vertono nuovamente sui temi delle varie letture". Non so se si comprende quello.</p>

D: No, si comprende, solo che è un po' ehm è un po' vago. Nel senso che intanto non sono, cioè quando lei dice "un tema", allora si tratta di un tema a livello di contenuto o di un tema nel senso che lei individua delle strutture su cui poi si lavora?>

F: <Mhm (assenso)>

D: Quindi parliamo di un tema o di aspetti linguistici? Questo secondo me dovrebbe chiarirlo, o potrebbe essere entrambe le cose, ma a noi qui interessa non tanto il tema # che ne so ehm "le automobili", ma ci interessa quali aspetti linguistici vengono presentati in quell'eventuale lettura.

F: Ok. Quindi tipo comprensione: scritta e produzione orale o scritta, magari, diciamo, in questo senso?

D: No, cioè ques- [/] questa lettura per esempio, faccia un esempio concreto, dica "c'è una lettura in cui si parla di <?>, ok?, e in questa lettura vengono poi messi in evidenza ehm, che ne so, i comparativi o: qualsiasi altro aspetto formale, su cui poi si lavora dopo.

F: Ok. Ok.>

D: <Perché se lei mi dice "un tema in forma di lettura" non capisco se è una questione linguistica o una questione vagamente contenutistica.

F: Sì.

D: "Sul quale sono basati gli esercizi a venire", sono basati dal punto di vista del tema, cioè del contenuto, si lavora chiedendo cose su quel contenuto o si lavora anche sugli aspetti linguistici? Perché se sto seguendo una sequenza ppp dovrei raccontare <?> aspetti linguistici e non aspetti puramente contenutistici, non so se mi spiego>

F: <Va bene.

D: E quindi do- [/] dovrebbe essere un po' più specifica e magari può fare pochi esempi, non so "nell'unità in presente analisi, senza che lo dica, tanto è ovvio, c'è una lettura con argomenti xy ci sono tre esercizi di pratica su questo, questo e quest'altro argomento, poi ci sono due esercizi di produzione, cioè vorrei che venisse fuori in maniera un pochino più ehm>

F: <Ok, dettagliata.>

D: <Dettagliata. Sì, sì, sì.>

F: <Ok, perfetto, va benissimo.

D: E poi per esempio ehm "l'unità <?> la sequenza, non è chiaro se c'è una sola sequenza per unità, oppure se si procede per microsequenze, come a volte succede in questi manuali, magari, non so, si presenta ehm una forma verbale <?> poi c'è [/] inizia un'altra sequenza su un altro argomento. / Deve andare a chiedere alla professoressa? È al telefono / ehm, quindi anche questo andrebbe detto, vede che c'è la domanda ehm "se la sequenza è presente, quante volte ricorre nell'unità ed è sempre completa?". Ecco dare un po' di indicazioni>

F: <Esattamente, perché infatti mi ero posta questa domanda, perché effettivamente ricorre più volte all'interno di un'unità. Quindi come si chiama in questo caso "micro: # micro microsequenze?">

D: No, oppure può dire la sequenza ricorre, quante volte nella sua unità?

F: Ehm, tre, quattro>

D: <Eh! Tre, quattro, così, lo dica. E poi può dire, per esempio, la prima volta ci son- [/] no forse questo però lo può dire dopo, non mi ricordo se c'è una domanda specifica # su # no, infatti, non c'è, quindi va detto subito. Quindi deve dire da subito una specie di descrizione, di esemplificazione, non necessariamente riportando le consegne di tutte le attività, ma dicendo che so, " si fa una lettura, poi c'è un esercizio di comprensione, ehm poi c'è un esercizio in cui si chiede di andare

4.	<p>a cercare in quel testo la struttura x, oppure si chiede di- [/] direttamente di esercitare la struttura x che è stata presentata nel testo, insomma una cosa piuttosto ricca, questa è la domanda forse in cui ci si aspetta la risposta più lunga, quindi non abbia: non abbia diciamo remore a:></p> <p>F: <Ah, va benissimo, va benissimo></p> <p>D: <A dilungarsi.></p> <p>F: <Esatto, perché infatti, ehm quando ci sono domande in cui richiedono esempi, non so- [/] non riesco a capacitarmi del fatto che magari dovevo presentare proprio un esempio del libro, pensavo che doveva essere una cosa più vaga, invece no.</p> <p>D: In realtà, proprio perché alcuni di voi hanno avuto questa difficoltà, cioè che quando vedevano che si chiedevano esempi, pensavano di dover citare cose del te- [/] cose dal testo, secondo me esempi, può voler dire che voi descrivete gli esempi, ok?</p> <p>F: Sì sì sì.</p> <p>D: In ogni caso nella scheda ultima che ho caricato, quindi quella che lei veramente vede, ho cambiato leggermente la formulazione, ho scritto “eventualmente anche con esempi”, quindi lei deve giustificare, nel modo che ritiene opportuno; se lo ritiene utile e opportuno, può portare anche degli esempi.</p> <p>F: Va benissimo.</p> <p>D: Però diciamo, in questa domanda sì, gli esempi servono, ripeto non trascrivendo, ma descrivendo quello che lei vede.</p> <p>F: Va benissimo. Perfetto. Ehm, poi, qui # ho messo un altro punto interrogativo: # ok niente, questo niente. E poi niente, qui ho: lasciato sempre vuoto la questione degli esempi, perché: ehm, per esempio, ecco, qui quando chiedono: se ci sono: diciamo accenni per quanto riguarda la [/] la variazione, io qui ho dovuto mettere 1 perché non potevo mettere 0.</p> <p>D: Sì, certo.</p> <p>F: Quindi posso esemplificare solamente: questi qui?</p> <p>D: Sì, sì sì. Oppure nell’esempio può dire “non ho trovato nessun accenno o nessuna parola che possa essere ricondotta a”.</p> <p>F: E poi i generi testuali diversi io l’ho intesi proprio così come è scritto, ovvero: che ne so, ci stanno le unità dove presentano il mondo del lavoro e quindi i terminiD: che possono essere utilizzati: per un colloquio lavorativo.</p> <p>D: Beh, però generi testuali è una cosa un po’ specifica però e si riferisce al fatto, per esempio che lei nella stessa unità ha ehm un facsimile di u:n <i>curriculum</i> o una lettera di candidatura, poniamo, ehm un colloquio di lavoro, un audio, ehm una conversazione tra amici in cui si parla del colloquio appena fatto. Ecco questi sono generi testuali diversi.</p> <p>F: Ok, ok, perfetto. # Perfetto. # E: # ok, più o meno: ci sono adesso. Niente poi va beh, quando: ehm dice “riferimenti <??>” chiede: ehm se nel volume si fa riferimento all’approccio che ispira il manuale. Io ho trovato:, sempre nell’introduzione, proprio l’introduzione dice che: in questo: manuale adotta “una combinazione del metodo comunicativo e del metodo tradizionale, proponendo obiettivi sempre più complessi”.</p> <p>D: Benissimo, può anche ricopiare questa frase, semplicemente.></p> <p>F: <Perfetto, va benissimo. Adesso:, diciamo:, è></p> <p>D: <Più chiaro.</p> <p>F: Grazie professoressa. Ora scappo.></p> <p>D: <Arrivederci.></p> <p>F: <Arrivederci.</p>
----	---

F = Fiorella
D = Docente

D: Buongiorno # Ancora Lei.

F: Sì: # Perché ho un altro dubbio # Le ho anche mandato un'e-mail, infatti mi dispiace, eh lo so>

D: <Mi avete mandato quintali di e-mail, ma io non a tutte sono riuscita ancora a rispondere>

F: <Io so, lo so, per questo # poi è meglio venire insomma:, è stato un attimo di panico che mi ha fatto mandare un'e-mail.

D: No ma infatti immaginavo che quelli a cui poi non ho risposto verranno al ricevimento.

F: Ma poi io: # devo un attimino imparare a calmarmi, perché:, se poi a me non mi risponde un professore io penso “oddio, ecco, ecco”, mi viene l'attacco di panico perché cioè dico, poi magari il professore che ne so il professore si è infastidito # o: #

D: <Mi dica chi è così vado a cancellare, cioè a metter come lette le e-mail.>

F: <Sono Fiorella Mece.>

D: Mece. Ok. # Va beh, mi dica intanto.

F: Allora, mi è venuta una, un dubbio sulla domanda numero 5 perché dice “nella trascrizione individui le strutture e gli elementi suscettibili di focalizzazione sulla forma”, # per cui: ehm sono praticamente le cose che questa persona: sbaglia, no? # Le forme che sbaglia?

D: Beh, allora in realtà non c'è questa: corrispondenza così secca, sicuramente, come abbiamo detto più volte a lezione, gli errori, sono una spia interessante del livello di interlingua dell'apprendente, però non è che c'è una relazione diretta “sbaglia questo, lavoriamo su questo”, cioè # ehm l'apprendente, posso-[/] possono succedere cose diverse: l'apprendente di una certa struttura che pure è funzionale allo svolgimento del task non la usa del tutto: # è un caso. Oppure la usa, ma la usa soltanto in certi: ehm in certi modi e la usa in modo non accurato e qui entra il discorso dell'errore allora. Lei potrà andare a vedere se quel tipo di errore significa che l'apprendente sta provando ad usare quella struttura e avrebbe bisogno di lavorare con una focalizzazione su quella struttura per migliorarla. Oppure, ehm la usa, ehm ma la usa in maniera diciamo molto parziale, talmente parziale che ancora non vale la pena di andarci a lavorare. Quindi, sì l'errore è una spia, è un segnale, però poi deve valutarlo un pochino più complessivamente, cioè “che cosa mi dice questo errore? È effettivamente una situazione in cui ehm questo apprendente sbaglia questa cosa e quindi è pronto a lavorarci sopra con una focalizzazione? Questa focalizzazione ehm è una focalizzazione che deve insistere sull'aspetto x o sull'aspetto y della struttura?”, perché se si ricorda a lezione avevamo visto che anche se io trovo che ehm la struttura tal de tali è funzionale a quel task, non è poi detto che io di quella struttura debba andare a focalizzare tutto. Si ricorda che abbiamo visto i modali, no? Allora per esempio in quella: ehm trascrizione c'erano tantissimi modali allora abbiamo detto ok allora vuol dire che i verbi modali sono funzionali a questo tipo di interazione perché effettivamente servono, sì però io dei modali posso andare a guardare cose molto diverse: posso andare a guardare come, come vengono coniugati al presente, posso andare a vedere: ehm la differenza tra presente e futuro perché lì c'erano dei casi di futuro, posso andare a vedere cosa succede quando devo andare a fare un tempo composto e quindi usare un ausiliare, posso andare a veder addirittura quel è la posizione di altri elementi, come per

esempio i focalizzatori, come anche “già”, cose del genere, posso andare a veder la posizione dei clitici, ti ricordi che avevamo visto anche questa cosa, allora a seconda, diciamo, di quello che l’apprendente è pronto ad approfondire io posso decidere di andare a focalizzare uno di questi aspetti, no? E sicuramente gli errori degli apprendenti mi dicono qualcosa, però deve farci una riflessione, non è che semplicemente dice “ok, l’apprendente sbaglia questo, lavoro su questo”, deve essere un’integrazione tra “è una struttura funzionale a questa, a questo task” e “l’apprendente mi manifesta ehm delle difficoltà che mi mostrano che effettivamente ha senso lavorare”.

F: Ok. Quindi, praticamente, aspetti che mi segno. <silenzio> Ehm # perché in realtà io ho fatto due: ehm registrazioni di due persone diverse, perché: ehm della prima, praticamente va beh, l’avevo già trascritta, infatti ce l’ho qui, # ma mi si è rotto il telefono, io ce l’avevo qui dentro, però io già l’avevo trascritta in realtà questa, e poi me ne sono: fatta dare un’altra, da un’altra ragazza, # via facebook, quindi insomma ce l’ho lì. # Allora:, ehm la seconda, sbaglia di più, infatti mi sa che volevo concentrarmi su di questa. Perché, però lei, per esempio, no, # non riesce a dare il Lei al professore, dà quasi sempre il Tu, una volta dà il Lei, e poi ha: ehm utilizza: l’ausiliare sbagliato, perché dice “ho già andato, # ti sono appena mandato”, quindi per esempio usando già due volte questo tipo di struttura io capisco che lei ehm ha capito più o meno come funziona solo che non ha capito bene ehm quale:>

D: <La scelta dell’ausiliare>

F: <Esatto>

D: <Questo è un tipico problema dell’italiano, la selezione dell’ausiliare. Quindi è sicuramente un aspetto su cui potrebbe valere la pena di lavorarci.>

F: <Esatto. E poi: mmh # ok # ehm

D: Oppure l’allocutivo, cioè il Tu e il Lei. # Direi di scegliere una di queste due perché non sono due strutture così vicine, e quindi o si concentra su una o su>

F: <Esatto, perché poi, nella domanda numero 5, no? Ehm, c’è scritto poi dopo “giustifici brevemente la scelta in base al task svolto e alle caratteristiche dell’interlingua dell’apprendente”>

D: <Ecco questo che ho detto qui è esattamente quello che le dicevo prima>

F: <Esatto>

D: Cioè, Lei perché si focalizza su questa struttura? Perché è una struttura funzionale a: a quel tipo di task e anche è una struttura su cui l’apprendente pare aver bisogno di lavorare ed essere pronto a lavorare.

F: Mhm (assenso).

D: Quindi ci devono essere questi fattori>

F: <Quindi con giustificazione, Lei intende un commento tipo questo.

D: Sì.

F: Ok.>

D: <Identificare, cioè spiegare perché ha scelto questa.

F: Ok, quindi praticamente io potrei dire per esempio perché lei sbaglia perché giustamente nella sua interlingua non riesce a: ad applicare quello che in inglese in realtà nemmeno esiste la differenza.>

D: <Sì, ma non è importante se inglese, Lei può semplicemente dire che ha scelto, che usa il Lei, che ha scelto quella forma perché è una forma che è funzionale per questo tipo di interazione, perché è un’interazione con il professore, e perché è una forma che, # sulla quale l’apprendente mostra di avere delle difficoltà, ehm pur avendo ehm una percezione che ehm occorre usare quella forma perché Lei dice che una volta l’ha usata, no?>

F: <Sì, una volta la usa, sì sì sì>

	<p>D: Ecco allora diciamo che secondo me l'apprendente sa che c'è qualcosa, però come capita insomma non riesce a sostenere nella conversazione questa forma; quindi il fatto di attirare la sua attenzione su questo.</p> <p>F: Va bene; e quindi però tutti gli altri errori che fa li elenco anche? Oppure no?</p> <p>D: No no.></p> <p>F: <Quindi> <??></p> <p>D: Non è una caccia all'errore, assolutamente, Lei deve dire "ho sce- [/] l'apprendente ha fatto questo, io ho scelto di concentrarmi su questo perché", punto. Gli errori, non importa, non stiamo assolutamente facendo una valutazione, una correzione, una caccia all'errore, stiamo solo decidendo su cosa vale la pena di focalizzare l'attenzione dal punto di vista linguistico.</p> <p>F: Va bene. E poi niente. Ehm, come Le ho detto sono in teoria adesso sono passata dalla pratica alla teoria ad essere laureanda, perché in realtà io il 7ho l'ultimo esame e però ehm insomma, è successa una cosa un po' così, per cui mi ritrovo a dover ripreparare delle cose ulteriori per questo esame, non so se ce la farò in due settimane, ci proverò in tutti i modi, ma in caso io non ci riuscissi, ok? Io potrei comunque: approfittare di quello che ci aveva detto Lei, che se comunque vogliamo alzare un pochino il voto, magari riprovare a: portare un esonero? Anche se # non so se per Lei sarebbe #</p> <p>D: Non ho capito il problema, scusi.</p> <p>F: Il problema è che comunque Lei mi deve fare, cioè mi farà questo favore ovvero di correggermi per prima visto che sono laureanda></p> <p>D: <Ok, sì sì></p> <p>F: <Eh, nel momento in cui io mi laureo va bene, ma se poi non mi laureo più a luglio per questo problema che è sorto: da un'altra parte></p> <p>D: <Sì></p> <p>F: <Posso comunque: scriverle per magari alzare il voto se non riesco a prendere quello a cui: aspiro?></p> <p>D: Ma cominci a vedere che voto prende.</p> <p>F: No no, infatti, va beh, l'ho detto, io sono ansiosa # però insomma.</p> <p>D: Se Lei vuole alzare da un 29 a un 30, Le dico no, perché dal 28 al 30 sono i voti più alti che uno può avere, è comunque una fascia molto alta. Se dovesse prendere un voto inferiore.</p> <p>F: No, io ho preso 28 nell'esonero passato></p> <p>D: <Bene, quello che ha fatto sulla prima parte></p> <p>F: <Sì></p> <p>D: Può sempre prendere 30 nel secondo e prendere 29. Se mi chiede di rifarlo con 29 Le dico di no. <??> siamo già su dei livelli alti, no?></p> <p>F: <Va bene></p> <p>D: Se invece dovesse abbassarsi con il secondo.</p> <p>F: Va bene, grazie mille. Scusi.</p> <p>D: Arrivederci.</p> <p>F: <??> Ma oramai ogni giovedì # grazie, arrivederci.</p> <p>D: Arrivederci.</p>
5.	<p>ITAL1_OR_005</p> <p>F: Flavia</p> <p>D: Docente</p> <p>F: Non so se si ricorda di me, ci siamo viste qualche mese fa:, Le ho dato il contatto per la <??> ... per fare l'assistente lì in America:.</p>

D: Ah, sì sì sì>

F: <Flavia, l'amica di Daniela.

D: Sì sì sì sì. Come sta?

F: Tutto bene, tutto bene. Sono venuta in realtà avevo [/] perché volevo farLe alcune domande riguardo l'esame. Mi sono iscritta al suo corso singolo per conseguire i 12 crediti di didattica, anche in vista di quei bandi che avevamo controllato insieme:, non so se si ricorda, ehm visto che la data dell'esame si avvicina e visto che vorrei provare a farlo: l'8 giugno>

D: <Lei come si chiama?

F: Flavia. Marucci. # Ehm, insomma vorrei farLe alcune domande, prima di tutto per quanto riguarda l'esame, ossia chiederle come verrà strutt- [/] strutturato:.

D: Guardi, io la cosa che Le consiglio è di controllare la mia pagina personale, su- [/] sulla pagina c'è scritto "lezioni", ci sono tutte le diapositive delle lezioni che ho fatto e ci sono, sempre nella pagina che chiamo "lezioni", ci sono domande di ripasso che sono proprio delle domande fac-simile di quelle che io darò all'esame.

F: Perfetto.

D: E:>

F: <E quindi sarà una prova scritta?

D: È un esame scritto, ci sono circa: una decina di domande, e: forse anche un po' di più, alcune a scelta multipla, altre: invece come quelle che: ho [/] quelle che si chiamano "domande di ripasso" che vi servono un po' per capire se sapete rispondere e fare un po': il punto.

F: Perfetto. Io poi non so se ehm, posso chiederLe una mano, perché sono andata a cercare in uno dei testi del ehm, dell'esame che si chiama: ehm # quello di Leone Bitonzi: # perché non si trova.

D: No no, non c'è.

F: Ok, perfetto; però mi conferma che c'è il manuale di glottodidattica:?

D: Sì.

F: E: le dispense scritte da Lei sopra l'intercompre- ehm [/] l'intercomprensione?

D: Sì.

F: E poi, il quadro comune: dell'unione europea.

D: Sì.

F: Ok, perfetto. <??>

D: Eh sì, gli articoli:, il quadro, e no, c'è pure le dispense sulla valutazione, sì.

F: Sì, sì sì sì. Ok, no, solo per essere sicura, dato che non posso frequentare visto che sto lavorando, insomma, se avevo tutte quante le carte in regola.

D: Non ci sono problemi; Lei ha sentito la mia studentessa che era stata <??>

F: Io ho preso contatti con <??> in realtà, i nomi che mi stanno danno è una certa Marta Brambilla. È di Milano, quindi ehm non sapevo se fosse una sua studentessa, o meno.>

D: <No.

F: Ehm sì, insomma, sto prendendo contatti con l'Università e adesso>

D: <Sì, perché io non conosco, quindi diciamo: che [/] però la studentessa è una persona molto carina quindi <??>

F: Qual era il nome?

D: Cangemi.

F: Di primo nome se lo ricorda? Perché una ragazza che aveva fatto l'anno scorso ci ha mandato una mail, però si è presentata con il suo primo nome che però adesso mi sfugge: e insomma <??>

D: <??> sfugge>

	<p>F: <Ce l'ho qui, se mi dà un momento lo posso di sicuro ritrovare, però non si è presentata con il cognome, quello sicuramente no.</p> <p>D: Aspetti che guardo la mail <??> # Elena.</p> <p>F: Elena, sì potrebbe essere; al momento non la trovo. Però insomma: è molto carina quindi <??> sono molto contenta di aver <??> ></p> <p>D: <Mi ripete il suo nome che io non me lo ricordo.</p> <p>F: Flavia.</p> <p>D: Flavia, magari scrivo a: # ce l'ha la sua mail? Mi dia una mail, così poi la giro a Cangemi.></p> <p>F: <Sì.></p> <p>D: <Magari le dico se Le racconta un po' qualcosa, va bene?</p> <p>F: Va bene, benissimo.></p> <p>D: <Arrivederci.></p> <p>F: <Allora grazie, buona giornata.</p>
6.	<p>ITAL1_OR_006</p> <p>M = Maria Pia D = Docente</p> <p>D: Riguardo la mail, dunque, sì va bene:, però nel frattempo non ha fatto niente, no?</p> <p>M: No # cioè ho dato uno sguardo a [quarche] arti- [/] articolo, però no:n.</p> <p>D: Allora, diciamo che non è che possiamo andare molto avanti; quindi direi di com- [/] di andare avanti lei se adess- [/] adesso si è liberata? No?</p> <p>M: No, perché ho quattro esami da fare tra: tra maggio e i primi di luglio, insomma, è per questo che ho rallentato il lavoro. Non le ho mandato nemmeno un'e-mail perché insomma mi sembrava superfluo.</p> <p>D: Lo so che quando sparite, di solito, è perché siete impegnati in altro, quindi non è che mi sono preoccupata. No nel frattempo io ho sentito: la: collega di Madrid></p> <p>M: <Sì?></p> <p>D: <E l'unica cosa in più che le posso dire è che quello che avevamo più o meno pensato che si può fare è ehm un [/] prendere le strutture che sono emerse come ehm problematiche nella letteratura sostanzialmente, e su quelle fare un lavoro con dei giudizi di grammaticalità # e/o, quindi si potrebbe fare un test con giudizi di grammaticalità, e magari un cloze mirato cioè un testo bucato in cui si tolgono gli elementD: che cD: [/] che insomma riteniamo significativi.</p> <p>M: Sarebbe farli entrambi.</p> <p>D: Questi potrebbero essere due: ehm attività che non portano via troppo tempo, il problema poi è sempre quello insomma></p> <p>M: <Sì immagino></p> <p>D: <E che ci potrebbero dire qualcosa sulle strutture specifiche. Quindi quello che Lei potrebbe fare, nel frattempo, è intanto, sulla base: della tesi di Serafina></p> <p>M: <Di Serafina></p> <p>D: <Proprio fare un elenco di strutture che secondo Lei sono quelle che sono risultate ehm più problematiche, ehm adesso io non [/] non mi ricordo, ma sicuramente ci potevano essere></p> <p>M: <Lei trattava degli argomenti in Canada, però.</p> <p>D: No no no no, ehm il Canada è la parte di diciamo revisione della letteratura, il suo: <??> ></p> <p>M: <La scuola di Madrid. Ok.</p> <p>D: E se lei guarda le tabelle, vede che Serafina considera gli errori <??> ehm ci sono dati <??> ></p>

M: <Ok>

D: <E ci sono errori tipo, l'accusativo preposizionale laddove in italiano non è richiesto, ehm la mancanza o comunque la distribuzione non italiana dell'articolo davanti al possessivo, poi ci sono diciamo un po' di strutture, quello che si potrebbe cominciare a fare è vedere quali sono quelle in cui gli errori sono più frequenti>

M: <Ok>

D: <Ovviamente non possiamo prendere in considerazione tutto>

M: <Certo.>

D: <Bisognerà cominciare a farne una selezione, se c'è un tipo di errore che fa solo due volte un apprendente, oppure una volta un apprendente una volta un altro, insomma, non lo consideriamo.>

M: <Certo.>

D: Dove invece ci sono fenomeni ricorrenti, quelli li possiamo [/] che poi tra l'altro sono dei fenomeni citati in letteratura, perché che l'accusativo preposizionale sia un problema per gli ispanofoni si sa, che tendano a farlo anche in italiano, no? Idem per le preposizioni, non so se le avevo fatto [/] dato anche l'articolo de- [/] della Putta, da leggere. Allora, si segni questo # ehm tanto molti sono disponibili on line, quindi se # se cerca della Pu- [/] Paolo della Putta>

M: <Posso?>

D: <Sì, certo. Paolo della Putta ha scritto varie cose, insomma, alcune le trova sicuramente disponibili sicuramente on line, su ehm [/] il suo è un intervento didattico, cioè, è un tentativo di correggere didatticamente alcuni tipici errori degli ispanofoni, in particolare lui si concentra appunto sull'accusativo preposizionale e sulla omissione dell'articolo davanti a ehm possessivi # quindi tutta la parte didattica a Lei non interessa, però in questi articoli c'è sempre una parte di analisi di tipici errori di interferenza degli ispanofoni ecc., ecc. Si potrebbe fare un incrocio tra queste cose, cioè quali sono i tipici problemi di interferenza degli ispanofoni che imparano l'italiano con i dati di Serafina, cioè vuol dire: effettivamente, nei dati di Serafina, vengono fuori questi fenomeni? Ne vengono fuori altri? E da lì estrarre i fenomeni su cui costruire i test. # Test che potrebbero essere costituiti almeno diciamo possiamo pensare a questi due giudizi, accettabilità, quindi fare delle frasi in cui ci sia la struttura, a volte tutta, a volte sbagliata, e vedere se loro la considerano giusta o sbagliata ehm # e poi un cloze mirato in cui si cancellano ehm le strutture sensibili, insomma quelle che: [/] che Le interessano.

M: # Mhm. (assenso)

D: Ecco, questo potrebbe essere diciamo un primo lavoro che Lei fa parallelamente alla ricerca di un po' di cose da leggere, insomma anche queste cose di Della Putta se le trova ehm vediamo un po' se si trova qualcosa così. # Uno di questi articoli lo trova anche sulla mia pagina <??> # Sì, ecco, questa è una pubblicazione non particolarmente scientifica insomma, però intanto trova questa, e: # eh, questo, per esempio è un articolo da Italiano Lingua 2, quindi lo: [/] lo può: scaricare.

M: Sì.

D: # E poi ehm # ecco anche questo. # Questo credo sia il volume # No no no, è già una selezione del suo:>

M: <Ok.>

D: <Questo volume che trova qui su questo volume dell'AiTLA è un pochino più scientifico rispetto a quello su Italiano Lingua Due che è più didattico, insomma, però più o meno sono tutti sullo stesso argomento. Quindi questi li trova, se mette Paolo della Putta vede che già nella prima pagina sono venuti vari pdf scaricabili. Quindi insomma se li cerchi un po'. Ehm # Ecco, è questo direi.

M: Ok.>

D: <Poi magari se fa anche una ricerca ehm ma questo se ha tempo, insomma, se no lo facciamo poi quando si è liberata dagli esami, ehm un po' su come costruire dei test con giudizi di accett- [/] di grammaticalità insomma, magari anche su questo c'è un po' di letteratura. # Lo stesso Della Putta per la sua ricerca ha usato anche dei test di grammaticalità, quindi magari.

M: Grammaticalità o accettabilità?

D: Mah, si usano entrambe le cose <??> in genere “grammaticalità” è un discorso legato appunto alla correttezza grammaticale, “accettabilità” può essere anche per una questione più pragmatica e meno grammaticale. # Dunque, cerchi anche quello così vede in letteratura cosa c'è.

M: Sì. Ehm # come rimaniamo per vederci? Cioè nel senso:>

D: <Eh, io direi che ci vediamo quando ha qualcosa da dirmi, insomma <??>.

M: Eh, perché temo che: entro, cioè tra giugno, fine giugno, non so se possa essere tardi, però ho veramente tanto da fare>

D: <No adesso si dedichi tranquillamente agli esami, Lei riesce a farli tutti adesso?

M: Li devo fare tutti quanti.>

D: <E quindi, cosa finirà? I primi di luglio? Insomma>

M: <Sì.>

D: <Mah, tenga conto che io fino alla terza settimana di luglio compresa ci sono, anche perché poi ci saranno le sedute di laurea, insomma quindi metterò sicuramente, adesso, ehm, per ora ho mantenuto il ricevimento normale, poi magari per luglio faccio dei ricevimenti più, di settimana in settimana>

M: <Certo.>

D: <Vediamo un po', ehm e comunque # tenga presente che fino a quella settimana lì ci sono, insomma, per cui quando Lei ha finito, magari ci- [/] prima dell'estate di riaggiorniamo. Così Lei almeno, anche per l'estate ha un po' di compiti assegnati>

M: <Eh, è quello, sì>

D: <Perché sarebbe meglio fare questa fase di ricerca bibliografica dD: [/] anche un po' già costruzione di un'ipotesi di questi test, già prima dell'estate in modo che poi può dedicarsi alla scrittura, sostanzialmente.>

M: <Certo. Volevo anche dirLe che mi sono informata per il tirocinio, in una scuola qui vicino, di viale Marconi, una scuola media, ehm sono cinquant'ore da fare.

D: Ok, benissimo.

M: E: volevo sapere:, magari così se Lei ne sa qualcosa, se fosse possibile mmh essere affiancata anche da una docente che non sia di spagnolo, nel senso per spicciarmi, per farlo il prima possibile.

D: Ma sì, sì, sì.

M: Perché sono cinquant'ore, se dovessi aspettare soltanto quella di spagnolo, cioè sono cose>

D: <Ma no, ora vediamo, questa cosa del tirocinio sullo spagnolo poteva e- [/] diciamo, se veniva comoda bene, se no ne facciamo a meno insomma, non si preoccupi troppo. Ecco, quindi, Lei si concentri>

M: <No, io comunque sono affiancata da una docente di spagnolo, però magari do disponibilità anche per le altre materie umanistiche>

D: <Certo>

M: <Quindi magari se magari posso fare qualcosa per l'insegnante di spagnolo, dato che è una scuola media, l'ho scelta appositamente per ehm.

D: Certo, ehm # dunque l'insegnante di spagnolo, stavo pensando che ehm, beh, quello che potrebbe fare, però non so se farà in tempo in realtà, no perché questi test si pote- [/] e a quel punto non c'entrava più niente lo spagnolo qui, si potevano, si

potrebbero far testare anche con dei parlanti nativi per vedere se i parlanti nativi della stessa età li fanno bene, perché non è poi detto, no?

M: Certo.

D: A questo punto non conta più che studino lo spagnolo <??> ehm però se Lei il tirocinio lo fa ora, non ha il test pronto.

M: No.

D: Quindi, comunque, non. E fare quell'altra attività, Le potrei dire di ripetere l'attività che ha fatto la: ehm Valentina # però diciamo rispetto alla sua [/] a come adesso sta all'indirizzo che sta prendendo adesso la sua tesi>

M: <Non ha molto senso>

D: Non ha più molto senso. Cioè sì, sarebbero ulteriori dati sulla stessa cosa, sarebbe interessante fare un confronto, quindi se Lei vuole posso, tanto Lei l'ha sentita Valentina>

M: <Sì.>

D: <Quindi siete in contatto, quindi se vuole può farsi dare il protocollo>

M: <Sì, ci sentiamo>

D: <E può proporre all'insegnante di spagnolo di rifare questa attività ehm nella classe, ecco però, quanto poi questa cosa si collega alla sua tesi>

M: <E poi però non ha senso, sarebbe stato bello somministrare i test, avendo il test fatto>

D: <Eh avendo il test fatto ehm sì>

M: <Io non so adesso quando comincio>

D: <Quando comincerà>

M: <Esatto, perché stanno aspettando una mia e-mail, però volevo aspettare di parlare con Lei per sapere cosa, cosa fare, insomma.>

D: <mhm (assenso). Sì, cioè d'altra parte farlo poi a settembre è un po' troppo sotto, quindi non Le conviene. QuindD: #

M: Però magari volendo, facendo il tirocinio adesso # >

D: <Potrebbe prendere contatti, questo sì.>

M: <Esatto, esatto>

D: <Sì, sì; potrebbe prendere contatto con dei ragazzi, o con l'insegnante e chiedere la possibilità, una volta che Lei avrà pronti i test di fare una somministrazione che tanto loro ci dovranno mettere 20 minuti, insomma.>

M: <Assolutamente.>

D: <Insomma non è una cosa: così>

M: <Quindi, magari pure a settembre, è vero che siamo strette con i tempi, però se fosse davvero una cosa sbrigativa>

D: <No, questa cosa si può fare>

M: <Eh!> (segnale di conferma)

D: <Però Lei il tirocinio se lo levi.

M: Certo.>

D: <Perché altrimenti poi è un po' a rischio>

M: <Eh, è quello il problema>

D: <Sì, facciamo così allora. Lei diciamo se [/] lo usi come un modo pe:r ehm avere il contatto senza preoccuparsi di usarlo adesso ehm proprio per la tesi, insomma.

M: Guardi La ringrazio, mi ha tolto un peso! Sono più tranquilla adesso>

D: <No, perché insomma, poi ci son delle priorità.

M: Io mi immagino [/] cioè insomma: ho capito che per i tempi a novembre siamo un po' stretti, i miei esami, il lavoro, il tirocinio, quindD: sono veramente tante cose, e sto cercando di fare una cosa impossibile, tra virgolette>

D: <Ci proviamo, insomma, non>

	<p>M: <Però, ecco, insomma> D: <??> M: <Quando ci sono delle persone disponibili fa sempre piacere. D. Mo no, proviamo e poi, io ho sempre quel vincolo, che quando devo firmare la domanda definitiva voglio che la tesi ci sia insomma, anche se abbozzata, da risistemare, da rivedere ecc.> M: <Certo.> D: <Quindi, fino a quel momento:, non pongo limiti diciamo alle possibilità di ciascuno. Vediamo come va. Va bene?> M: <Grazie!> D: Allora ci riaggiorniamo quando avrò finito gli esami.> M: <Alla fine degli esami, il tirocinio> D: <E intanto se riesce a esplorare un po' queste cose nei ritagli, eh.> M: <Certo. D: Va bene? Arrivederci.> M: <Arrivederci, buona giornata.</p>
7.	<p>ITAL1_OR_007</p> <p>M = Mariangela D = Docente</p> <p>M: Professoressa io sono frequentante del suo corso ehho sto compilando la D: La scheda di analisi M: la scheda valutativa e ho alcuni dubbi D: Sì M: Innanzitutto volevo dirle io per sbaglio ho cancellato l'e-mail del test, quindi poi magari le rimanderò un'e-mail, perché ho io ho fatto. D: In che senso ha cancellato l'e-mail? M: Nelle e-mail ho cancellat- [/] stavo cancellando la posta e per sbaglio ho cancellato anche l'e-mail quella che poi rimandava al test, non ho più il link, ho cancellato proprio quella.> D: <Sì, quindi non ha più il link, ah ok. M: Se vuole le posso.> D: <Va beh te la posso mandare sub- [/] gliela posso mandare subito. Allo:ra, ah aspetti eh. # Dovrebbe essere questo il link # mi dica la sua:, l'inizio. M: Allora, mar # punto # Paone. D: Mar? M: Mar punto Paone. D: Ah Paone. M: Sì. D: Mmh Paone, allora me la dica tutta, Paone.> M: <Paone, uno. D: Uno. M: Ehm chiocciola stud punto uniromatre punto it. D: Stud punto uniromatre punto it. Ok. # Ok. M: Ok. D: Va beh se mi dice insomma se funziona così, sennó me lo richieda. M: Ok grazie mille. Allora, io avevo dei dubbi per quanto riguarda queste prime domande innanzitutto sui destinatari. D: Sì.</p>

M: Perché il testo che io ho adottato è questo, *"Méthode de français"*, e quindi è un libro per adulti fondament->

D: <Sì.>

M: < È una linea per adulti completamente in francese.

D: Mhm.

M: Però qui, mmh mi sorge il dubbio quando poi si fa anche riferimento ad adolescenti e anziani.

D: Mhm

M: Perché, nel senso, per me potrebbe anche essere adottato da una persona, da un gruppo di anziani o da una persona anziana insomma, come tematiche, come linguaggio è molto semplice, le tematiche sono, vabbé quelle diciamo basilari di insomma, soprattutto nei primi capitoli.

D: Allora diciamo che adulti ovviamente è una definizione più ampia, anziani è un target specifico, no?

M: Sì.

D: Quindi, io direi che nel caso in cui non ci siano indicazioni specifiche che rimandano al mondo degli anziani.

M: No.

D: Lascerei adulti insomma, tra l'altro è una cosa che lei induce, no? Cioè, non è che c'è scritto.

M: No, esattamente.

D: Mhm (assenso).

M: Quindi anche questo, non è specificato.

D: Ecco quindi a maggior ragione mi manterrei su un target.>

M: <È specificato però che è per adulti, perché su internet si fa proprio riferimento che è per adulti.>

D: <Ah lei però è andata a vederlo su internet, questo lo metta in "altro".

M: Ok.

D: Cioè non l'ha trovato sul volume?

M: No, non c'è scritto sul volume.

D: A:h.

M: In realtà non ci sono tutti questi fascicoli sono per gli insegnanti, noi avevamo solo questo manuale con i dvd.

D: Ok. Va beh, però questa roba lei la può vedere? Questo è il suo manuale? Questo?

M: Sì, sì solo questo.>

D: <Ok, quindi quello che c'è scritto sulla parte di copertina lei lo può leggere?

M: Sì, sì.

D: Ok. # Allora ancorato nella vita quotidiana, una struttura semplice, approccio azionale mmh <??> *savoir faire*, ehm cultura # <??> dvd. Ok. Quindi la guida pedagogica ovviamente voi non la potete vedere.>

M: <No.

D: E: va bene. Allora, in conclusione, io direi che metterei ehm semplicemente adulti e metterei, quando c'è la domanda specifica, anzi no, scusi. Quando c'è la domanda specifica.

M: Qui studente?

D: No, la domanda specifica è questa ehm "da dove hai ricavato le informazioni sul profilo dei destinatari?"

M: Ok.

D: Scrivere che è andata a vederlo in internet dove c'è la descrizione, perché sul volume non è specificato ehm anche se, da come si presenta, dai temi, dalle

illustrazioni, insomma, da quello che lei può dire, sembra effettivamente coinvolgere adulti, no? Cioè, anche da queste immagini non ci sono mai ragazzini, insomma.>

M: <Sì, ok, sì, sì.

D: Ecco, direi questo, però non starei a specificare gli anziani perché appunto anziani lo immaginiamo come un target molto specifico, per cui, se ci fossero tutte situazioni di gente in pensione piuttosto che cose così, allora potrebbe dire “è specificamente per anziani”, o se ci fosse scritto, no?>

M: <Infatti.

D: Ma non c'è.

M: Stessa cosa per la domanda successiva, questa “studenti, universitari, lavoratori”. Io l'ho usato ed ero una studentessa universitaria, per questo.>

D: <No, no, non si basi su quello che ha fatto lei, si basi su quello che le dice il volume.>

M: <Io mi immedesimo, sì.

D: Ok, il volume le dice che è per studenti universitari?

M: No.

D: No, allora non è ulteriormente specificato, basta.

M: Quindi non è ulteriormente specificato, ah ok, ho capito. E stessa cosa per quel [/] per i destinatari della per la lingua non è specificato.

D: No, anche perché è totalmente in francese.>

M: <Potrebbe ess- [/] esatto.>

D: <È prodotto tra l'altro, è prodotto da *Loescher*, quindi insomma.>

M: <Sì, sì.>

D: <È chiaramente destinato a un pubblico: misto, cioè un pubblico vario, per cui.>

M: <Sì. E per il contesto di apprendimento, qua si parla di comunità.

D: Mhm (assenso).

M: Comunità nel senso paese, o comunità nel senso gruppo?

D: Qui si parla della distinzione tra lingua seconda e lingua straniera si ricorda che a s- [/] >

M: <Sì, sì, sì, sì.

D: È un modo per esplicitare la distinzione tra lingua seconda e lingua straniera, cioè secondo lei questo manuale è pensato per chi studia il francese come lingua seconda o come lingua straniera?

M: Non lo so perché, secondo me si potrebbe anche studiare in Francia.

D: Ma certo! Infatti non è specificato, non è identificabile.

M: Ok. Cos'altro? Ok, questi i miei dubbi fondamentali, ok, allora quindi.

D: Non a caso c'è sempre l'opzione non specificabile, perché spesso è così.

M: Ok, ok perfetto, un'altra piccola domanda. Qui: ehm si parla della sequenza ppp e si chiede se se non è presente: quali altre: abilità sono coinvolte ma se è presente, quindi cosa#

D: Mi riponga la domanda: si chiede se non è presente?

M: Se non è presente, quali altre tecniche sono utilizzate, quali altre abilità.

D: Non quali altre.

M: Quali sono quelle se non è ppp.

D: PPP non è alternativo a tecniche, ok?

M: Mhm (assenso).

D: PPP è una struttura, all'interno della quale lei trova diverse attività che possono essere [/] che possono ehm avere formati diversi, quindi che possono sfruttare tecniche diverse.

M: Ok.

D: Ok, quindi una domanda è relativa a come sono pres- [/] a com'è l'ordine delle attività che vengono proposte.

M: Ok.

D: È un ordine che segue la sequenza ppp in qualche modo, oppure no? Questo è un tipo di domanda, l'altro tipo di domanda è: sia che lo segua, sia che non lo segua, e le domande sono separate.

M: Ok.

D: Quali sono le tecniche utilizzate? E lì c'è repertorio, l'elenco delle tecniche. Quindi, questa domanda è nel caso in cui non si segua la sequenza ppp cioè lei abbia già detto che la sequenza ppp non è il criterio adottato, no? Metta che sono le abilità, ok?

M: Ok.

D: Quali sono le tecniche più utilizzate? Ma le tecniche si intende per la singola attività.

M: Per la singola attività?

D: Per le singole attività all'interno dell'unità, cioè, all'interno dell'unità lei cosa trova? C'è un cloze, poi c'è un abbinamento, poi c'è una drammatizzazione, poi c'è u:n un mmh che ne so.

M: Mhm (assenso).

D: E quali sono le abilità sviluppate? Ehm quindi sono le due [/] le domande si riferiscono da un lato alle tecniche.

M: E dall'altro alle abilità.

D: Esatto, e dall'altro alle abilità.

M: Quindi # mi dica se sbaglio, se invece la sequenza ppp è utilizzata, quindi se segue un determinato ordine, e io ho già risposto che secondo me sì.>

D: <Questa la ignora, eh, certo.>

M: <Ecco questa, era la domanda.>

D: È possibile saltarla, no? Ah va beh lei non lo può ancora sapere.

M: Non so.

D: Perché potrebbe anche essere che a volte abbiamo sbagliato e l'abbiamo messa come obbligatoria, in questo caso vado subito a togliere l'obbligatorietà, perché a volte queste cose sfuggono, è la ventisette, vero?

M: Sì.

D: Quindi, la ventisette non deve essere obbligato:ria # allora venticinque, ventisei # no, ah perché la numerazione era la ventisei in realtà, ok, non è obbligatoria, quindi la può saltare.

M: Ok, ok, ok, stessa cosa qui: se secondo me, insomma se secondo me nel volume non si fa riferimento a un approccio glottodidattico, non serve.>

D: <Attenta però eh, attenta, perché in questo caso io posso contraddirla. A:h, intanto c'è questa cosa del *méthode ancrée dans la vie quotidienne*, quindi c'è una cosa, poi dice *accomplishment du acción en situación plausible, acquisition del saver fare language* blablabla, questa roba qua è tutta parte di un certo orientamento. Se lei, com'è probabile, non non sa riferirlo a un orientamento specifico, perché non ha le le conoscenze, non abbiamo parlato di metodi eccetera, ricopi questo pezzettino o questi pezzettini, sono comunque pezzettini che in qualche modo dichiarano ehm l'orientamento del del manuale, sì, quindi può ricopiarli semplicemente.>

M: <Ok, ok grazie mille.>

D: Va bene.

M: Perfetto, grazie.

D: Non dimentichi il manuale.

M: Ah no, sì # va bene.

D: Va bene? Ci vediamo dopo.

	<p>M: Sì ci vediamo tra poco, sì, grazie. M: Arrivederci. D: Arrivederci. M: Arrivederci.</p>
8.	<p>ITAL1_OR_008</p> <p>S1= Studentessa 1 S2 = Studentessa 2 D = Docente</p> <p>D: Allora. S1: Sì inizia lei, che deve andare via prima. S2: Ehm, intanto per quanto riguarda i livelli ehm i primi dicono livello A1-A2, il secondo B1-B2, il terzo: libro non dice niente> S1: <È questo, che è il mio; non dice nulla, dice solo che è corso avanzato. S2: Metto corso avanzato? D: Ahah (assenso), mettete corso avanzato.> S1: <Io ho messo corso avanzato, perché altrimenti> D: <??> <Avanzato, evidentemente prevedono di [/] ehm che si riferisca, che si rivolga a un> S1: <C'è scritto che corrisponde a un livello intermedio dell'HSK che è la certificazione di cinese, però non spiega [/] io ho specificato che in merito al Quadro di Riferimento Europeo non c'è scritto. D: Niente, certo ehm come fa, se è europeo non può essere cinese. S1: Sì no però, questi altri libri sì. Cioè s- [/] guarda la copertina. D: Ah, c'è un [/] una corrispondenza.> S1: <Diciamo, una corrispondenza, sì. D: Allora io metterei ehm # livello intermedio HSK, metterei questo; perché qui c'è avanzato però in effetti se c'è un riferimento con un ehm diciamo con un'autorità indipendente, no?> S1: <Sì, nelle note. D: Mi sembra più sicura, rispetto a questo semplice "avanzato" che dice qua. S1: <Ok.> D: <Eh sì lo dice anche qui. S1: Ah anche lì, perfetto, perfetto, anche lì, grazie.> S2: <Invece la domanda 17 e poi anche alla relativa 18, quando parla dell'indice. D: Ah sì. S2: "Al di fuori della ripartizione principale del volume sono presenti sezioni aggiuntive?" e noi mettiamo: sì, perché ci sono. Poi dopo, chiede di "quali contenuti vengono esplicitati", cioè io inizialmente avevo riscritto le stesse cose: dell'indice, però non sono contenuti, cioè non c'è un contenuto nell'indice, perché qui parla solo di lezioni. D: Eh lo so, questo è un libro> S2: <Quindi metto che non sono esplicitati i contenuti in realtà. D: # Io metterei:. S1: Eh, neanche: a me c'è una cosa diversa, va beh> D: <Metterei, com'è la domanda, scusate? È mmh aperta, chiusa? S2: È a: crocette e poi c'è "altro"> D: <Allora in "altro", metterei l'indice ehm riporta solo i titoli delle lezioni.</p>

S1: Ok, quindi anche me, perché la cosa in più che c'è qui invece è semplicemente la divisione in 6 sezioni; cioè le 20 unità vengono inserite # in queste seD: mmh categorie, scusi, le chiama così nella: prefazione.>

D: <Diritto internazionale <?>, società contemporanea>

S1: <Esatto, le chiama 6 categorie.>

D: Ok, quindi, ok sono [/] però questa è una questione di ehm raggruppamento delle unità, delle lezioni, anzi.>

S1: <Esatto; io ho messo, quando dice "il volume è suddiviso in", io ho scritto "lezioni" e poi nella casella altro ho aggiunto "6 categorie all'interno delle quali sono contenute le lezioni".>

D: <Sì. Oppure potrà dire "le lezioni sono raggruppate in 6">

S1: <Ah ok.>

D: Sì, va bene, però non direi che cambi niente dal punto di vista del mmh.

S1: No, quindi anche io scrivo che non ci sono: ok quindi in "altro".

D: Perché mi sembra che questi siano i titoli, no?

S1: Eh sì, Prof., sono sempre e solo i titoli.>

D: <Quindi questo è, sì.>

S1: Cioè # ok, vai, vai.

S2: Tu hai altro prima? Perché se no passo alla sequenza PPP>

S1: <Sequenza PPP # il trauma.>

S2: Sì, perché: mmh non riuscivamo a capire, in pratica e pro- [/] cioè se per esempio: la traduzione: e mmh la produzione scritta che sono le frasi vanno nella pratica o nella produzione, cioè noi le metteremmo nella produzione.>

S1: <Esatto. Solo nella produzione.>

S2: <Solo nella produzione, però anche nella: #>

D: Mi fate vedere un esempio?

S1: Allora, va beh, io Le faccio vedere la mia perché la mia è un po' strana. È la lezione 7, che è quella che ho preso come campione. Praticamente c'è il testo, la solita lista di parole, poi, quando inizia la pratica, ci sono subito le domande aperte, però la consegna non specifica, se si devono fare per iscritto o come produzione orale, perché dice semplicemente "in base al contenuto del testo rispondi alle domande" # in cinese.>

D: <Mah, questo è una comprensione.>

S1: <Sì, però, non specifica, quindi è pratica.>

D: Ma no, fa sempre parte della presentazione, direi questo.

S1: Ah, presentazione quella?

D: Eh sì, le domande sono di contenuto?

S1: Sì, chiede, chiede del contenuto del testo, sì.

D: Direi che fa sempre parte della presentazione <??> contenuto

S1: Ah bene, ah già! Perché c'è scritto domande aperte nella presentazione. Ah no, questa è "attivazione". Aspetti. Allora, domande aperte. Ah, perché io ho scritto: # che la presentazione si fa, cioè, per esempio, comprensione scritta, perché c'è un testo. # Ma devo specificare anche che c'è un testo? # O si capisce?

D: Comprensione scritta, per forza è di un testo se no di cosa? Cioè cosa si comprende, se no?

S1: Mhm.

D: Se ho capito la domanda, eh?

S1: Sì, no, perché [/] ah, allora devo aggiungere le domande aperte. Ah perché io pensavo che invece fossero: ah ok, grazie. Allora le cancello: dalla, dalla pratica?>

D: <Cioè, la comprensione scritta è l'abilità.>

S1: Sì.

D: Una cosa alla volta. Allora: comprensione scritta è l'abilità.
S1: Sì.
D: L'abilità di comprensione scritta si esercita su un testo scritto, necessariamente, quindi è dato per scontato che ci sia un testo scritto>
S1: <Ok.>
D: <Ma soprattutto lì ci si riferisce all'abilità, vede che abbiamo anche <??> con>
S1: <Sì queste sono grandi.
S2: <Ma si può fare che:??>
D: <Ok. Mentre quello che si dice prima, scusi un attimo, è la tecnica, la tecnica con cui io posso esercitare la comprensione scritta, sono varie le tecniche, una è le domande aperte.
S1: Le domande aperte.>
S2: <Ah ok.>
D: <Quindi Lei, voi cercate tutte e due, perché c'è da un lato la tecnica usata, dall'altro l'abilità coinvolta.
S1: Sì, certo.
D: Ok? Ma tutto questo io direi, da quello che capisco insomma, che fa sempre parte di una fase di ehm presentazione, se c'è un testo sul quale si fanno domande di comprensione, perché le domande di comprensione sono solo domande strutturali, insomma, legate alla <??>
S1: <Come un esercizio guidato, certo.>
D: <Di, di strutture; quindi direi che sì è semplicemente parte della presentazione. La presentazione non deve essere necessariamente una cosa in cui il libro presenta e lo studente legge e basta, o ascolta; la presentazione può coinvolgere delle attività.
S2: <Mhm.> (assenso)
S1: <Ok, perché io pensavo che fosse produzione.
D: No.
S1: Cioè non so perché io quando vedo domande aperte automaticamente ho pensato alla produzione, invece:>
D: <Allora. Sì, lo so, questa faccenda è sempre molto complicata. # Allora la produzione:, in a- [/] in assoluto è chiaro che io, quando pro- [/] chiedo di fare un'attività del genere, chiedo di far produrre.
S1: Eh, esatto.
D: Però il punto è: se io sto considerando la sequenza, e credo che questo sia parte di una sequenza, inserisco la produzione in quella sequenza, allora in quella sequenza la produzione è # la fase finale di un percorso in cui ho presentato delle strutture e le ho fatte praticare, # ok? Allora, se voi ritenete che sia quello il caso, allora la mettete dentro produzione, ma il fatto che si debba produrre, di per sé, non è # automaticamente il segno che siamo in una fase di produzione all'interno della sequenza. Perché si può [/] anche all'interno della fase di motivazione a volte chiedono di produrre; perché magari chiedono di fare un brainstorming sull'argomento di cui D: si parlerà.>
S1: <Ah sì, certo.
D: Nessuno impedisce di produrre, però, in quel caso non è la produzione che si colloca all'interno della sequenza, ok?>
S1: <Ho capito. Certo. Ah ok.
S2: Ehm, nell'abilità comprensione scritta, nella presentazione, parlo, ma poi in "altro" si può scrivere che ci sono sia i dialoghi sia i testi in prosa? O non è necessario?
D: Sempre in questa fase di presentazione?

S2: sì. Perché io qui per esempio nella pre- [/] cioè, nella fase di presentazione, all'inizio è un dialogo e poi subito dopo è un testo, che rientra sempre, cioè come vede sta tutto qui.>

D: <E che relazione c'è tra il dialogo e il testo?

S1: Di contenuti.

S2: Sì, in realtà: mmh parla [/] questo è un dialogo dei giovani su: mmh va beh, che vanno a casa, così, e qui ti parla dei giovani di quando si affittano una casa:.

D: Ok, ma voi riuscite ad individuare all'interno sia del dialogo, sia del testo, qualche obiettivo strutturale, diciamo?

S2: Sì, sì sì, di grammatica. Cioè per quanto riguarda la grammatica viene spiegato, sì.>

D: <Ok, perfetto, allora, la sequenza c'è.>

S2: <Sì sì, la sequenza c'è.

S1: Sì, ma la sequenza, cioè, è evidente, però mmh è strana come:>

S2: <No però appunto, volevamo sapere se: andava specificato se era sia un dialogo scritto e un testo in prosa. Oppure se comprensione scritta cioè rientra tutto ciò che è scritto.

D: Cioè, in realtà, la cosa buffa è che il dialogo sia scritto, perché normalmente un dialogo dovrebbe essere comprensione orale.>

S1: <Sì.>

S2: <Eh ma no, questo è proprio un dialogo>

S1: Mhm, pure io ce l'ho.>

D: <Non c'è un cd?>

S2: <No no, per la presenta- [/] eh ma questo lo possiamo sentire, no?

S1: <Sì.>

S2: <No!>

S1: Sì! Ogni, ogni dialogo di questo libro si può ascoltare.

S2: Ma sei sicura?

S1: Assolutamente.

S2: Io ho sentito le:, le:.

S1: Come no? Io ho ascoltato sia testi che esercizi. Aspetta. Ci sta scritto:, c'è scritto qua: "Lezione 1, dialogo 1, brano 2".

S2: Ah ah (assenso)

S1: Eccolo qua.

D: Ah, cioè voi potete sentire.>

S1: <Possiamo ascoltarlo, sì ma poi dopo infatti nella:>

D: <Ma nei "consigli" cosa dice? Leggi il dialogo?

S2: No è il testo.

S1: "*Ke wen*", è il testo.

D: "Leggi il testo" <??> >

S1: <Ma neanche "leggi", cioè proprio: "testo".

D: Ah ok, non c'è consegna quindi?

S1: No # queste consegne sono molto: # sintetiche eh qui. Infatti sono molto chiare, perché so' sintetiche.

D: Certo. E:h, quindi specificarlo # ma sì! Lo metta! Cioè mmh nel senso # mmh allora, non so come spiegare: io non andrò mai a controllare il manuale per verificare se c'è un dialogo o due o un testo e un dialogo, no? Primo perché non ho tempo di farlo, secondo perché non capirei neanche quale è il dialogo dal testo molto probabilmente, quindi, se Lei mi sta chiedendo "cosa devo fare per essere più diligente, diciamo, nel compito?".

S1: Sì, in pratica:.

D: <Non cambia niente, perché tanto appunto io non lo verificherò. # Se Lei invece lo pensa in termini di “più informazioni raccolgo, più cose osservo mhm? In relazione al manuale, più co- [/] su più cose rifletto alla fine e più cose imparo”.

S2: Sì, perché mi sembra che questa tal cosa l’avevo riscritta, dopo>

S1: <Perché dopo quando dice delle variazioni>

D: <??> <Per esempio adesso discutendone tra noi è emersa questa cosa, no? Per cui il testo di presentazione, effettivamente è un testo teoricamente orale, ma presentato come scritto.

S1: Sì.

S2: Mhm.

D: Quindi questa rappresenta una caratteristica abbastanza particolare di questo: manuale su cui può valere la pena di riflettere, per cui # nessuno le impedisce di specificare questa cosa, nel senso, ecco, insomma, non farà un errore se Lei lo scrive, non so come dire.>

S2: <Sì.

D: <Ecco, tenete presente che ci sarà, forse vi ho scritto nella mail, quello che io valuterò è diciamo:>

S2: <Eh sì>

S1: <La pertinenza della risposta.>

D: <La pertinenza e mmh diciamo anche il fatto che io percepisca che voi avete fatto uno sforzo, insomma, di analisi.

S2: Sì, è un parto.

D: Mmh non sarà la verosimiglianza assoluta, perché appunto non andrò a prendere ogni manuale; certo un po’ questi manuali, io li conosco>

S1: <Li conosce lei.>

D: <Perché l’anno scorso abbiamo fatto la stessa scheda, su: [/] non su questo, questo non mi ricordo di averlo visto, eh però sugli altri livelli sì, quindi, per esempio la faccenda dell’indice me la ricordavo bene, insomma.>

S2: Mhm. (assenso)

S1: Certo.

D: Per cui se scrivete proprio una scemenza mmh magari la becco, però, insomma.

S1: Eh perché qui questo non si usa, Prof., l’ho comprato autonomamente.>

D: Ah, ecco.

S2: Invece per la produzione, quello che intendevo io era questo qui, cioè ques- [/] questi: [/] questa traduzione rientra nella produzione?

S1: Sì, io l’ho messa qui.

S2: È proprio l’ultima, l’ultima parte del- [/] dell’unità.

D: Ecco, qui con una grossa nota ehm esplicativa, nel senso che # io non direi che mmh la traduzione sia propriamente una produzione, però ce la possiamo far rientrare, magari specificando di che tipo di attività si tratta.

S1: Perché no, Prof.? Cioè, c’è soltanto nella sequenza produzione, cioè nella fase di produzione c’è proprio traduzione.>

S2: <Sì, infatti non c’è nella pratica e questo:>

S1: <Analizzando anche un po’ l’articolo, nell’articolo lo dice, quando parla di tutte le varie tecniche.>

D: Sì, no infatti nella produzione metterei una cosa del tipo “abbiamo lavorato su una cos- [/] su una struttura ehm adesso ti trovi a:, a che ne so, un amico ti chiede di tradurre: la, la mail perché deve mandarla al professore perché non è capace, e allora quella potrebbe essere un tipo di: [/] le frasette da tradurre mi fanno tanto di pratica.

S1: Il problema è che questo è:.

D: <Sì sì, per questo dico.>

S1: <Quello che facciamo sempre con il cinese.
S2: tutta quella pagina secondo me è produzione, perché c'è la traduzione scritta, poi c'è una parte orale e poi sotto:>
D: <Orale.>
S1: <Esatto, poi c'è anche interazione.>
D: <Beh, parlare di tradizioni cinesi legate al matrimonio già vi richiede una produzione piuttosto libera, ora, non so a chi dobbiate parlarne e perché, questo.>
S2: <Interazione in classe.>
S1: <Fra studenti.>
D: No, nel senso che la consegna ancora una volta non è che specifichi molto, no?
S2: Ah, no.
S1: No no, sono molto libere queste.
D: Cioè qui, mmh a giudicare da questa cosa, a me verrebbe da dire “beh, se sono con un cinese ha un senso”, cioè siete con un cinese parlate delle tradizioni cinesi e poi parlate di quelle italiane, no? Se fate un confronto, ma se no, no. Va beh, comunque non è importante, questa è produzione sicuramente e anche la composizione:, e metteteci anche le altre.
S2: <Eh infatti io. Ok.>
D: <Per esempio questa è una cosa che è emersa dall'analisi dei manuali, questa cosa della traduzione è molto specifica del cinese, cioè sui manuali [/] sugli altri manuali si trova molto raramente.
S2: <Eh sì, è vero.
D: <??> Esercizi di traduzione.
S2: Mhm (assenso)
D: E va beh, mettetelo.
S1. Poi c'è:>
S2: <Oddio, dove l'avevo messa?>
S1: <Io ho messo pure interazione, perché>
S2: <Io pure.>
S1: <Quando dice di discutere, ok.>
S2: <Quello anche monologo, perché quello potrebbe essere interazione ma anche un monologo.
D: Non si capisce, non si capisce se lo dovet- [/] se ne dovette parlare in gruppo o in coppia o davanti alla classe. Però potrebbe essere in gruppo. Potrebbe essere un lavoro da piccolo gruppo.>
S1. <Sì sì, eh, per esempio in questo libro.>
D: <Lì interazione va bene.>
S2: <Anche monologo, però potrebbe, cioè magari parlarne:.>
D: <Certo, “presentate:”.
S1: Noi l'abbiamo fatto così a volte.>
S2: <Eh, appunto.>
S1: Cioè perché poi l'insegnante interpreta il libro come meglio crede, no?
D: Certo, è chiaro.
S1: Quindi quando c'è il titolo “discuti di questo” generalmente non è che ci fanno fare la mmh [/] il testo scritto e poi ce lo fanno ripetere.
D: Ahah (assenso)
S1: Come monologo. Dunque il libro dice una cosa- [/] cioè nel senso noi, abbiamo un altro tipo di uso del libro rispetto a quello che dice qui, poi è molto libero. Tipo:>
S2: Se si fanno in classe o no.
S1: Anche; va beh generalmente questo poi te lo dice, questo c'è scritto proprio che devi ave' esperienze pregresse del cinese altrimenti non funziona. Però poi c'è tipo

“[l’esercizi]”, c’è una parte, va beh qua è tutto in cinese, ecco qui <legge in cinese> che vuol dire “rifletti e discuti” # eh, io ho messo, interazione, però anche qui potrebbe essere anche un monologo.>

S2: <Un monologo.>

S1: <Perché c’è <parla in cinese> che vuol dire discutere e implica due persone.>

D: Eh, certo.

S1: Però noi quella cosa lì la facciamo da soli # quindi.

D: Mhm (assenso). <??> però il manuale, suggerisce la possibilità di>

S1: <Suggerisce la possibilità, quindi io metto interazione e no:n>

D: <Saran tutte cose da poi commentare adeguatamente nel contesto delle consegne, perché>

S1: <Eh, appunto, alla fine.>

D: <Queste consegne sembrano molto: poco complete.>

S1: <Ah, ecco, infatti, le consegne, sì. Ma io ho anche il problema tipo qui non c’è grammatica, questo qui che è, aspetti, <parla in cinese> vuol dire “note esplicative”.>

D: Mhm (assenso).

S1: Perché qui siamo già ad un livello in cui la grammatica è esaurita già nei due primi volumi, quindi io:>

D: <Mhm (assenso); va beh, nota esplicativa, questa non è una consegna, nel senso che è solo>

S1: < È grammatica.>

D: <Il titolo di una sezione, invece quando devi fare delle attività, ti dovrebbero dire che cosa devi fare, no?>

S1: <Sì sì sì sì, però a come è presentata la grammatica, io ho questa che può rientrare nella grammatica, quindi io ho lasciato:>

D: <Mhm (assenso), cosa parla di mmh connettivi, per esempio, sintassi?>

S1: <Sì, la struttura di frase, sì, sintassi, generalmente a questo livello è sintassi, perché poi il cinese è un problema per quello.>

D: Certo.

S1: E quindi: mette le note esplicative: e: così:>

S2: <Io le consegne le ho trovate, cioè sono tutte abbastanza chiare.>

S1: Perché sono in italiano.

S2: Eh, va beh.

S1: Oltre quello.>

D: <Ah già, non ha senso che voi:>

S2: <Eh, infatti, anche questo le volevo chiedere, perché io nella consegna ho messo a tutte cinque, perché comunque adeguatezza, e poi ho scritto “le consegne, grazie anche alla traduzione in L1, sono risultate chiare e adeguate”.>

S1: <Eh ma hai fatto bene.>

S2: < <??> >

S1: <No, io invece ho scritto.>

D: <L’unica cosa su cui non sono d’accordo è sul “complete” perché insomma “discuti” ti deve dire con chi devi discutere, su questo sono incomplete.>

S2: “Parlate”.

D: O “parlate”, ma con chi? No? Cioè questa secondo me, dal punto di vista della chiarezza, va beh è chiaro, quello che devo fare è chiaro, però non è completo.>

S2: <No, non è completo.>

S1: Infatti io l’ho scritto, l’ho scritto che “non viene specificato con chi, come farlo, se è scritto o orale”.

D: Cioè secondo me sono troppo sintetiche.

S1: Ma anche quando fa, per esempio negli esercizi di traduzione, allora qui dice, non so, allora *zuowen* vuol dire “testo scritto”, significa che noi dobbiamo prendere questo titolo e scrivere. # Va beh questo *yuedu* è “leggere”, poi c’è *fanyi*, “traduci”, cioè proprio un sacco sintetico, però in questa fase io penso allo scritto, non so se è giusto, cioè nel senso il manuale non lo specifica quindi mmh io devo dirlo questo “il manuale non lo specifica”.>

D: <”Pensa allo scritto” cosa vuol dire?

S1: Cioè nel senso, perché noi abbiamo fatto sempre tutte queste cose per iscritto anche *fanyi* l’abbiamo fatta scritta, però non è scritto.>

D: <Il lato che potrebbe essere [/] in generale tutte queste domande non hanno un valore valutativo, no? Perché un manuale può essere fatto in un modo che ehm è più o meno adatto al contesto in cui voglio usarlo.

S2: Certo.

D: Anche, secondo me, il fatto che le consegne siano incomplete, siano molto sintetiche, può avere un vantaggio, cioè, si lascia molta libertà al docente di interpretare quello che vuole, come voi dite che effettivamente succede, no?>

S1: <Eh sì, succede così.

D: Eh, quindi, l’unica domanda veramente valutativa è quella della grafica perché lì si chiede se la considerate gra- [/] gradevole, non gradevole, lì devi dare un giudizio, c’è poco da fare, però per il resto uno cerca di descrivere, anche la consegna, mmh apparentemente poco chiara magari no, però insomma, poco esplicita o troppo sintetica abbia il vantaggio di risultare ehm più libera, più interpretabile per l’insegnante. È un fatto però che queste consegne sono ehm appunto poco complete, insomma.>

S1: <Poco complete, certo.

S2: Però anche per quanto riguarda: mmh l’aspetto grafico, la gradevolezza, io ho letto nelle dispense che comunque per gradevolezza non si intende [/] cioè si intende anche il fatto ehm se ci sono contrasti cromatici, cioè quella è una cosa che ti fa gradire di più, no? Il testo, no? Lo leggi con più facilità, cioè con più mmh [/] però gradevolezza per quanto riguarda le immagini no, cioè non è gradevole il testo perché ci sono delle immagini proprio infantili. Quindi, cioè, non so come metterlo, lo metto un po’ a metà.

D: Lo metta un po’ a metà, diciamo, e:>

S1: <Due! <??> >

S2: <Infatti ho specificato “ricorrono immagini infantili che possono essere poco gradite, tuttavia non ci sono contrasti cromatici o colori che ostacolano la leggibilità del testo”.

D: <??> È in bianco e nero.

S2: Eh, appunto.

S1: Qui ci sono delle foto però...

D: Qui ci sono foto?

S1: una sola, cioè per ogni unità una sola foto, però c’è una foto, e già per esempio qui no.>

D: <È arricchito, si vede che è un po’ più ricco dal punto di vista grafico, no? Un po’ più studiato rispetto a quello, mi pare>

S2: <Eh>

S1: <Sì ma di poco.>

D: <L’editore è lo stesso.>

S1/S2: <Sì sì>

S1: <Cambiano gli autori però.

D: Mhm (assenso)

S1: Gli autori li ho controllati, tre cambiano. Poi c'è un'altra cosa, prof, che io mmh ho notato. Allora praticamente nella nota degli autori, spiegano, cioè danno dei suggerimenti sui metodi da adottare; se lei vede qui, spiegano esattamente come hanno strutturato la lezione, perché e suggeriscono all'insegnante come fare, tipo nella lezione "il cibo", dice ad esempio c'è un metodo: che si chiama: "dalla frase alle parole", oppure "dal testo alle frasi", questo io l'ho considerato metodo.

D: Sì, se lo sono inventato loro, ma sì.>

S1: <Cioè.>

D: <Cioè non è codificato nella storia della disciplina.>

S1: <Esatto!

D: Però sì, loro lo dichiarano come tale, va benissimo, potete anche riportare il pezzettino.

S1: Eh sì, diciamo, infatti ho fatto la citazione. Ho riscritto così.>

D: <Sì sì.>

S1: Poi ho scritto "gli autori suggeriscono dei metodi", nel senso appunto, come diceva Lei, non sono codificati:, nel senso:>

D: <Cioè non è che esiste il metodo dalle frasi al testo, diciamo.

S1: Esatto ehm perché volevo [/] inizialmente ho pensato anche di mmh ehm ricondurre questa spiegazione a un approccio:, però, non so, non riesco a capire.>

D: <Ma no, lo hanno fatto in maniera totalmente: ehm arbitraria.

S1: Sì?

D: Sì sì, arbitraria. Diciamo arbitraria sulla base di qualche tradizione che esiste sulla didattica del cinese, può anche essere che esista qualche:, qualche cosa del genere.

S1: Beh, sì in Cina insegnano tutti così.

D: Mhm (assenso)

S1: I libri di cinese sono molto simili ai nostri.

D: Ah, quindi loro a quella tradizione si saranno ispirati, ovviamente.

S2: Io infatti, cioè, non l'ho capita proprio questa domanda, perché non riesco a trovare la risposta nel libro.

D: Quale domanda?

S2: Questa dell'approccio glottodidattico.

D: Ah, perché non c'è niente del genere lì?

S2: E:hm>

S1: <No, c'è solo prefazione lì, qui c'è un'altra: cosa in più.

D: Ah, tanto la domanda chiede questo, no? Se c'è.

S2: "Si fa riferimento".

D: Eh, "no", la risposta può essere "no".

S1: Semplicemente no. Perché noi ci abbiamo in mente il fatto che noi dobbiamo necessariamente trovare una risposta che sia positiva. # Noi abbiamo questo tipo di [/] no, allora metti no.

D: Vi ripeto, questa è pensata come analisi, non è una scheda in cui io vi interrogo e so già la risposta, no? Perché questo è:>

S1: <No, sì, certo. # Sì, però è # è complicato. Ogni volta che mettiamo mano a questa scheda, vengono in mente altre cose, altri pensieri.

D: Non si immagina quante volte l'abbiamo riformulata noi la scheda.

S1: Ah, ecco.

D: Infatti, quando finalmente la pubblicheremo, non potremo più modificarla.

S1: Ci saranno revisioni ogni mese.

D: Eh sì, spero che resterà on line, così si potrà fare. Primo corso completo: mmh ... <legge qualcosa frettolosamente> ... progressione, ecco forse questo potrebbe

copiare! <legge dal libro>, questa è un po' una dichiarazione di metodo, no? Cioè il fatto che si proceda per- [/] com'è che dice? Secondo una progressione di difficoltà grammaticale che è un po' l'idea del sillabo sintetico, insomma, no? # Ehm con questa idea dell'esaurire tutta la grammatica.

S2: Eh sì, perché è così, con questo libro finisce la grammatica.

S1: Infatti lì c'è poi tutta "note esplicative", non c'è più la <??> della grammatica di prima.

D: E forse anche, si potrebbe aggiungere, ma forse questo potrebbe andare più nei destinatari, perché dice "ideati anche in vista della preparazione dell'HSK", quindi il fatto che ci sia:>

S1: <Quindi torna sempre questa cosa. Sì, sì, sì sì.

S2: # Anche i destinatari all'inizio erano un po' [/] perché qui non c'è scritto "per studenti universitari" quindi uno potrebbe anche: intend- [/] cioè, per studenti adolescenti?

D: Questo credo lo usino anche alle superiori.>

S2: <Nelle superiori.>

D: <Nei pochi casi delle superiori.>

S1: <Sì, sì sì sì.>

S2: Certo. Infatti ho messo tutt'e due io, ma non è spe- spe- specificato, infatti ho scritto che non è riport- [/] cioè, questa cosa non è riportata.>

D: <No perché Lei lo ha indotto, diciamo da: dalle caratteristiche.>

S2: <Sì. Cioè alcune sono proprio: esplicite nel, nel, sia nel titolo, "Il cinese per italiani", cioè, quindi italofofoni, per forza.

D: Sì, sì sì, certo.

S2: Però alcune: le ho capite: dalla struttura del libro anche.>

S1: <Eh sì.>

D: <Sì, dall'analisi dei contenuti; sì perché si parla di, sono sempre dialoghi tra ragazzi, no?>

S2: <Studenti, sì.>

D: Esatto, <??> che poi era tra l'altro anche una delle faccende che erano emerse come problematica dal punto di vista della: varietà dell'input, perché ehm la lingua a cui si è esposti è sostanzialmente sempre quella dei vari>

S2: <Sì, neutro-informale. Perché: non ci sono:, al massimo alcuni co:n il>

S1: <Il professore.>

S2: <Il professore, ma: nell'unità che ho esaminato io neanche; quindi, ho messo proprio "non c'è nessuna variazione".

S1: Sì, va beh, c'è solo "dare del Lei" e: "come si chiama?">

S2: <No poi in quella mia, neanche quella, cioè proprio conversazione tra studenti, anche negli esercizi, non erano esercizi: "scrivi una lettera formale" oppure <??> >

S1: <No, assolutamente.>

D: <Cioè situazioni formali tra pari.

S1: Eh per esempio qui sì, però, qui c'è l'e-mail, qui ci sono testi di cultura, ci sono:>

D: <Certo, certo.>

S1: <Qui c'è un upgrade.>

S2: <<??> >

D: <È quello che succede in tutte le lingue; normalmente la varietà aumenta nel momento in cui aumenta il livello a cui si rivolge.

S1: Sì. Poi, prof., invece per gli esercizi di ascolto non [/] cioè nel senso, questi qui sono, alla fine, quindi non fanno parte dell'unità, io non li ho potuti analizzare. Però, quando>

D: <Non c'è nessun rimando?
S1: A cosa? A questi? Dice dall'unità?
D: Mhm (assenso)
S1: No, assolutamente. Questi alla fine sono a parte, in base ad ogni lezione, infatti non capisco perché non li mettano alla fine di ogni lezione, o all'inizio, va beh.
D: Beh, comunque c'è, c'è l'idea delle appendici, no? Nella domanda su:.
S1: Sì, all'inizio. Quando dice "nell'indice cosa è riportato"?
D: No, non nell'indice. La domanda a cui mi riferisco è.
S1: Mi scusi, è un po' un casino.
D: Allora: # eccolo qua: "Al di fuori della ripartizione principale del volume, sono presenti sezioni aggiuntive?"
S1: Ah sì, ok sì, ho messo sulla destra perché ehm quello era l'altro libro. Ok; poi, va beh mmh nell'analisi: [/] cioè diciamo ho scritto: [/] aspetti. C'erano delle domande sulle varie situazioni, variazione sociolinguistica e ho messo: no, non è vero. "La verosimiglianza dell'input", allora lì ho analizzato, ho ascoltato il cd, solo lì però, ho analizzato, l'ascolto.
D: Va bene.
S1: Sì, anche perché, in realtà, leggono il testo e niente, basta, fanno queste domandine qui, però # niente di:>
D: <Ah, l'ascolto non è un dialogo, è un testo monologico letto?
S1: Allora c'è, sia si legge il testo di ogni unità, e poi c'è mmh questo qui possono essere dei dialoghi e poi devi rispondere alla domanda, e poi queste invece sono domande aperte in base a un testo, quindi a una persona che parla e poi bisogna rispondere più o meno, va beh, questi sono esercizi:, cioè questo qui a risposte multiple, stanno anche nella certificazione, qui no, infatti non ne vedo: # in verità. E poi son pochi.
D: Mhm. (assenso)
S1: E non li facciamo neanche noi. Questo poi è un'altra storia, eh. # Io penso # di aver capito.
S2: Sì. Per quanto riguarda gli stereotipi, su "porta qualche esempio nella risposta precedente" # cioè io in realtà ho messo "nella lezione 3 del volume le letture e i dialoghi sono incentrate sul tema della puntualità e fanno proprio la differenza: tra gli italiani e i cinesi", quello è [/] cioè, può essere, è uno stereotipo?
S1: >Sì, perché per loro gli italiani arrivano sempre tardi.>
S2: <Sì, ritardatario.>
S1: Sì, c'è la ragazza che si arrabbia perché le dice "ah perché tu sei sempre in ritardo, sei proprio un italiano".
D: Mhm. Sì ecco, questo è chiaramente, proprio quella tipica attività che tende a stimolare lo stereotipo, non certo ad elaborarlo, insomma.
S2: Io ho messo "viene provocata l'esplicitazione".
D: L'alternativa qual è?
S2: "Sono tendenzialmente favoriti" no, "Viene provocata l'esplicitazione", "Si favorisce la rimozione" no, "Non sono affatto trattati".
D: Beh a me viene da dire che vengono un po' favoriti, cioè se la cosa è "Sei sempre la solita italiana".
S2: Però questo è un caso, nel senso, non ne ho trovati molti.
D: Ok.
S2: Cioè, infatti faccio un esempio.>
D: <Ah ok, Lei dice "la tendenza è questa e c'è questo caso", può metterlo magari come esempio.>

S1: <Ci si gioca un po', per fare magari l'unità sul tempo, quindi passato, ecc., futuro, allora si: si usa questo tipo di argomento, anche perché se no un testo solo sul futuro:, sul presente in cinese # non lo so; però sì, secondo me>

S2: <Stavo pensando anche a quelli culturali.>

S1: <Sì.>

S2: <Cioè non riguardano l'italiano, che è sempre ritardatario, o comunque stereotipi, sono più culturali, cioè, almeno per quanto riguarda la Cina.>

S1: Sì, tipo qua fanno dei confronti, generalmente. # Mmh qua è diversa la cosa, la cosa degli stereo- [/] perché poi qui si parla più di cultura, la politica del figlio unico, i matrimoni, l'idea di cortesia che in Cina è un'altra cosa, quindi # però, qui no.

S2: Qui invece c'è una cosa che non so dove, cioè dove e come scrivere, e se scrivere, però, secondo me è importante, che scegliere l'unità campione per questo libro è difficile, perché questo libro si divide, sono 20 lezioni, e dalla decima in poi cambia il libro.

D: Mhm. (assenso)

S2: E io cioè, prendere l'unità campione, dovrei prenderne due dello stesso libro; per esempio, anche nei dialoghi, all'inizio ho messo "sotto i toni", invece dopo non ci sono più, non ci sono più perché, vede, è più fitto, cioè se io faccio riferimento all'unità campione, per me il libro non è fitto, cioè, vede; invece se uno poi va alla fine, cioè risulta molto più:, eh, anche gli esercizi cambiano totalmente.

D: Va bene, lo può mettere nelle: nelle osservazioni finali.

S2: Del manuale però, non della scheda? # Oppure metto nella scheda che:>

S1: <No, però.>

D: Ah, no perché le osservazioni finali sul manuale sono solo di: quanto lo: adotterebbe, no?>

S2: <Sì. # Sì infatti sono molto positive, perché.>

D: <Quindi Io direi nelle osservazioni della scheda.>

S1: <Perché per alcune domande sinceramente io, professoressa, avrei dato un'occhiata anche al resto del libro.>

D: <Ma ci sono domande per cui si dice di tornare a guardare tutto il resto del libro.>

S2: <Sì!>

S1: <No, sì sì, però anche per quelle in cui c'è scritto- [/] anche qui "le caratteristiche dell'input", proprio quello di cui parlavamo prima, che tu dici "nella mia unità magari non c'è questo tipo di cosa, ma in un'altra sì" e quello: secondo me io lo farei su tutto il volume.>

S2: Mhm.

S1: Proprio anche per evitare questo, perché qui ci sono:, c'è una grande variazione, perché qui sale il livello, cioè qui c'è il passaggio tra [/] dall'A2 e il B1/B2 che comunque è un passaggio non indifferente.>

D: <In realtà, questa cosa io ero convinta che l'avessimo in qualche modo esplicitata, perché era un dubbio che era venuto anche a me, sia sull'aspetto grafico.>

S2: <C'è anche l'aspetto grafico in realtà!>

S1: Qui lo dice, "le attività centra- [/] unità centrale", ecco proprio evidenziato perché io mi dovevo ricordare.

D: Sì sì, allora segnalatelo nelle osservazioni, perché questo potrebbe cambiare.

S1: Allora lo scrivo io.>

S2: <Ma, cioè che cosa: l'osservazione della scheda, quindi che manca una parte in cui viene:>

S1: <No no.>

D: <No, no, per esempio, quelle sull'input sarebbe opportuno ehm far dare uno sguardo di nuovo a tutto il volume e non soltanto all'unità campione.

S1: Sì, secondo me sì.>

D: <Cioè forse l'unità campione varrebbe la pena di tenerla soltanto per la struttura dell'unità.

S1: <Per la struttura, la sequenza.

S2: Neanche per gli esercizi però? Perché a me cambiano totalmente cioè gli esercizi della lezione 11 in poi sono gli esercizi: quelli per fare poi l'esame dell'HSK, cioè vedi qua?

S1: Sì, sì, questo sì.

S2: Questo qui, "inserisci la:", invece prima non c'era neanche uno, cioè prima "descrivi qualche immagine" # e anche lì [/] cioè, ho: [/] in tutto il libro, quattro unità in cui ci sono le figure con scritto "descrivi l'immagine", quindi in quel caso l'immagine è funzionale, ma in tutto le 18 unità restanti, o comunque 15 unità restanti, l'immagine è puramente: cioè così indicativa. Quindi io ho messo che è funzionale però mentre lo mettevo, dicevo mmh, ok, nell'unità che ho esaminato sì, è funzionale perché ci sono gli esercizi con scritto "descrivi", però forse uno dovrebbe far riferimento a tutto il libro, no?

D: Io ricordo che questa cosa fosse stata presa in considerazione, non riesco a capire come mai poi sia rimasto così.

S2: Infatti nell'unità dopo non c'è nemmeno l'immagine.

S1: Infatti per quello noi ci siamo confrontate, e abbiamo detto "ma qui dove devo guardare, tutto il libro o solo un'unità?". # Ci sarebbe piaciuto fare un po' più ampio, Prof.>

D: <No, però vedete che qua c'è scritto "per le domande 19 e 26" far riferimento alla terza unità, mi ricordavo che l'avevamo cambiata questa cosa, perché #>

S2: <Però.>

S1: Uh. Eh, "far riferimento".

D: Per le domande 19/26 che sono quelle legate all'organizzazione interna del manuale.>

S1: <Eh, quindi solo queste? E invece il resto no. Allora ok # forse, solo>

S2: <La terza unità.

S1: Eh, però l'input. Eh sì, aspetti Prof., fino alla 26 ok, poi però c'è la presentazione della grammatica e termina con la domanda 29, poi inizia l'input e ci dice di far riferimento all'unità centrale, solamente a quella, e invece noi diciamo che nell'input forse sarebbe opportuno ampliare.

D: <Ok, allora l'input adesso me lo segno e lo cambio.

S1: Sì.

D: Mentre per quanto riguarda l'aspetto grafico, ancora una volta non è specificato, anzi dice>

S1: <No no, l'aspetto grafico io sono>

D: <Lei mi diceva la cosa del filtro. Lì c'è proprio scritto.

S2: Eh, e però come lo divido? Cioè come lo metto? Cioè io devo scegliere una parte o l'altra.

D: Va beh, lo può specificare nelle giustificazioni, insomma # lo può fare metà e me- [/] una via di mezzo dicendo che una parte del volume è in un modo, una parte è in un'altra.>

S2: <Infatti io ho messo "media" alla fine, perché non era <??>

S1: Sì, sono un po' <??>

S2: Sì, anche io, ho vari dubbi.

S1: Sì, anche io, se no, prof., Le>

	<p>D: <Però quella roba lì va modificata <??> vediamo un po' <??> la vedo un po' drammatica.</p> <p>S1: Eh, sì infatti ci siamo un po' accollate.</p> <p>S2: Va beh, ma siamo pure in due però. <parlano tra di loro></p>
9.	<p>ITAL1_OR_009</p> <p>S: Sara D: Docente</p> <p>S: Buongiorno # e:hm non so se si ricorda la tesi, luglio, la didattica audiovisivi # ehm # cioè.</p> <p>D: No no, io mi ricordo di Lei.</p> <p>S: Ah ok. E Le ho inviato il primo capito della tesi per e-mail, volevo sapere se l'aveva, [/] se aveva avuto occasione di leggerlo o no.</p> <p>D: No.</p> <p>S: No, ok.</p> <p>D: Mi sa che non l'ho ricevuto. Dove me l'ha mandato?</p> <p>S: Ehm sulla mail quella proprio della></p> <p>D: <Come si chiama?</p> <p>S: Ehm Sara Di Donna.</p> <p>D: ...</p> <p>S: Insomma l'avevo trovata sulla: sulla Sua pagina, quella e-mail lì.</p> <p>D: No no, ma sicuramente qui sta. # Un attimo che controllo. # Attaccato?</p> <p>S: Eh no, staccato.</p> <p>D: Ah, va beh <??></p> <p>S: Sì sì, no, non è tantissimo. Ok, va beh, quello con calma, ero venuta></p> <p>D: <Non l'ho letto.</p> <p>S: No va beh, insomma immaginavo.></p> <p>D: <<??> Lo guardo, eh></p> <p>S: <Sì sì, che poi è lo stesso che Le avevo già portato, quindi: gliel'ho inviato, così, per scrupolo.</p> <p>D: Guardi, le mando un co:- [/] un commento <??> conferma, no? <??></p> <p>S: E:h sì, se passo l'ultimo esame che mi manca, sì. Mi manca: russo, ce l'ho: il 6 e il 19 però insomma:.</p> <p>D: Sì sì, no, l'indice va bene. Adesso Le mando: un feedback via e-mail.</p> <p>S: Ok, e poi volevo chiederLe: c'è da fare la presentazione power point? Forse pe:r.</p> <p>D: Di solito alla triennale non la richiedono.</p> <p>S: Sì, sì, quindi non è obbligatorio.</p> <p>D: Cioè vediamo come va, nel senso: <??> questo si decide all'ultimo, e:hm Lei deve tener presente che la discussione è in italiano, quindi Le faccio delle domande, la Sua prima lingua qual è?</p> <p>S: Inglese.</p> <p>D: Ok.</p> <p>S: Quindi insomma non è necessaria; e più o meno entro: [/] cioè ci sono dei limiti di tempo per <??>, insomma per regolarmi un pochino, perché quando ho delle scadenze magari so' un po' più:></p> <p>D: <E certo. La discussione <??> e: quindi pe:r fine giugno la tesi deve essere finita.</p> <p>S: Va bene se ho una scadenza, insomma sto un po' più:></p> <p>D: <Io direi che adesso: Le mando subito: il responso su questo capitolo e poi mi manda il secondo capitolo, vediamo un po' com'è, se va bene, però mi sembra <??></p>

	S: Perfetto, grazie mille, allora. Arrivederci.
10.	<p>ITAL1_OR_010</p> <p>S= Sharon D= Docente</p> <p>S: Salve allora io sono Sharon Pacella.> D: <Sì.> S: <Tento sempre di ricordare.> D: <Le ho mandato la *colt*, giusto? Era lei che mi ha chiesto la *colt* no no adesso l'ho:> S: <La ringrazio che poi l'avevo ritrovata ecco qualche giorno: fa:> D: <Mi scusi io ci ho messo un po' di tempo a rispondere ma avevo:> S: <No, no si figuri me l'aveva detto che sarebbe stata impegnata sì.> D: <Un po' di accumulo.> S: <Ehh e nulla io praticamente ho [/] ho impostato il primo capitolo. D: Sì. S: Eh sicuramente lei troverà qualche correzione da fare almeno lo spero e gliel'ho portato sia in versione: cartacea che digitale. D: Sì allora direi che preferisco la cartacea per il momento.> S: <Perfetto.> D: <Perché così riesco anche a leggerlo sul treno:, insomma sono un pochino più libera allora: ah brava ha scritto i:l> S: <Sì. E lì ho scritto il tema.> D: <La domanda di ricerca.> S: <Esatto.> D: <Ok questa ovviamente poi non la metteremo qua, no?> S: <Sì, sì, sì, io l'ho scritta per lei perché lei appunto mi aveva detto più volte> D: <Sì, sì, sì, sì.> S: <mi raccomando mi ricordi sempre chi è e cosa fa. D: Certo. S: Allora sono ventiquattro pagine per ora.> D: <Sì. S: Ehm ho iniziato a scriverla da poco in realtà perché il lavoro di bibliografia mi ha preso un po' di tempo. D: Va beh ma giusto, certo.> S: <Qui ho la bibliografia. D: Mhm. S: E: ovviamente non è completa perché ehm ehm qualcosa.> D: <Vabbé è quello che ha consultato per ora? S: No è quello che ho già inserito nel primo capitolo, quindi:> D: <Che ha già inserito, benissimo, benissimo. S: E ho cercato anche qualcosa della: professoressa Favora perché lei me l'aveva già detto.> D: <Sì, sì.> S: <Infatti mi è stato molto utile e: e quindi sono qui per chiederle se magari # beh ovviamente lei adesso dovrà prima leggerlo.> D: <Certo.> S: <Ma poi qualunque consiglio o correzione è possibile che ci sia un po' di confusione nell'ordine delle: [/] secondo me non c'è.> D: <Avevamo ipotizzato un titolo?</p>

S: No.>

D: <O solo una domanda di ricerca?

S: No, una domanda di ricerca.

D: Ok.

S: Sì, e poi ho già iniziato a impostare il secondo capitolo perché il secondo capitolo giustamente era sulla raccolta dati quindi ho nel frattempo ho avuto colloqui con le docenti.

D: Certo.

S: Mi hanno parlato degli alunni quindi farò una breve introduzione su- [/] sulla: insomma.>

D: <Su chi sono, sul contesto, mhm.>

S: <Sì, esatto sul contesto anche scolastico e: per fortuna ehm ogni alunno ha una situazione abbastanza diversa gli uni dagli altri infatti questa cosa che avevo letto anche nel suo di manuale e:hm l'ho riscontrata poi in questa scuola perché ecco magari chi a casa ehm ha una situazione in cui ancora si parla la lingua madre tende poi a riportare difficoltà nel contesto scolastico: e: oppure ecco chi ehm fa sport quindi insomma interagisce di più.>

D: <Ha anche altri contatti, certo, con l'input.

S: E quindi: non non so cos'altro dire ecco sì questa cosa qui che ovviamente il pri- [/] non è finito cioè io sono arrivata a parlare delle: delle caratteristiche della lingua di studio e: ovviamente qui mmh avevo già fatto una piccola panoramica sull'unità base sull'unità studio.>

D: <Ok.>

S: <E poi ho approfondito l'unità studio sia orale che scritto nell'ultima parte del primo capitolo e: adesso volevo inserire ovviamente cioè volevo ampliare un po' questa questa la fase del [/] cioè l'analisi del contatto dello studente con il libro e ovviamente poi volevo partire con le strategie di facilitazione dell'insegnante.

D: Ok.

S: Eh ho iniziato a [/] cioè ho abbozzato un questionario adesso magari me lo ripeto un attimo la settimana prossima non so se per lei è meglio che glielo mando o che glielo porti direttamente in versione cartacea?

D: E:hm, dunque.>

S: <Al ricevimento.>

D: <Lei mi porterebbe a questo punto che cosa? L'intero capitolo due? La fine del capitolo uno?

S: E:h sì. Se lei mi dice che il primo fino a qui va bene.

D: Ah ok. Quindi forse è meglio se facciamo così io intanto leggo questo.

S: Sì.

D: E e lei intanto finisce il due. Cioè puoi lavorare anche all'uno però.

S: Sì, sì.

D: E:hm.

S: Io glielo porto la prova perché ho detto prima di andare avanti vediamo fino a adesso perché non le avevo mai portato nulla.

D: No, no, no certo certo. No, dico, quindi possiamo fare che quando ci rivediamo lei mi da quello che ha fatto io le restituisco questo e in base al feedback qui vede come finirlo o risistamarlo magari tutto nel complesso.>

S: <Perfetto, perché poi esatto in base in base a come deve concludersi il primo anche il secondo avrà uno svolgimento diverso perché l'in- [/] l'introduzione del secondo appunto è questa panoramica sul contesto e poi volevo ehm parlare de:l proprio di quello che ho fatto io quindi dell'analisi sia dei testi dei ragazzi de:l della

della: analisi insomma della mmh come non mi viene il termine di quando ho assistito praticamente all'osservazione.>

D: <Certo, nell'osservazione in classe.>

S: <Nell'osservazione in classe e del [/] il questionario a questi insegnanti, io comunque con gli insegnanti già ci ho parlato più e più volte quindi ho visto anche come lavorano per fortuna anche loro gli insegnanti di seconda e di quinta hanno approcci molto diversi.>

D: Mhm.

S: Non so se dipende dall'età perché una è più giovane l'altra:.>

D: <Può essere dall'età dal tipo di formazione.>

S: <Sì, la prima ha fatto proprio tanti esercizi anche di brainstorming e anche tanti lavori di gruppo fa sempre attenzione anche a insomma calibrare i diversi gruppi. Una cosa interessante che ho notato è che praticamente quando lei non arriva insomma a comunicare con questo studente è come se lei- [/] ci sono due alunni kosovari quindi lei praticamente utilizza diciamo l'altra- [/] l'altra alunna come mediatrice di questa comunicazione, non so mi è sembrato interessante.>

D: <Anche questa è una strategia certo sì, sì è una strategia molto usata sì sì. Benissimo. Allora, ehm forse la cosa che potrebbe portarmi anche la volta prossima è l'indice, in modo che io riesco a collocare all'interno del lavoro.>

S: <Sì, sì esatto. Lei comunque mi aveva detto appunto di impostare il primo capitolo ehm insomma con questa panoramica sull'argomento ovviamente mmh molto vasta perché per fortuna ho trovato tanto materiale lì nella bibliografia. E: il secondo appunto di parlare del contesto e della mia metodologia di ricerca e il terzo delle analisi dei risultati.>

D: <Sì, esatto, sì, sì, sì. No, ma intendevo anche l'indice man mano che scrive soprattutto l'indice anche dei ehm paragrafi sotto paragrafi.>

S: <Sì, io per adesso non l'ho portato perché adesso- [/] perché avevo supposto che lei magari potesse.>

D: <Potrei fare delle modi- >

S: <Esatto.>

D: <No no, ma è un indice provvisorio sa, lo possiamo rivedere fino all'ultimo.>

S: <Perfetto.>

D: <Però almeno io mi mmh inquadro tutto, per esempio qui lei mi dice "sono arrivata fino a", ma io non sono nella sua testa.>

S: <Certo, ma è normale normale appunto di cui parlavamo prima.>

D: <Quindi non posso sapere che cosa pensa di scrivere dopo, no? Quindi, se vedessi l'indice potrei dire "va bene, ha scritto questo, le manca di scrivere quest'altro", invece senza vedere l'indice questo non lo posso sapere.>

S: <Esatto, esatto ha ragione infatti ho sbagliato magari glielo mando.>

D: Questo me lo può mandare via e-mail eventualmente, sì.

S: E: poi se leiD: ehm potesse farmi la cortesia dD: non so, di indicarmi qualcosa che secondo lei è fondamentale che io non ho rilevato ne:l>

D: <Come bibliografia?>

S: <Nella mia ricerca.>

D: Se riesco, ah, certo, certo.>

S: <Perché magari lei mi dice "guardi, sì, va bene la parte delle microlingue <??> però non ha parl- [/] non ha nemmeno fatto un accenno a questa cosa, quindi">

D: <Certo, certo, va bene. Allora, sa che ho non ho l'agenda perché ormai mi sto abituando a usare il telefono quindi, me lo segno subito. E:hm dunque lei adesso sta a Roma?>

S: Sì, sì, sì.

D: Ok, quindi se deve venire la settimana prossima non è un problema.
S: No, non c'è problema.
D: Ok. # Allora: e:hm tra l'altro, la settimana prossima non avrò più ehm le lezioni.
S: Quindi pure anche.
D: Sono più libera eh i:l però il mercoledì credo già di aver fissato riunioni cose del genere, quindi rimaniamo per il giovedì.
S: Sì.
D: Ehm casomai quello che possiamo fa:re, dunque, io di solito ricevo:, ecco venga magari verso le dodici e trenta, aspetti che lo segno, ehm così ehm prima>
S: <Fino <??> di precedenza agli altri.>
D: <Esatto, così prima smaltiamo gli altri, ok. Allora, Pacella # restituisco # cap uno. Ok.
S: Poi anche per quan- [/] per quanto riguarda le note ehm comunque io mi sono attenuta ai video che lei mi aveva: insomma, consigliato di guardare, quindi quello della conferenza sua e della professoressa Nuzzo, quindi ecco: anche lì se c'è qualche correzione, ovviamente.
D: Certo. No scusi stavo solo cercando di capire perché. No, me lo dovrebbe dire il giorno prima ehm un po' ... Ah, ecco ok allora facciamo un giorno prima così se non l'ho letto, lui mi ricorda di leggerlo. Ok.
S: Il file lo vuole o gli lo o le mando anche questo per e-mail?
D: No, non lo voglio per ora.
S: Perfetto.
D: A meno che io veda [/] allora perché io le farò una correzione di solito, insomma, con delle indicazioni di massima.>
S: <Certo.>
D: <Non ne faccio una correzione sulla forma, a meno che ci siano dei problemi di forma particolare allora potrei avere bisogno del file perché è più comodo che glieli faccia <??> >
S: Certo.>
D: <Con le, con le, coi commenti insomma però, aspettiamo a vedere com'è, e poi dopo vediamo.
S: <Certo sì sì poi questa non l'ho stampata nemmeno fronte e retro quindi per far per permetterle ecco di non chiudere <??> >
D: <No no ah sì non si preoccupi.
S: Va bene.
D: Ehm # no ecco cos'è che volevo scrivere qua, me lo scrivo anche qua, "restituisco" mi ha detto il diciassette? Che: numero sarà? O diciotto.
S: Non lo so sinceramente.
D: # Il diciotto.
S: Poi un'altra domanda, l'ultima perché non sono stati chiari in segreteria, se no non l'avrei disturbata.>
D: <Sì.>
S: <Che lei sappia per la laurea triennale mi serve un correlatore?
D: No.>
S: <Perché mi hanno detto: ah perfetto, perché sono andata ben ben tre volte e mi hanno detto tre cose diverse.>
D: <No, il correlatore per la triennale è stato: abolito da qualche anno.
S: Perfetto.
D: E: quindi si usa solo in casi eccezionali per esempio se uno ha un relatore che non è del suo corso di laurea, allora serve il correlatore del corso di laurea ma, lei è di lingua e mediazione, no?>

	<p>S: <Certo, esatto, sì sì sì.> D: <Quindi non c'è problema no, no no non serve e poi più avanti insomma le spiegherò un po' come funziona la seduta, ma, insomma, adesso è ancora presto. Va bene? Perfetto, grazie, Allora?> S: <Per per la prossima settimana?> D: Sì, esatto. Ci vediamo la prossima settimana, io questo me lo porto dentro, sì ecco, così intanto me lo leggo. Va bene! S: E poi per quanto riguarda invece la firma? Perché io adesso ho fatto domanda preliminare. D: Sì, sì brava ecco giusto.> S: <Perché quando perché non vorrei ridurmi a luglio <??> > D: <No, fa bene, allora, io di solito diciamo chiedo di vedere entro la firma: definitiva un po' di materiale di solito i tre capitoli almeno impostati, e lei mi porta già la settimana prossima il secondo capitolo di fatto quindi poi, ne manca solo uno. Quando è la scadenza definitiva, l'ultimo, il termine?> S: Certo sì. La [/] della preliminare o della? > D: <No, la preliminare non a me non importa. S: <Diciannove giugno. D: <Diciannove giugno, ecco, quindi noi facciamo in modo di vederci ehm cioè già calcoliamo che intorno all'otto giugno quando io sarò qua senz'altro.> S: <Una decina di giorni prima, praticamente.> D: <Perché ho gli esami eccetera ehm la firmiamo, e lei nel frattempo tanto mi avrà già consegnato il resto,> S: <Sì sì sì sì.> D: <Quindi non non c'è problema. E: per la preliminare avrà bisogno di un titolo, immagino.> S: <Sì. D: Allora, faccia faccia così, faccia qualche ipotesi, sulla base della domanda di ricerca me la manda via mail e: e io le dico se: magari ho qualche proposta alternativa insomma, vediamo di di sistemare un po' così, poi tra la preliminare e la definitiva lei può comunque cambiarlo il titolo. S: Ah. D: Però è meglio se ce l'ha già almeno un'idea, insomma.> S: <Certo, perché è meglio è meglio sempre anticiparsi. D: Quindi mi mandi via mail il il [/] la proposta di titolo o più proposte magari se ne ha più di una poi scegliamo quella che:> S: Sì. D: <Focalizza meglio e l'indice. Va bene? S: Perfetto, la ringrazio, sempre gentile.> D: <Ci vediamo settimana prossima.> S: <Arrivederci.> D: <Arrivederci.></p>
11.	<p>ITAL1_OR_011</p> <p>T= Tatiana D= Docente</p> <p>Trascrizione Ricevimento Tatiana</p> <p>T: Ho dei dubbi sulla seconda attività dell'esonero. D: Ok</p>

T: Allora stavo lavorando sul dialogo da far dire alla ragazza Erasmus con cui sto lavorando per farli ma quando devo lo trascrivere devo anche scrivere le pause che fa gli errori che vengono fatti?

D: Faccia una trascrizione diciamo in cui si capisce ehm minimamente anche quali sono le gli aspetti di questo tipo, ecco, senza sì usando lo stesso.>

T: <Perché maggiormente gli errori che lei ha fatto sono: fonetici, diciamo non tanto grammaticali.

D: E che importa gli errori che ha fatto?

T: No, no è: giusto per sapere.

D: No adesso lei mi sta chiedendo che tipo di trascrizione deve fare, no?

T: Sì.

D: Eh, la trascrizione va benissimo se usa le stesse regole che avete usato durante la lezione sì, sì cioè non è necessario che siano regole più dettagliata.

T: Sì, e poi # mmh non ho ben capito: mmh alla quarta domanda, dopo che l'ho trascritta cioè dopo che l'ho trascritto ehm non ho capito qua dice “giustifici brevemente la scelta in base al task svolto e alle caratteristiche dell'interlingua”.

D: Allora, quali sono gli [/] # allora, <??> ok # allora, quali sono i criteri che la portano a decidere quali sono le strutture linguistiche su cui focalizzarsi? Abbiamo visto che sono sostanzialmente due: uno, le strutture che sono più funzionali allo svolgimento di quel task, cioè quali strutture servono per fare quel task, se è un task in cui servono, come abbiamo visto, che ne so, l'altra volta, tantissimi modali è inutile che io mi focalizzi sui congiuntivi che magari compaiono due volte nello svolgimento del task.>

T: <Praticamente le cose che: appaiono maggiormente ne:l dialogo.

D: Esatto, quindi le strutture di quel tipo e, dall'altro lato, però vi ho detto aggiungete anche un'altra informazione, siccome avete un parlante non nativo, cioè, aggiungete l'informazione legata al livello dell'apprendente, cioè quanto l'apprend- [/] quali di queste strutture e a quale livello è pronto ad apprendere l'apprendente? Cioè, su quali di queste è pronto a lavorare? Allora, come vi ho detto le altre volte, ci possono essere delle situazioni in cui l'apprendente una certa struttura non la usa per niente, non si sogna neanche di usarla, è inutile lavorare su quella. Ci possono essere situazioni in cui la usa, ma la usa in modo non accurato, potrebbe essere utile lavorare su quella, oppure situazioni in cui prova a usarla ma si vede che ha delle difficoltà, e allora potrebbe essere utile, oppure può decidere che, su una certa struttura che può avere anche livelli diversi di complessità, se ancora quell'altra volta abbiamo visto sui modali posso lavorare su tante cose, posso lavorare a partire dalla semplice coniugazione, che può essere un livello per un apprendente che sta cominciando a ehm diciamo riflettere su questo tipo di struttura, oppure, posso andare a lavorare sulla posizione dei clitici in relazione ai modali. È sicuramente un livello molto più alto, no? Quindi, diciamo che questo come lo decide? Sulla base di quello che fa l'apprendente, ok? Quindi quanto l'apprendente le sembra pronto a lavorare su una cosa piuttosto che su un'altra, sulla base dell'analisi di quello che l'apprendente produce.

T: Ok.

D: In questo senso deve usare questi due criteri per giustificare e dire “ho scelto di lavorare su questa struttur- [/] su questa struttura per il motivo ics.

T: Ma devo mmh farne solo una o più di una?

D: Allora, questo me l'avevate chiesto a lezione io vi avevo detto che vi consigliavo di sceglierne una. Può decidere di scegliere due se sono due strutture strettamente legate tra loro o di sceglierne una e vederne due aspetti, perché poi non tutte le strutture sono uguali, cioè una struttura magari più semplice che si risolve in poco e

	<p>una struttura che e:h già da sola non può essere risolta nel corso di una di una lezione di focalizzazione, no?</p> <p>T: Ok.</p> <p>D: Quindi questo dipende un po' dalla struttura, però eviterei di affrontare a tappeto tutte le strutture che ritrovo.</p> <p>T: Certo, ok. Ehm qua invece nell'ultima fare: gli esercizi, no?</p> <p>D: Produrre proprio gli esercizi, sì.</p> <p>T: Co:n degli esempi?</p> <p>D: Sì, sì, sì, sì proprio produrli, certo.></p> <p>T: <Ok. E: dal dialogo? Oppure a volte anche:?</p> <p>D: Questa è la stessa cosa che mi avete chiesto a lezione. Io vi ho detto “il più possibile sfruttate il materiale che avete già che ce l'avete, ehm potete rielaborarlo, in questo caso per esempio si tratta di materiale prodotto da un parlante non nativo, potrebbe essere che magari avete voglia di trasformarlo perché ci sono anche degli errori morfologici, non lo so, oppure potete usare degli altri testi ehm diciamo, il consiglio è sempre di evitare il più possibile le frasette inventate perché sono molto pericolose, quindi se scegliete altri testi magari come vi ho detto l'ultima lezione potete anche, a seconda del tipo di task, reperire materiale anche su youtube o: cose di questo tipo, in modo da essere almeno sicuri che si tratti di cose realmente dette dai parlanti italiani e non di, appunto, invenzioni.></p> <p>T: <Sì, eh eh, e:.</p> <p>D: Però avete una certa libertà, lì dipende anche dal tipo di esercizio che state creando.</p> <p>T: Sì. Ehm, ultima cosa. Non sapevo bene se avevo messo giusto: sul target task type “andare dal medico” e target task, non so, essere in grado di specificare: cosa son male o al contrario.</p> <p>D: Allora, non è neanche necessario che faccia questa specifica tra il tipo e il target task,metta già il target task e basta.</p> <p>T: Ok.</p> <p>D: Mmh direi di fare una via di mezzo perché in effetti andare dal medico, ok, dal medico di solito sì va per quello, però mmh potrebbe essere anche un po' generico, mentre spiegare che cosa fa male ehm forse potrebbe essere già questo, forse potrebbe unire le due cose semplicemente ehm parlare con un medico per ehm # illustrare: il i propri problema di solito, eh sì.></p> <p>T: <Ok va bene. E: dovrebbe essere tutto. Grazie. # E invece la registrazione non la devo inviare, solo trascrivere, giusto?</p> <p>D: # Bella domanda, ah ah, non ci ho pensato, però, in realtà, forse quella me la potreste inviare via mail, perché no?</p> <p>T: Ok, sì, va bene.</p> <p>D: Se riuscite, insomma, sì, magari mando su questo se mi ricordo mando una mail per per dirlo anche agli altri.</p> <p>T: Va bene. # Grazie, arrivederci.</p> <p>D: Arrivederci.</p>
12.	<p>ITAL1_OR_012</p> <p>V= Valentina D= Docente</p> <p>V: Lei mi ha detto non so se lei si ricorda lavoro sulla scuola di Madrid D: Sì, sì ormai ho inquadrato</p>

V: Ok allora ho cercato altra bibliografia tra l'altro ho trovato a parte ho parlato con Maria Pia Mirante che sta lavorando anche lei sulla scuola di Madrid e le ha dato la tesD: di Serafina?>

D: <Sì, però è sparita. Sì, quindiD: mi chiedevo se>

M: <Ah, la tesi ce l'ha ancora perché me l'ha fatta vedere anche a me.>

D: <No no, la tesi sì, ma ehm è sparita lei, quindi mi chiedevo se avesse cambiato idea, insomma, ok.>

M: <No, no cioè ci siamo viste, lei mi ha fatto vedere la tesi mi ha detto “tu su che lavori?” poi certo lei non ha i datD: che io, quindi.>

D: <No, e tra l'altro lei dovrebbe fare quello su cui ci eravamo poi lasciate, dopo non non ho più avuto notizie. È che avrebbe dovuto elaborare dei test da somministrare>

V: <Ah ok.>

D: <Ai ad altri ragazzi, insomma, in modo da prendere i risultati vostri.>

V: <Sì, questa cosa me l'aveva detto che lei voleva fare questi test.

D: Esatto, quindi questa era l'ultima cosa su cui eravamo rimaste e poi appunto non l'ho più vista, quindi.>

V: <Comunque ecco ho visto anche la tesi dD: di Serafina.>

D: <Di Serafina.>

V: E: poi ho trovato u:n un articolo che poi ho visto Serafina ha messo anche nella sua bibliografia.

D: Mhm.

V: Di Valeria Mag- [/] Mangio- [/] un attimo me lo sono segnato, che ha lavorato sulla scuola di Madrid, però sul liceo.

D: Mhm.

V: Ha lavorato su teleclassi del liceo. Valeria Maggioni. Ha proprio analizzato delle: anche lei registrazioni: trascrizioni eh su ragazzi però di prima, seconda, mi sembra, e quarta liceo, quindi più grandi.

D: <Mhm, sempre la stessa scuola?

V: Della stessa scuola, scuola statale di Madrid. Ehm sì, sempre la scuola statale di Madrid.

D: Sì me ne ero dimenticata che c'era questo.

V: Sì.>

D: <Ma è una tesi o un articolo pubblicato?>

M: <No, è un articolo, un articolo una decina di pagine sono, poi non so se ci ha fatto anche la tesi, io ho trovato l'articolo.

D: Sì, sì, sì.

V: E:hm # mo- [/] in maniera molto superficiale, ovviamente, nel senso che, essendo un articolo di poche pagine, parla un po' di fonologia:, di lessico:, qualcosa c'è anche interessante, però ovviamente non è approfondito, e soprattutto non è la parte di pragmatica, che è quella che interessa di più a me.>

D: <Sì che sta più a lei, certo.

V: Comunque, lei mi aveva detto di fare la divisione dei ragazzi. Io ho un paio di idee.

D: Sì.

V: Allora, sui ragazzi di Viterbo, io ho tre gruppi non sono riuscita a farli, perché non mi è venuto proprio in mente il te- [/] perché il discorso era che era un po' italiani erano, e un po' stranieri.

D: Sì:.

V: I ragazzi di Viterbo, quindi, l'unica distinzione che mi è venuta da fare è proprio italiani e stranieri, anche se gli stranieri di fatto sono da tanti anni in Italia, parlano benissimo italiano, poi, di una classe avevo le registrazioni audio, e quindi avevo ragazzi che mi dicevano “sono italiano o sono straniero”.>

D: <Sì.>

V: Dell'altra, tra l'altro non riesco a risalire perché i questionari erano anonimi, quindi non riesco a risalire a chi è chi.>

D: <Certo, chi ha risposto cosa.>

V: <Avevo chiesto di scrivere la madrelingua in alto, me l'hanno scritta, però molti m'hanno scritto “egiziano-italiano”, “arabo-italiano”, perché comunque si ritengono italiani, e non so da quanti anni sono in Italia, mentre gli altri lo so, ce n'erano solamente due sulle registrazioni audio e mi hanno raccontato da quanti anni erano in Italia.>

D: Ma perché dobbiamo fare tre gruppi non mi ricordo più?>

V: <No lei mi aveva detto di provare a fare tre gruppi. Sui ragazzi di Madrid ci sono riuscita.>

D: <Ah ok, ah certo.>

V: <Perché>

D: <Ma secondo me sui su quelli di italiani possiamo anche non farli i tre gruppi, al limite ne può fare due “nati in Italia”, “non nati in Italia”, specificando nel momento in cui farà una descrizione che, tra i nati in Italia, scusi, tra i [/] no perché poi ci saranno tra i non nati in Italia>

V: <Il discorso è che questi non so se sono nati o meno in Italia.>

D: Ah giusto. non lo può sapere.

V: Questi qua sì, nelle registrazioni audio solamente due non sono nati in Italia, gli altri non so se sono nati o meno in Italia, perché mi hanno detto la lingua che parlano a casa.>

D: <Sì, allora la divisione non può essere questa, sarà questa “lingua parlata in famiglia”>

V: < “Parlata in famiglia”>

D: <o “altra lingua parlata in famiglia”, dando per scontato che poi magari parlano anche un po' di italiano che in questi casi.>

V: <Che poi ecco, ho evidenziato le: le anomalie che loro riscontrano e molti riscontrano anche l'accento, che per riscontrare l'accento significa che parli bene italiano se noti la differenza.>

D: <Sì, sì ma infatti probabilmente questi sono completamente bilingui o>

V: <Quindi solo che ecco, non non ho modo di sapere se sono nati in Italia:>

D: <No ma, secondo me per allora per il gruppo degli italiani non è così rilevante fare i gruppi, i sottogruppi, può essere comunque da dichiarare nella tesi il fatto che lei li ha presi come gruppo di parlanti nativi, ma bisogna tener conto del fatto che il panorama italiano non ci consente di definire il parlante nativo senza prendere in considerazione, magari sono comunque di madrelingua diversa dall'italiano, però senza la necessità di fare gruppi, secondo me.>

V: Ok. Invece, sui ragazzi di Madrid ho trovato due possibili: fattori diciamo su cui distinguerli, o i genitori, perché alcuni avevano un genitore italiano, oppure un parente, ad esempio la nonna, oppure erano tutti spagnoli, oppure la lingua parlata a casa, che un po' rispecchia il fatto di avere un genitore italiano o meno.

D: Certo.

V: Però, c'era anche chi diceva magari che aveva fratelli, cioè sono spagnoli, però hanno un altro fratello che studia nella stessa scuola, per cui capita a casa di parlare in italiano con il fratello, anche se di fatto sono spagnoli tutti, a casa. Quindi, queste due possibili distinzioni: o la lingua parlata in famiglia, o l'origine della famiglia, quindi di dove sono. Ripeto, per lo più si rispecchia, sì coincide, però.>

D: <Coincidono. Diciamo che il l'origine è un po' più rigida e controllabile, la lingua parlata in famiglia è: da sola.>

V: <Ci atteniamo.

D: È un po' più ambigua, perché per esempio questa cosa che loro tra fratelli parlino in italiano, chissà quanto quanto invece mescolano, ehm no? Visto che sono è un po' un gioco probabilmente, parlare in italiano, un po' come due fratelli che potrebbero magari parlare l'inglese perché lo studiano però, non sappiamo poi. Quindi, forse manterrei la presenza di un genit- [/] non so potrebbe fare genitore e o contatti con.

V: Perché poi tra l'altro c'è qualcuno che ha vissuto anche qualche anno in Italia, perché cioè questo ragazzino che a me mi ha lasciato stupita la [/] proprio la prima registrazione, parla benissimo italiano, utilizza anche parole che, secondo me, un ragazzino della sua età solitamente non usa però it- [/] tutti spagnoli sono in famiglia, non mi ricordo neanche se ha avuto contatti con l'Italia, però in famiglia lui ha dichiarato che non ha parenti italiani genitori nessuno, quindi.>

D: <Sì, sì vabbè dopodiché noi cioè come dire, lei fa questi raggruppamenti perché ipot [/] la sua ipotesi è che ci possa essere una relazione, no? Tra un certo tipo di contatto con l'italiano e, può anche succedere che l'ipotesi non venga confermata insomma, non è che noi possiamo deciderlo: a priori, no? Quindi, lei poi incrocerà i dati, diciamo quella che possiamo chiamare la variabile esplicativa “ha un genitore italiano” e poi quella che possiamo chiamare la variabile dipendente “ha una modalità di organizzazione del discorso- [/] pragmatica del discorso ehm più o meno vicina a quella dei parlanti nativi” ok. L'ipotesi è che ci sia una correlazione, più ho contatto con l'italiano e più la mia modalità è vicina a quella dei parlanti nativi, ma possiamo anche accettare la possibilità che questa ipotesi non venga confermata.

V: Ma in alcuni casi è cos- [/] cioè qualcuno parla male:>

D: <O che appunto magari venga confermata nella media con dei casi eccezionali ecco, a quel punto lei farà un discorso complessivo e poi dirà “c'è questo caso che fa eccezione” e eventualmente proverà a proporre un'interpretazione o, magari non la troverà e sarà un caso e basta. Quindi, come dire, è giusto che lei abbia in mente quest'ipotesi, ma deve tenere anche in conto la possibilità che l'ipotesi non sia confermata, quindi non cerchi a tutti i costi di confermarla.>

V: <Sì, sì no certo, di far di far quadrare il tutto, perché no certo, anche perché già mi sono resa conto che c'è magari chi ha un genitore italiano che parla molto peggio rispetto a quello che invece a tutt'e due i genitori spagnoli, quindi ehm l'ho già già appurato che.>

D: <Sì, sì non è detto che ci sia.>

V: E:.

D: Quale delle due? Eh io terrei appunto il parametro del parente italiano, perché che che entità avrebbe, gruppi?

V: Ne ho divers- [/] diciamo, due soli hanno un parente, la nonna, e poi più o meno sD: equilibrano tra un genitore italia- [/] almeno un genitore, perché poi c'è anche chi ha sia padre che madre, ci sono due casi in cui hanno sia padre che madre quindi, ovviamente è più semplice, cioè è più probabile che si parli italiano.

D: Certo.

V: Solo. però più o meno. ecco ce ne sono due in più di che parlano [/] che hanno un genitore italiano, però sono uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, otto tutti spagnoli, dieci.

D: Vabbè un certo equilibrio c'è.

V: Con genitore italiano e due: parente.>

D: <Perché se questo tipo di distinzione le dava dava origine a due gruppi molto sbilanciati, allora.>

V: <No no, c'è equilibrio.

D: Va bene.

V: Anche perché il parente, uno dei due mi sembra la nonna è in Italia, quindi non è.
D: È come se non ci fosse.

V: Come se non ci fosse, ha rapporti con l'Italia perché vanno magari a trovare la nonna, però uno dei due ha la nonna in Italia e uno invece ha la nonna:.

D: Là.

V: Là, sì.

D: Va bene sì, allora terrei questo come: come criterio insomma, ovviamente, nel descrivere: che ha creato questi due sottogruppi, dirà anche che il criterio [/] ha scelto il criterio che le sembrava potesse essere ehm sensato, tenendo conto del fatto che ehm ci possono essere anche all'interno dei due sottogruppi poi delle differenze nella quantità di di lingua utilizzata: a casa, insomma.

V: Sì, ok. No, stavo guardando se: esempio c'è uno che ha il padre italiano, però ha dichiarato che parlano solo spagnolo a casa, per esempio anche quello.

D: Sì, forse potrebbe essere utile anche nel suo caso, visto che tanto di spazio ne ha a disposizione, fare un po' quello che ha fatto Serafina, cioè ehm fare sì due raggruppamenti, due sottogruppi, ma anche tracciare anche dei profili individuali, cioè quelle poche informazioni che lei ha ehm dalla dalle interviste, metterle, dicendo "informante uno, ha genitori così, dichiara di: esser stato in Italia x volte, eccetera eccetera", in modo che lei ha due raggruppamenti, però ha anche la variabilità all'interno del gruppo dichiarata.

V: Sì. intanto faccio questo.>

D: E fa, saranno due tre pagine, in cui traccia il profilo di ciascuno.>

V: <Di tutt' e venti giusto? Poi non solo i dieci.

D: <Sì, no no no.

V: Perché questo lavoro l'ho fatto su tutti e venti, quindi.>

D: <Sì, sì, sì, sì.

V: Quindi continuo su tutti e venti.

D: Sì, sì sì, ma anche l'analisi poi io la farei, come le dicevo, su tutti e venti, insomma, ha più senso, ha più materiale.

V: Sì è che ho anche più materiale e più variabilità. # E: fatto: questo profilo?

D: Passerei all'analisi, a quel punto.

V: Comincio ad analizzare.>

D: <Si riguarda le trascrizioni, tenendo a mente quali possono essere i fenomeni vagamente

V: Perché io letteratura ne ho letta, ho continuato, ho trovato, però.>

D: <Appunto, ormai si tratta di mettere le mani sui dati sì, e vedere cosa viene fuori cosa le dicono i dati, speriamo che le dicano qualcosa.

V: Perché quello che lei diceva dei marcatori discorsivi, effettivamente ho trovato articoli che dicono che sono tra le cose più difficili da apprendere, anche perché non insegnate a scuola.

D: Certo.>

V: <Sono cose che non vengono insegnate e di conseguenza sono difficili da imparare.

D: Certo, diciamo che quello che possiamo supporre è che questi ragazzi, siccome sono esposti abbastanza massicciamente all'input da parte degli insegnanti, li acquisiscano spontaneamente, perché>

V: <Però sembra di no.>

D: <No no, certo, certo.

V: <Cioè, il discorso è quello, è vero che, dovrebbero acquisirli, però nella realtà, non li hanno acquisiti.>

D: <Ma perché non è detto che il tipo di discorso a cui sono esposti, magari la spiegazione eccetera, sia sufficiente come input, come evidenza positiva, cioè magari

13.	<p>non hanno abbastanza esempi, perché l'insegnante fa sempre [/] usa la lingua sempre per fare determinate cose, no? Quindi magari gli manca quella quel tipo di input. Vediamo.</p> <p>V: Ok, quindi comincio ad analizzare.></p> <p>D: <Quindi io direi che a quel punto comincia ad analizzare proprio la la mmh partendo un po' così, un po', diciamo, questo è il modo in cui con cui si procede, cioè la sua è una ricerca data <??> parte dai dati, naturalmente si è fatta un'idea di quello che potrebbe andare a cercare sulla base di quello che ha letto, quindi, parta con evidenziatori e e: e tabelle insomma, quello che le sembra più comodo, e poi si costruisca le sue categorie, cioè a partire dai dati veda un po' che cosa:></p> <p>V: Va bene.</p> <p>D: Cosa può ulteriormente andare a cercare. E poi metterà incrocerà le informazioni, questo sarà uno degli aspetti da da fare insomma, tra la parte di pensare al gruppo come variabile esplicativa, cioè quello il contatto con l'italiano, e che cosa succede nella realtà di questo tipo di ehm fenomeno linguis- [/] di fenomeni linguistici.</p> <p>V: Ok, va bene. Ehm, vengo sempre quando ho qualcosa, non.</p> <p>D: Sì allora, io finisco le lezioni oggi, quindi sarò un po' più libera, quindi se: per esempio se ha dei problemi in orario di ricevimento possiamo sentirci e: provare anche appuntamento anche dopo.</p> <p>V: No non ho problemi diciamo che adesso per un mese dovrei avere un esame i primi di giugno.></p> <p>D: <Certo quindi si concentrerà un po' su quello.></p> <p>V: <Quindi ecco, sarò un po' [/] andrò un po' rallentatore per questo motivo, perché in teoria il sette giugno vorrei fare l'ultimo esame, quindi.</p> <p>D: Bene allora ci possiamo anche dare già idealmente appuntamento dopo questo esame insomma, tanto io poi ci sono ci sono fino a luglio, a metà luglio.</p> <p>V: Ok, e invece per foglio: perché siccome non ho fatto la triennale qua non so come funzionano i moduliD: da compilare, le richieste.</p> <p>D: Allora, io l'unica cosa che le so dire è che c'è una domanda preliminare.</p> <p>V: Che va fatta però online, giusto?</p> <p>D: Sì, e poi una domanda definitiva, che forse pure va fatta online, ma poi va consegnato qualcosa dD: cartaceo, inclusa la mia firma.></p> <p>V: <Poi passerò: no più che altro le tempistiche, non è adesso, insomma?</p> <p>D: Eh, per l'autunno sarà tutto tra settembre o ottobre.</p> <p>V: Quindi per il momento poi passerò in segreteria.></p> <p>D: <Per il momento no, cominci a informarsi, certo.></p> <p>V: <Per il momento non, non è urgente, ok.></p> <p>D: <No no, è dopo l'estate sicuramente.</p> <p>V: Ok poi non mi sembra: un attimo che controllo, perché io poi man mano scrivo le cose, perché sennò poi mi dimentico, che lo so che mi dimentico. No.</p> <p>D: Perfetto.</p> <p>V: No, a posto così.</p> <p>D: Va bene allora niente, ci: riaggiorniamo diciamo: dopo, dopo il suo esame, ecco.></p> <p>V: <Penso:, ecco, penso di non riuscire a venire prima del sette, ma tanto è meno di un mese, oggi è undici.</p> <p>D: <Sì sì, infatti no, non c'è problema.</p> <p>V: Va bene, grazie.></p> <p>D: <Va bene.></p> <p>V: <Arrivederci.></p> <p>D: <Arrivederci.></p>
-----	--

V= Veronica

D= Docente

D: Allora lei come si chiama?

V: Bellocchio.

D: Ha scritto da gmail, no? Questo me lo ricordo, ricordo solo questo. # Allora, ecco sì, dunque <??> si riprenderà alla fine, ma adesso dobbiamo arrivare con chiarezza a delle domande di ricerca.

V: Sì, è questo che volevamo discuterne <??>

D: Questo, tra l'altro se lei lei è andata a vedere sulla mia pagina personale tutte le indicazioni che noi diamo per la scrittura della tesi?

V: Mmh no, questa volta non l'ho vista perché mi sembra bene.

D: Più che altro c'è questo che diciamo <??>, no?

V: Sì.

D: Perché così ci ha un po' un'idea forse più chiara di come si fa la tesi.

V: Sì perché io, cioè io volevo far- [/] inviarle per oggi anche la seconda: il secondo capitolo però però <??> due cose che volevo vedere.

D: Allora innanzitutto vabbé questo indice così non va bene, poi vai a fare meglio.>

V: <Sì va bene questo era solo per mettere giù le idee, non era un indice fatto per essere lì.

D: L'indice.

V: È la prima: ah, la cosa che volevo dirle è che il fatto infatti delle definizioni: avevo infatti l'avevo fatta molto così col paragrafo:, ehm, comunque cioè prevedevo già di rivederlo: e:>

D: <Sì, sì, sì no ma è normale la parte introduttiva cioè, non va malissimo, però cioè si fa a posteriori, nel senso cioè lei deve avere invece chiaro quali sono.>

V: <Sì, sì io ero perché così stavo solo buttando delle idee, certo.

D: Sì, però lei deve cercare di estrapolare una domanda di ricerca, cioè, lei vuole vedere fondamentalmente può vedere qual è il costrutto dell'intercomprensione e qual è magari il costrutto di altre ehm cioè qual è l'idea che soggiace, l'idea di lingua che c'è nell'intercomprensione, andando a vedere ehm i vari lavori di lingua e legge? Non mi ricordo più .

V: Io sto ehm sto facendo inglese, io ho fatto inglese e spagnolo però: capisco il francese, lo so leggere e so anche il portoghese.

D: Ok quindi insomma ci si può leggere qualsiasi cosa.

V: Abbastanza. # E:hm io avevo fatto appunto questa raccolta, avevo un po', diciamo, analizzato, se si ricorda.>

D: Sì, sì, sì, sì no questo non va male.>

V: <E questo va bene?

D: Sì, sì sì va abbastanza bene, però dev'essere finalizzato, capito? Cioè, bisogna capire lei dove va.

V: <Adesso che vogliamo: vogliamo [/] cioè che taglio vogliamo vogliamo [/] qual è lo scopo a cui dobbiamo leggere? Cioè, perché proprio dopo alla fine:>

D: <Io le ho dato un argomento insomma, è chiaro che anche lei deve cercare di capire di di di di.

V: Perché la mia idea era stata visto che poi c'è il corpus insomma da: analizzare, quindi magari cercare di [/] perché diciamo dal dallo studio fatto sull'intercomprensione in generale, vedendo eh ehm anche riguardo Taddeo e lei diceva che infatti non c'è: [/] cioè ci sono: varie: varie: [/] cioè il la definizione di

intercomprensione ha vari <??> sfaccettature a seconda anche della disciplina del di come insomma.

D: Lei potrebbe [/] questo lo faccio proprio in maniera provocatoria, no?

V: Sì certo.

D: E:hm mi dica lei che obiettivo pensa di poter raggiungere con la sua tesi, che se ci arriva da sola, meglio no? Cioè.

V: Sì, per i tempi io direi cercare insomma di capire da [/] partire dalle definizioni, quali sono i concetti chiave, cercare insomma di vedere u:n u:n diciamo u:n [/] illustrare meglio qual è il fenomeno, come può essere inserito anche magari in maniera pratica e: dalle definizioni magari si potrebbe anche cercare, non so, di fare qualche critica su: su: come sono stati impostate magari, cioè lo scopo a cui erano state pensate.

D: Per esempio sì questo senz'altro ehm cioè secondo me, a parte che lei si dovrebbe leggere, non se la ce l'ha, ce l'abbiamo da qualche parte l'articolo: di Cristiano lì, Diego, sulla definizione? Forse ce l'ha. Tu ce l'hai? Lo puoi dare a?

D: Le posso inviare, no, quello lì e <??> un indirizzo?

V: Ci sono le mail sì, dovrebbe.

D: Eh, se glielo dai quello di Cristiano sulle definizioni, ne hanno fatti due, uno forse anche Doina.

D: E Maria Cristina.

D: E Maria Cristina, quei due articoli lì, se glieli mandi in modo che ehm vede che cosa si può fare con delle definizioni, no? Ci si possono fare delle cose semplici o delle cose complesse. E:hm.>

V: <Sì.>

D: L'idea è ehm vedere cioè secon- [/] insomma, questo così, a lume di naso, no? Una persona che non conosce molto bene, certo lei si è letta delle cose, no? Ma una persona esterna cioè un occhio esterno su: sulla materia tutto sommato è utile, no? Perché ehm intanto lavorare sulle definizioni cioè affina e fa capire se ci sono delle contraddizioni, oppure tutte le varie anime che sono presenti ehm nel discorso e così via, no? E già quello può essere interessante diciamo all'interno del lavoro, quindi lei dovrebbe riuscire, attraverso queste definizioni, arrivare a una, due, tre ehm immagini ehm idee della ehm del che cos'è questa materia, no?

V: Sì.

D: Perché già quello, insomma, o secondo chi ci lavora internamente, però siccome questa materia è altamente ehm interdisciplinare e ha tante cose in comune con delle materie che sono esterne a questo discorso, quello che avevamo detto era di andare a vedere anche altri ambiti, chiaramente da selezionare, in cui uno va a vedere per esempio la competenza, no? Cioè, intercomprensione per esempio come dimostra la comprensione in altri in altri ambiti, no? Ehm, oppure ehm # oppure insomma, sì, io farei una cosa del genere, no? Adesso dipende sì, guardi questi due articoli così e vada avanti ovviamente, ehm comunque si riguardi sulla mia pagina personale tutte quelle indicazioni che noi abbiamo dato su come sia fatta una tesi eccetera eccetera eccetera in modo che capisce sia a chi si deve rivolgere, sia a che taglio deve dare, così.

V: Sì, ehm va bene, e:>

D: <Adesso poi>

V: <E per quanto riguarda la: sì, qui io non avevo # qui ci sono varie frasi questo mi pare quella mail originale del corpus che mi avete mandato voi.

D: Sì infatti ma siccome non mi ha spiegato, io:.

V: No, mi scusi, pensavo che l'avessimo visto questo:.

D: Il foglio quattro è quello <??> quaderni.

V: Sì, questo è sul plurilinguismo insomma, secondo me non offrono definizioni perché proprio dall'analisi è venuto fuori che si tende a favorire il multilinguismo piuttosto che plurilinguismo. Ehm.

D: Da quale analisi?

V: Dal fatto che io ho: ho visto insomma, perché nel cercare i termini ho anche cercato di vedere comunque la:>

D: <La frequenza?

V: In un certo senso cioè tutta la: la: il discorso che si lavorava intorno al plurilinguismo, multilinguismo e bilinguismo quindi ehm perché viene: favorito cioè [/] anche il contesto in cui vengono elaborate le definizioni verso perché magari si favorisce una definizione anziché un'altra, perché ehm analizzando il multilinguismo il plurilinguismo, cercando le definizioni, alla fine c'era questa: diciamo questo discorso che: diciamo che venivano usati spesso come sinonimi:, e non era chiaro a tutti quale fosse il significato di multilinguismo e di plurilinguismo perché anche>

D: <Ma questo chi lo dice non ho capito?

V: Ehm in tutti D: le cose che le ho riportati, c'è scritto anche nel primo insomma che: diciamo il consiglio d'Europa tende a usare [/] a differenziare i termini però allo stesso tempo altri organismi europei tentano usarli come: ehm.

D: Sinonimi, va beh quando lei dice questa cosa comunque deve citare la fonte, perché in realtà.

V: Sì, sì, sì, no, ci sono tutte le fonti qua, sulla tesi adesso ehm sono tante quindi non mi ricordo tutti però ehm.

D: Sì, quindi, lei queste le deve cioè queste cose le deve rielaborare, magari anche implementare, mi sembra che possa andare bene.

V: Sì cioè, qui però io non avevo seguito il fatto che nel primo foglio ci sono ehm questi questi questi elementi attraverso i quali vengono rianalizzate le definizioni dell'intercomprensione, però secondo me non è sempre applicabile nel caso di bilinguismo, multilinguismo, monolinguisimo, quindi non sapevo bene come farla: quest'analisi quindi mi sono più che altro limitata a mettere: le definizioni, infatti.

D: Questa è la il riferimento?

V: Sì, questa è la definizione, la pagina, poi ci sono # perché si parla di competenza, perché io vabbè ho fatto la traduzione dal francese perché mi sembrava più ehm per essere.

D: Facciam- [/] vediamo un po' insieme, Diego puoi venire un secondo?

D: Mhm mhm, arrivo arrivo.

V: Perché nel primo foglio c'è la definizione di intercomprensione da: # da una fonte.>

D: <Sì, sì, sì lei sta facendo questo lavoro ehm #

D: Mhm, a partire dal database.>

D: <Questa è la database, aspetta qua un momento, eh questo è il nostro, no?

D: Mhm.

D: E lei invece ne ha prese altre, per esempio ha preso.

V: Bilinguismo.

D: Il concetto di bilinguismo, poi ha preso il concetto di multilinguismo, poi ha il conc-.

V: Perché erano queste le:.

D: <??>

D: E sta cercando di vedere le stesse cose che abbiamo visto, no? E:hm e qui per esempio dice [legge].

D: È <??> *communicate*.

D: Quindi lei mette chiaramente competenza a comunicare, in realtà qui non è strategica, è comunicazione, quindi io direi.>

V: <Eh infatti non saprei, quindi qui non sapevo come farlo, poi quello infatti avevo trovato in alcuni casi ma in altri non ho proprio.>

D: <Allora no, questo metalinguistico non se ne parla.

V: Ok.

D: Quindi qui lo cancelliamo, va bene? Però vabbé poi se lo vede lei da sola?

V: Sì.

D: Cioè, metalinguistico vuol dire quando le persone riflettono sulla lingua, quindi no.

V: Ok.

D: Ehm processo cognitivo.

F: Forse forse le converrebbe prima trovare una definizione o farsi una definizione per ciascuna delle delle categorie, perché si sente.>

V: <Perché questo io l'ho usato più che altro per raccogliere le definizioni, perché mi servivano per il primo capitolo, poi pensavo di rivederlo nel terzo capitolo nel momento in cui D:>

D: <Però deve procedere con ordine, cioè lei deve repertoriare, qui sono poche, non sono:>

V: <Sì, non sono tantissime, sono:>

D: <Va beh, qui sono tredici.

V: Sì, sul bilinguismo si trova parecchio.

D: No, se ne trovano veramente tante.>

V: <Sì tante, infatti a un certo punto mi sono fermata, perché non sapevo: cioè sennò non andavo avanti con le altre sequenze della tesi.

D: <Sul multilinguismo.

D: Anche non ci saranno molti.>

V: <Abbastanza, invece sul plurilinguismo non sono tante.

D: Eh no, ti assicuro di no, eh.

V: Beh, magari non so, io li trovavo sempre correlati al multilinguismo.

D: Perché, in alcuni diciamo in alcuni ambiti, si usa più il multilinguismo in inglese, però per esempio se guarda con l'italiano, con il francese, sicuramente ne trovi pochi.

D: Sì, quindi questo lo deve un po' ampliare eh, su cose che non hanno a che vedere con l'intercomprensione, ovviamente eh,

V: Ma devo includerli poi sempre nel primo capitolo, nell'analisi che faccio?

D: Mah, cioè lei adesso nel primo capitolo deve>

V: <O devo fare in parallelo nel terzo?

D: Aspetta, riguardando un attimo adesso non ci concentriamo [/] cioè il lì qui stavo guardando un lavoro.

V: Si va beh questo l'indice.

D: Metti le definizioni, cosa sono:>

V: <Cioè in generale che cosa sono le definizioni.>

D: <E poi qui dice bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo, insomma, e va bene dopodiché e:hm.

V: Perché questo mi serve anche per creare il contesto poi per analizzare l'intercomprensione perché già nel multilinguismo e plurilinguismo si fa cenno alle politiche europee <??.>

D: Sì, io dunque qui non parlerei di [/] aspetti eh questo me lo stampo così poi facciamo gli appunti, va bene?

V: Va bene.

D: # Va bene, solo la prima pagina, stampa # pagina quaranta.

D: # Mmh io le consiglierei di di farsi una definizione della dimensione che va rettificata, così cioè, cosa si può intendere per quella conoscenza linguistica.

D: Adesso poi lo rivediamo insieme perché se non lo sa <??> allora questo qui è l'indice, va bene?

V: Sì, provvisorio.

D: Questo no, cioè lei non fa una cosa su questo progetto questa è una cosa più in generale, parlerei dei progetti europei in generale.

V: In generale ok, perché a me mancavano proprio queste partD:>

D: <Cioè non c'è proprio bisogno # e:hm addirittura.

V: Si può ampliare un po' questo primo?

D: Cioè, io farei un discorso generale, ehm cioè se fosse per me, nel mio indice, io farei una cosa di questo genere, poi mi dica se le fa piacere, però io farei una cosa partendo dalla cosa "sapere più lingue".

V: Ok.

D: No? Che cos'è sapere le lingue. E questa cosa qui lei spiega, e qui c'è tutta una cosa sulle politiche europee:, l'importanza:, eh così, e non ci metta un nome pure può dire lo chiameremo provvisoriamente così, questa cosa, cioè il fatto di sapere più lingue, ha tanti nomi, perché chiaramente plurilinguismo vuol dire sapere più lingue, ehm plurilinguismo vuol dire sapere più lingue, multilinguismo se stiamo a sentire il quadro vuol dire una cosa ma cioè in generale vuol dire sapere più lingue, quindi, mmh cioè lei deve spiegare questa cosa qui, quindi, e poi mi deve dire qui le sue domande di ricerca, si va a vedere lo schema che spiega pure come sia fatta una tesi, e va bene, quindi definizioni, che cosa sono:, no?

V: Sì.

D: Definizio:ni.

V: Ma quindi posso fare?>

D: <E:hm carina questa cosa, onomasiologia.>

V: <Onomasiologia, l'ho presa da.>

D: <Insieme a zoologia, così, no? Cioè, forse non da sola, ma sia una che l'altra, e poi cerca di definire provvisoriamente queste tre cose qui.

V: Sì, ok.

D: E può mettere pure l'intercomprensione, quindi, cioè le mette tutte quante, dopodiché va a vedere ed è benissimo lì.

V: Direttamente?

D: Certo.

V: Parlo del corpus.

D: Parla del corpus, e poi verso lei ce l'ha come conclusione, capito? Cioè, non deve dare un anticipetto, cioè.>

V: <Eh non sapevo come.

D: Insomma, non lo so, secondo me è meglio che fa così poi decide <??> quindi questo vuol dire questo, questo vuol dire quest'altro, si guardi gli articoli, vedrà che poi ce l'ha tutto più chiaro.

V: Va bene.

D: Cioè, io per ora farei in questo modo, e vediamo cosa andrà, perché poi diciamo, un'altra ob- [/] importante che lei potrebbe portare è, io guardo dall'esterno, quindi guardo tutte queste robe, ehm intercomprensione, bilinguismo, e così via dall'esterno, no?

V: Sì.

D: Può pure parlare, ecco, una cosa che non ha citato, gli approcci plurali # ok? Basta che guarda il Carap e ci trovano anche delle definizioni.

V: Per esempio tra il fare che ne so, riferimento a una esperienza che ho avuto diretta, che per esempio mio padre è italiano, parla un po' di spagnolo, perché mia madre parla spagnolo ehm quando siamo stati in Portogallo c'era il il come si chiama?

Il proprietario della casa in cui avevo l'affitto: la stanza insomma, e: lui parlava in portoghese, il signore, e mio padre parlava mischiando italiano e spagnolo, una cosa cioè, come come esterno diciamo io ho questa lì la il tipo di interazione: di intercomprensione che ho avuto, cioè l'esperienza.>

D: <Sì, sì, sì no ma questo diciamo è un esempio, lei adesso deve descriverla dal punto di vista scientifico, no? Quindi, quello che le proponevo io è, guardi tutte le definizioni come persona che è esterna diciamo alla ricerca scientifica nell'ambito dell'intercomprensione, cioè lei quello che può fare è anche vedere se le varie definizioni si intersecano con quelle altre, cioè con quelle di multilinguismo, plurilinguismo, cioè che concezione della lingua c'è soggiacente a tutte queste definizioni, no? Per esempio, questa è una domanda possibile. E ehm, quante anime ci sono all'interno dell'intercomprensione, no? E che ponti ci sono con le altre discipline, stando solo alla definizione terminologica, quindi è uno studio diciamo un po' terminologico se vogliamo, no?

D: Anche perché così ehm può vedere come sono caratterizzate come sono caratterizzati ehm le i divers- [/] i diversi fenomeni in questi campi, poi cosa c'è il bilinguismo da che cosa è caratterizzato rispetto all'intercomprensione o multilinguismo, no? Cioè questo.

V: Sì, la: delle differenze, insomma, sì.

D: Sì, avranno dei punti in comune, ma avranno anche delle:.

V: Sì, infatti in alcuni casi cioè viene da quello che avevo visto addirittura viene multilinguismo, plurilinguismo e bilinguismo vengono usati tutti quasi come sinonimi, quindi.

D: E quindi quanto quanto ehm quanto sono utili come concetti D: separati, no?

V: Sì.

D: Ma secondo me: insomma sta procedendo.

D: Bene, adesso vediamo questo qua # questo qua: # perché è così, mannaggia, questo, ah, penso perché non l'ho aperto, aspetta è cambiato.

V: Ehm non era già aperto sotto?

D: Allora e:hm # cioè lei qui deve vedere come viene descritto e prendere la citazione, quindi, nella prima nella al primo campo cioè mette "primo campo, citazione", nel secondo campo deve vedere se ci sono all'interno della definizione data elementi che possono essere utilizzati per la valutazione.

V: Perché gli faccia riferimento solo alla competenza in?

D: No, cioè quindi ehm se si fa un riferimento esplicito implicito alla: [/] quindi lei potrebbe mettere appunto un riferimento implicito e esplicito, o cioè:.

V: Alla comunicazione in generale?

D: Sì, sì, no, alla alla valutazione.>

D: <Alla valutazione, è chiaro questo poi, perché.

V: # <?> che parlano della competenza.

D: # È chiaro che, cioè è tutta questa cosa qui se ne deve tenere conto, cioè deve vedere un po', insomma, quali sono gli elementi che sono in rilievo, che possono essere usati per la valutazione, quindi elementi in rilievo # nella definizione, eh, cioè siamo è un discorso all'interno della definizione, poi.

V: Ma della valutazione in che senso cioè?

D: Ecco, questo volevo domandare.>

D: <Cioè se io devo descrivere, cioè se io descrivo la compete- [/] cioè quando io devo valutare una persona come parla, no? È chiaro che ehm devo avere un'idea di cosa vuol dire ehm saper parlare, no? Cioè, molto semplicemente, questo è l'idea di costruito, di cioè di cos'è la lingua e, quindi, quali sono le varie dimensioni che ehm io metto a fuoco, cioè, per dire, se io adesso a tre persone lì fuori di valutare come

parla lui in italiano, alcuni mi parleranno della fluenza, alcuni mi parleranno della pronuncia, alcuni mi parleranno ehm di: [/] cioè quindi, essere bilingue vuol dire saper dire quello che vuoi oppur- [/] cioè a seconda di se io faccio una definizione, è chiaro che all'interno di quella definizione io posso andare a cogliere quali sono gli elementi ehm che mi servono per poi valutare la sua competenza, no? Per cui, se lei non parla mai di pronuncia, vuol dire che è una cosa che per lei non è rilevante eh, adesso dico per dire, oppure se lei mi dice che conta solo la <??> cioè la comprensione, la capacità di e- [/] quelli sono dei parametri che possono, in qualche modo, magari anche tirati per i capelli, perché alcune definizioni non c'è nulla riguardo alla valutazione, essere presi in considerazione per il mio poter di valutazione, però, se questo non riesce a vederlo, lei non si preoccupi e vada avanti ehm invece qui è ehm e:hm appunto sempre per quanto rigu- [/] per quelli aspetti multilinguistici qui, se sono presi in considerazione alcuni aspetti linguistici, e qui sì eh!>

D: <E questo potrebbe essere l'abilità di comunicare in più di una lingua pe:r>

D: <Esatto, io qui metterei, questo lo metterei qui, non è una strategia, è abilità di comunicare in più di una lingua. Questa è l'abilità linguistica che viene presa che emerge da questa.

V: Sì.

D: E questo potrebbe.>

V: <Cioè perché quella è: il riassunto è.

D: Secondo me della valutazione potrebbe essere, cioè, per confrontarsi con le necessità di ogni giorno quindi, sta quello che ha.

D: Sí però non è strategica.

D: No, no, no dico come valutazione, cioè quello che dice è che, per valutare quindi ce la fa o non ce la fa a.

V: Comunicare.

D: Però con le necessità quotidiane.

V: Quotidiane, sì.

D: In realtà qui si- [/] soggiacente, però lei può anche non saperlo, si capisce sì, che c'è una definizione della lingua molto collegata con quello che uno sa fare, eh?

V: Sì.

D: E l'abilità specificata è appunto l'abilità questa qui. E:hm.

D: Sì quello, quello vuol dire fondamentalmente che se uno non ce la fa a a superare quelle situazioni vuol dire che non è bilingue, però quindi mette una specie di.

D: Metalinguistica non ne parla, e non parla del processo cognitivo, quindi lei non ci mette niente, cioè dove non sa, lei non ci mette niente.

V: Infatti cioè, questo ho pensato faccio una prova, perché non sapevo.>

D: <Però può fare anche una colonna, lei può fare anche una colonna in cui mette altro, no?>

D: <Altre cose.

V: Altre cose, sì.

D: Che le sembra cioè che magari vede:.

V: Che possono essere rilevanti.

D: Siccome è bilinguismo, io fossi in lei cont- [/] cioè bilinguismo, plurilinguismo, multilinguismo, conterei le lingue, e conterei se si capisce che è una cosa, qui ci parla chiaramente.

V: Di due.

D: Individuale, no? Se si parla dell'individuo, o se si parla di collettività, comunità, popolazione, cioè lei deve inserire anche queste cose qui, eh?>

V: <Ok.

D: Se lo ricorda?

V: Sì, sì tanto poi le faccio passare la registrazione, che è la cosa migliore, perché sennò se mi metto a segnare.

D: Eh? Cioè, secondo me questo è un po' un'idea interessante, perché poi lei dopo prende insieme tutti insieme questi parametri e fa un'analisi, diciamo, mette a confronto i vari risultati, no? E però lei deve dialogare anche con le precedenti definizioni, quelle sull'intercomprensione, deve vedere se ci sono dei ponti e se fra di loro sono congruenti o incongruenti, o se si raggruppano, come dice Cristiano Olivier in quest'articolo che le abbiamo passato. Secondo me, gli elementi per andare avanti ci sono.

D: Cioè che magari una, una.

D: Sì sbrighi.

D: <Una cosa, una definizione può sostituire quella di un'altra.>

D: Oh non mi fate che mi slittate tutti a settembre, eh.

V: Io spero di no, di non [/] non me la posso permettere.

D: Quindi non se lo permetta, e vada avanti.

D: No, ma così come sta procedendo va bene, insomma, deve:.

D: Lei adesso se ha capito un po' meglio questa cosa qui, me la: rimandi e: ehm.>

V: <Sì devo.>

D: <Se la implementa, me la rimanda, io le rispondo subito e guardo le varie voci, le metto un commento in rosso e le rimando il file, va bene?>

V: Così facciamo prima.

D: Però lei lo riadatti un po' e magari metta qualche altra voce, poi semmai ne aggiungo anche io delle voci da vedere.

V: Sì.

D: Però deve aggiungere anche qualche definizione soprattutto per quello che riguarda il plurilinguismo.

V: Sì, e devo fare la ricerca e confronti.>

D: <Se vuole c'è per lei anche questa libreria.

D: Si può fare anche qualche.

D: Si può fare. No no, prendiamo "Educational linguistics"

D: Ecco forse, ehm Spolsky eh.

D: Guarda un po'.

D: Dov'è? Non lo vedo.

D: È lì. Basso, basso, destra, destra, altro scaffale, sotto, sotto, ecco, è quello lì grande, bianco.

D: Questo?

D: No, a sinistra. C'è pure, guarda un po' se c'è qualcosa, lì ci saranno delle definizioni, poi Chini Bosisio ha preso le definizioni? Di quello non gliel'ho dato il libro, quello.

V: Mmh lei a me mi ha dato solo il Canteo.

D: No, questo è il libro del testo d'esame.

V: Quale?

D: Questo qui, "Fondamenti di glottodidattica".

V: Questa?

D: No, sotto, sotto, sotto, è quello.

V: Questo non ho mai, non ce l'ho.

D: E vabbè questo se lo: lo dovrebbe trovare in biblioteca, insomma.

V: Sì, sì, lo posso cercare.

D: # Beh, beh, per esempio qui, sul bilinguismo, ci sono tutti questi: riferimenti. Mi sa che la devo lasciare perché mi sa che ci sono un po' di persone che aspettano. C'è tutto qui, questo per esempio. Per quello se lo vuole lo posso prestare, per esempio, però faccia una cosa insomma un pochino sistematica magari e:hm cercando: su.

	<p>V: Ah e poi qui volevo chiederle riguardo alla, al titolo, come vogliamo:? Perché cioè io ho fatto la domanda alla preliminare, però quella.></p> <p>D: <Adesso ci pensiamo, adesso al titolo ci pensiamo un attimo con calma, io sono negata ai titoli eh.</p> <p>V: Ok.</p> <p>D: Tenga presente questo, quindi se lo trova lei un titolo, è meglio, però insomma lo troveremo, va bene?</p> <p>V: Allora e questo aspetti.></p> <p>D: <Però potrebbe essere “saper più lingue, definizioni” cioè.></p> <p>V: “Confronto tra definizioni”.</p> <p>D: # Sì, se può intanto far entrare quella dopo.</p> <p>V: Posso prendere anche questo, o:? # Grazie, arrivederci, arrivederci.</p>
14.	<p>ITAL1_OR_014</p> <p>V= Viola D= Docente</p> <p>V: Le avevo chiesto se potevo venire per un po' di chiarimenti su:></p> <p>D: <Sì, certo, certo.</p> <p>V: Allora, ho portato il mio manuale # e # chiaramente il mio problema era soprattutto sulla sequenza ppp credo che sia comune.</p> <p>D: Ok.</p> <p>V: Allora, allora, all'unità se:dici, le faccio un po' vedere io come ho visto certe cose.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>V: Allo:ra, diciamo che, ok va bene le prime due pagine sono sempre uguali in tutti i manuali e va bene, allora, per questi primi tre esercizi, è tutto un po' scritto però, questi primi tre io li avevo chiaramente visti come esercizi della fase di motivazione, non so se legge che è più che altro attivazione di lessico, è un libro di s-></p> <p>D: <Questo qui è legato a questo? Questi ehm?</p> <p>V: Legato al [/] più che altro, visto che ci sono [/] qui mette un po' i contenuti effettivamente si parla sempre dD: s- [/] o musica o o stampa, giornali, riviste.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>V: E lì ci sono degli annunci delle delle sezioni di notizie di di di un giornale, la sezione economica, la sezione diciamo più di comunicazione, quella di scienze sociali.</p> <p>D: Ok.</p> <p>V: E bisogna insomma abbinare il tipo di notizia alla sezione proprio del giornale, quindi c'è quella più economica, quella di notizie internazionali.</p> <p>D: Allora <??></p> <p>V: Mi sembra che sia più una fase di [/] insomma, una fase di motivazione quindi attivazione, un po' riscaldamento lessicale su questi tipi dD:></p> <p>D: <Sì, sì, perché ci sono [/] allora qui è una questione lessicale, qui una questione di contenuto di comprensione, sì.></p> <p>V: <Sì, esatto di diciamo di comprensione di contenuto per qual- [/] esatto, lì.></p> <p>D: <[legge in spagnolo]</p> <p>V: Quello è un dialogo in cui si trovano tutte espressioni che poi verranno spiegate più in là, quindi esprimere un'opinione, esprimere un desiderio.></p> <p>D: <E qua si comincia comunque ad arrivare al congiuntivo *queremos que sea utile*.</p> <p>V: Esatto. Però, essendo su uno specchietto con “osserva”, non so propriamente se se metterlo:, cioè è già una fase di presentazione, però poi l'esercizio che viene dopo, essendo molto guidato.</p> <p>D: Mhm, mhm, ok.</p>

V: Perché c'è lo specchietto “osserva” poi utilizza, insomma degli esempi
D: [legge in spagnolo]
V: Esatto.
D: Però non dice di usare il congiuntivo diciamo, insomma, ok.
V: <No esatto, quindi non saprei come considerarlo. Qui è uguale c'è una comprensione di un testo, quindi le domande di appunto proprio comprensione del testo, un altro specchietto, e poi si chiede allo studente di pensare un po' a che cosa: pensa di di quelle varie: domande.
D: Mmh allora, qui secondo me potremmo dire che questa è una presen- [/] adesso questa è ancora secondo me una fase di>
V: <Non saprei come, non so di- [/] sì assolutamente per me i primi tre è una fase di motivazione.
D: Ok questa potrebbe essere una presentazione insieme, no? Il quattro con l'osserva.>
V: <Insieme, esatto, ok.
D: E questa potrebbe essere una pratica, alla fine.
V: Sì, perché ehm è un po' una sorta di [/] ehm il [/] più che altro sembrerebbe una produzione, perché: *pareja* tu fai questo, tu fai l'altro, però è troppo guidata per essere una produzione.>
D: <Sì è molto guidata, è vero che non ti dice esplicitamente “usa il congiuntivo”, però ti dice, dunque [legge in spagnolo], e appena detto prima come si *expresse un deseo*, no?>
V: <Sì esatto, con lo specchietto di:>
D: <Quindi, io la considererei una pratica, molto spesso succede che la pratica non è subito seguita dalla produzione.
V: <Perfetto, no qua quasi, cioè quasi mai infatti, che è strano.>
D: <Ok, [legge in spagnolo] ok, quindi questa potrebbe essere un'altra presentazione.>
V: <Infatti sì, l'ho pensato anch'io.
D: [legge in spagnolo] ok.
V: Eh poi la consegna anche là forse è un po' [/] non è chiara, perché dice “pensate un po'”, quindi non si capisce se effettivamente sarà una cosa orale:, eh risposte scritte, effettivamente alla consegna.>
D: <[legge in spagnolo] questo è un problema, certo [legge in spagnolo] però dice *in pajaras*, quindi l'idea è che discutono, no?>
V: <È che comunque si parla, ok, sì.
D: È come se suggerisse che uno dei due deve fare questa domanda.
V: Mhm mhm mhm.
D: Ma sì è una pratica, alla fine è una pratica anche questa.
V: Ok perfetto va bene allora tutta quella prima parte è più o meno questo. Sì, anche qua è di discussione un po', sempre guidata, perché ci sono degli esempi.
D: Sì, potrebbe anche essere che questo poi sia escluso dalla dalla sequenza eh, cioè il solito discorso, non è che la sequenza tiene tutto, cioè>
V: <Sì lo so, però poi controllando se c'è non c'è>
D: <Sì può rintracciare ma, insomma, poi dopo magari ci sono anche delle attività, eh>
V: <Ok.>
D: <Che vengono fatte: separatamente, qui poi, di nuovo, c'è questo *expresarse*.
V: Sì, questa parte è sempre presentazione, però è pratica propriamente detta perché ci sono tutti esercizi dD:.
D: Sì, questa è una più presentazione pratica più tradizionale, diciamo.
V: Sì esatto, tutta questa sezione a fondo.>

D: <Questo modello può specificare, cioè può dire che allora una prima volta la la incontra, però diciamo, la pratica lei la interpreta come una pratica ma non si dice espressamente di utilizzare certe strutture, è abbastanza chiaro dalla sequenza che ci si aspetta.>

V: <Sì esatto credo che sia ancora una fase in cui non sono propriamente [/] non sanno propriamente quello che stanno usando lì.>

D: Invece poi, qui eh viene presentata e praticata in una maniera molto più restrittiva, no?>

V: <Esatto, ok, perfetto, sì.>

D: Perché eh, completando con [legge in spagnolo], quindi qui è chiaro che bisogna usare quello e idem qua.>

V: <Sì sono: [/] mhm mhm esatto, esatto.>

D: “Completa con il verbo alla forma corretta” ok, perfetto, quindi qui andiamo proprio sulla p- [/] probabilmente la sezione più ehm ehm grammaticale è questa a fondo, no?>

V: <Sì no, assolutamente, è sempre così, effettivamente sempre, ho visto anche le altre unità ed è: strutturata sempre così.>

D: E forse la vera e propria produzione la rimandano.>

V: <Eh, ci sono, esatto, questo volevo dirle.>

D: *Hablar*.

V: È qui, ci sono in realtà poi tutte le abilità in gioco.

D: *Escribir*.

V: Eh, però quella di produzione più libera propriamente detta è solo qui, nell'ultima parte.

D: [legge in spagnolo] ok, e qui effettivamente non [/] diciamo non è neanche tanto previsto che uno usi per forza il congiuntivo.

V: No, no effettivamente quello no, però.>

D: <Però qui [legge in spagnolo] quindi *quiero* quindi è chiaro che suggerisce il fatto che se c'è *quiero* c'è un *deseo*.>

V: <Sì, poi si parla sempre di espre- [/] di esprimere opinioni, oppure: accordo e disaccordo.>

D: <Va bene, è così allora, sì <??> >

V: <Ah ecco, la parte di cultura, che c'è sempre.>

D: Ah, sì.

V: Perciò, che riguarda gli stereotipi, allora, sicuramente le foto, possiamo dire, sono un po' di stereotipo, però il testo di per sé, cioè non propriamente, perché diciamo c'è per esemp- >

D: <No, poi per esempio c'è quest'idea del confrontare, no? Quindi.>

V: C'è sempre un confronto con la cultura italiana, perché infatti questo è un libro: pensato per italiani che studiano lo spagnolo.>

D: <Quindi tra: diciamo le opzioni c'era quello tende a: ehm come [/] c'era un'opzione, no? Tende a: ehm farli emergere, non so come dire.>

V: <Sì, sì.>

D: <Cioè non necessariamente a imporli.>

V: <Esatto.>

D: <Ma a farli emergere, quindi forse potrebbe:>

V: <Quindi:>

D: <In alcuni casi potrebbe essere utile.>

V: <Eh, più propriamente le foto, perché il testo di per sé a volte spiega insomma la storia di com'è nato il ballo però, non>

D: <Certo, certo no, le foto hanno un po' quel>

	<p>V: <Sì, qualcuna.</p> <p>D: Sì, poi stereotipo qui proprio quest'idea del del agganciare molto l'immagine: ehm tradizionale a tutta a tutta la realtà di que:l que:l di quel luogo quindi, sarà sì, un elemento di cultura non tutti si vestiranno così *castillan*, insomma.></p> <p>V: <No, no quindi ehm erano questi i miei dubbi.</p> <p>D: <Sì, sì va bene, direi che: ha analizzato bene, insomma.</p> <p>V: Va bene, grazie.</p>
--	---

APPENDICE C

Trascrizione delle e-mail inviate dagli studenti universitari internazionali ai docenti

1	<p>ITAL2_SCR_001</p> <p>Oggetto: relazione corso pedagogia interculturale</p> <p>Buongiorno Professore XXX:</p> <p>Mi chiamo XXX, sono una studentessa che partecipa nel suo corso di Pedagogia interculturale.</p> <p>Il motivo del mio email è che sto avendo problemi per sistemarmi con le lezioni ed i corsi perchè ho ricominciato molto tardi.</p> <p>Quindi, non ho ancora potuto finire la relazione di fine corso e non penso poter finirle a tempo.</p> <p>Potresti gentilmente indicarmi una via alternativa o che cosa posso fare per evaluarmi?</p> <p>Grazie mille per la sua attenzione.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
2	<p>ITAL2_SCR_002</p> <p>Oggetto: risultato esame italiano B1 2017/18</p> <p>Buongiorno Professoressa Casavecchia:</p> <p>Mi chiamo XXX, studentessa del livello B1 d'italiano.</p> <p>Le scrivo per chiederle sui miei risultati del corso d'italiano. Ho appena visto l'elenco su internet, ma non ho trovato il mio nome.</p> <p>Potresti gentilmente indicarmi se c'è qualcun problema?</p> <p>Grazie mille,</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
3	<p>ITAL2_SCR_003</p> <p>Oggetto: La relazione</p> <p>Buongiorno,</p> <p>sono studentessa di Ingegneria Informatica e ho un problema.</p> <p>Vorrei anche un po' di tempo per terminare la relazione se è possibile perchè sono molto indietro con il lavoro.</p> <p>Cordiali saluti</p>
4	<p>ITAL2_SCR_004</p> <p>Gentile signora XXX,</p> <p>ho partecipato nel corso di Y. Anch'io ho scritto l'esame. Ma purtroppo non trovo il mio risultato nell'elenco. C'è un errore tecnico?</p> <p>Grazie in anticipo per Lei aiutare.</p> <p>Cordiali saluti</p>
5	<p>ITAL2_SCR_005</p> <p>Oggetto: Calendario delle lezioni</p> <p>Salve professore,</p> <p>Sono una studentessa francese e studio a Roma per un semestre. Ho scelto i miei corsi online (nella pagina personale). Sono al terzo anno di laurea triennale.</p> <p>Ho cercato nel sito web della università ma non ho trovato dove il calendario delle lezioni.</p> <p>Lei può aiutarmi per favore?</p> <p>grazie in anticipo,</p>

	XXX
6	<p>ITAL2_SCR_006</p> <p>Oggetto: Risultati esame di italiano</p> <p>Geniale Professoressa COGN,</p> <p>mi chiamo XXX e frequento il corso di Italiano di livello B1. Ho visto che sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano, ma il mio nome e il mio risultato non appare nell'elenco.</p> <p>Le scrivo perchè penso che sia un errore, e mi piacerebbe conoscere il mio risultato.</p> <p>Grazie per l'attenzione,</p> <p>XXX</p>
7	<p>ITAL2_SCR_007</p> <p>Oggetto: Scelta di corso</p> <p>Buongiorno Dottoressa COGN.</p> <p>Io mi chiamo NOM, studente brasiliano di un accordo bilaterale a Roma Tre.</p> <p>Ho visto che è uscito il calendario delle lezioni del primo semestre, però non riesco a trovare un corso che mi piace.</p> <p>Chiedo, gentilmente, si posso fare con Lei una disciplina che mi piace di più e dopo fare l'esame in un giorno diverso di quelli che si trova nel calendario?</p> <p>Grazie per l'attenzione,</p> <p>NOM</p>
8	<p>ITAL2_SCR_008</p> <p>Oggetto: Consegna relazione di fine corso</p> <p>Gentile Professoressa COGN,</p> <p>sono una studentessa Erasmus spagnola e frequento il suo esame di sociologia della comunicazione e dei media. Le scrivo perchè sono preoccupata, visto che tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione di fine corso e io sono molto indietro con il lavoro.</p> <p>Faccio ancora fatica a parlare italiano, e anche a scrivere in questa lingua. Vorrei cercare di risolvere la situazione con lei, già che devo sostenere l'esame finale per ricevere i CFU.</p> <p>Grazie per l'attenzione e scusi il disturbo,</p> <p>XXX</p>
9	<p>ITAL2_SCR_009</p> <p>Oggetto: Un problema con il calendario appena uscito</p> <p>Spettabile il professore NOM, sono il tuo studente.</p> <p>Ho avuto un problema con il calendario appena uscito delle lezioni del primo semestre. Ho già letto tutti gli orari, ma non ho trovato una lezione più adatta a me. Potrebbe mandarmi il calendario completo?</p> <p>Oppure quello che prima che ce l'abbia mandato, era già completo?</p> <p>In attesa alla sua risposta</p> <p>le invio distinti saluti</p>
10	<p>ITAL2_SCR_010</p> <p>Oggetto: Lavoro indietro</p> <p>Buongiorno,</p> <p>Vorrei inviarle un email perché sono in una situazione un po ambarassante. La settimana scorsa, la mia famiglia mi ha fatto la sorpresa di venire a Roma. Abbiamo comminato nella città tutti gli giorni ma non ho potuto lavorare molto. Perciò, sono molto indietro con il lavoro. Sarebbe molto gentile se può m'accordare un giorno di più per lei restituire l'esercizio. Mi dispiace molto de questa situazione, provo di fare il migliore che posso.</p> <p>grazie molte</p> <p>XXX</p>
11	ITAL2_SCR_011

	<p>Oggetto: Sbagliato nell risultati. Buongiorno professoressa, Me permesso de scriverlei un mail perché ho visto i risultati dell'esame di italiano ma non sono nell'elenco... Non capisco questa situazione, perchè ho lavorato tanto tutto l'anno, penso che lei è d'accordo per dire che sono una studenta molto seria. Perciò, lei demanderei di verificare se non c'è un sbagliato in questi risultati. Grazie per tutto, XXX</p>
12	<p>ITAL2_SCR_012 Oggetto: CORSI:PEDAGOGIA INTERCULTURALE Gentile Sig. COGN, il prossimo semestre sarò a Roma. Normalmente sto studiando e vivendo a Berlino, farò un semestre Erasmus a Roma. Appena ho visto che il calendario delle lezioni è uscito, ma non posso trovare i corsi che voglio fare. C'è una possibilità di inviarmi le informazioni sui corsi della pedagogia interculturale? Devo prendere almeno 12 crediti, ma non ho bisogno di una vota. Ringraziandola anticipatamente e spero di sentirla presto, cordiali saluti, XXX</p>
13	<p>ITAL2_SCR_013 Oggetto: Richiesta di ritardo relazione gentile prof.ssa XXX, In due giorni scade il termine per consegnare la relazione di fine corso. Gli scrivo per dire che sono molto indietro con il lavoro perciò vorrei fare una richiesta di un termine supplementare di qualche giorno, altrimenti non potrei sostenere l'esame finale. In attesa di una sua gentile risposta, invio distinti saluti XXX</p>
14	<p>ITAL2_SCR_014 Oggetto: - Gentile Signora / Dottore / Prof. XXX Ho visto che sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano, ma non sono nell'elenco. gli scrivo per risolvere questo problema con lei. In attesa di una sua gentile risposta, invio distinti saluti XXX</p>
15	<p>ITAL2_SCR_015 Oggetto: Erasmus studentessa XXX, partecipazione alla relazione gregio signore, sono la tua studentessa XXX del corso Y. Ho un problema e una domanda perchè la relazione. è non possibile per me consegnare la relazione in tre giorni perchè devo scrivere un altro lavoro per la mia univarcità in Germania. Mi dispiace. Potrei avere un altro giorno per finire la relazione per favore? Mi aiuterebbe molto. Grazie in anticipo, Cordiali saluti XXX</p>
16	<p>ITAL2_SCR_016 Oggetto: Erasmus studentessa XXX, risultati dell'esame Gentile professoressa XXX,</p>

	<p>sono la tua studentessa XXX nel corso di italiano. Ho un problem e una domanda. Il mio nome c'è non nell'elenco. Ho consisto nel'corso?</p> <p>Grazie in anticipo, cordiali saluti XXX</p>
17	<p>ITAL2_SCR_017</p> <p>Oggetto:Corso di Architettura Navale</p> <p>Buongiorno Professore COGN,</p> <p>Sono studente erasmus alla scuola di architettura Roma Tre, per sei mesi, e devo trovare corsi di Master. Ho scieglieto quello di architettura Navale ma non arrivo a trovarlo nel calendario che abbiamo avuto nel suo ultimo mail.</p> <p>Vorrei sapere dov'è la aula del corso e gli orari. E anche se è possibile di seguirlo se non ho mai fatto di architettura navale nella mia scuola in Francia.</p> <p>grazie mille, Buoni saluti. XXX</p>
18	<p>ITAL2_SCR_018</p> <p>Oggetto:INFORMAZIONI ERASMUS</p> <p>Gentile professore,</p> <p>Sono attualmente studente erasmus nella facoltà di Architettura di Roma Tre. Si scrivo perchè ho alcuni problemi per trovare una lezione sul calendario del primo semestre.</p> <p>Volevo sapere se si poteva aiutarmi per trovarlo.</p> <p>Grazie in anticipo. Cordiali saluti.</p>
19	<p>ITAL2_SCR_019</p> <p>Gentile signore COGN,</p> <p>Ho visto che il calendario delle lezione sia uscito sul sito pero non ho riuscito a trovare il corso di marketing che vorrei seguire questo semestre. Sa dove posso trovarlo?</p> <p>Cordialmente, XXX</p>
20	<p>ITAL2_SCR_020</p> <p>Oggetto: Letteratura integrative</p> <p>Gentile Sig. COGN,</p> <p>sono una studentessa ERASMUS presso l'Università Roma 3 e frequento il suo corso di "Museologia". Vorrei chiederle gentilmente che ci sono le letterature integrative per gli studenti ERASMUS relativa all'esame. Normalmente studio storia dell'arte presso la mia Università di provenienza e non ho mai fatto un corso con il soggetto di Museologia.</p> <p>Sono molto grata per il suo aiuto.</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
21	<p>ITAL2_SCR_021</p> <p>Oggetto: Dubbi con i risultati dell'esame</p> <p>Gentile Sign.a COGN.</p> <p>ho visto i risultati dell'esame che sono stati pubblicati sul sito web di CLA, ma purtroppo non ho potuto trovare il mio voto. Perciò vorrei chiederle gentilmente per un aiuto.</p> <p>Sono molto grata.</p> <p>Cordiali saluti, NOM</p>
22	<p>ITAL2_SCR_022</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Gentile Prof. COGN,</p>

	<p>Sto cercando un corso nel calendario delle lezioni del primo semestre che mi piace. Infatti, non riesco a trovarlo. Che cosa fare? Cari saluti, XXX</p>
23	<p>ITAL2_SCR_023 Oggetto:ESAME FINALE Buongiorno, sono NOM uno studente del corso di geometria. Gli scrivo perchè ho avuto un problema e non posso inviarti la relazione. So che se non l'invio non potrò sostenere l'esame finale. Cosa devo fare? Come lo posso risolvere? E possibile di fare l'esame, senza avere inviato questo? Grazie, NOM</p>
24	<p>ITAL2_SCR_024 Oggetto:ESAME DI ITALIANO Buongiorno, sono NOM,studente spagnola erasmus che ha fatto l'esame di italiano. Ma ho visto che non sono nell'elenco. Che devo fare? Quale sono i miei risultati? Aspetto la sua risposta. Grazie, NOM</p>
25	<p>ITAL2_SCR_025 Oggetto: - Egregio Sig. COGN! Sono una studentessa austriaca qui all'Università Roma Tre e frequento il suo seminario "Museologia" questo semestre. Mi dispiace molto però penso che ora non sia possibile finire la relazione chiesta per il Suo corso fino a giovedì per me. Ho già i problemi con la lingua e vorrei farla bene però sono allegata anche con altri corsi ed adesso c'è troppo lavoro da finire in due giorni. Sarebbe un'opzione per Lei quando manderò la relazione a Lei con sicurezza lunedì prossimo? Con il fine settimana potrei riuscirci! In attesa di una risposta! Ringraziando, XXX</p>
26	<p>ITAL2_SCR_026 Oggetto: - Egregia Signora! Mi chiamo XXX, ho frequentato il Suo corso di "Storia dell'Architettura" questo semestre ed ho scritto l'esame con tutti gli altri studenti mercoledì scorso. Purtroppo i miei risultati dell'esame non sono scritti nell'elenco che è sospeso sulla parete nel corridoio accanto alla aula magna. Potrebbe per caso mandarmi il mio voto nell'email? è importante per me conoscerlo però altrimenti devo cominciare a studiare per il prossimo appuntamento dell'esame. Grazie! Distinti saluti, XXX</p>
27	<p>ITAL2_SCR_027 Oggetto: - Buongiorno Signore, sono una studentessa di Erasmus, mi chiamo XXX, e ho avuto alcuni problemi per trovare un corso per cercare il calendario della lezione.</p>

	<p>Lei mi potrei aiutare a trovare sulla web dov'è il calendario di questa lezione? Un gentile saluti, Gracie Mille. XXX</p>
28	<p>ITAL2_SCR_028 Oggetto: CALENDARIO DELLE LEZIONI Salve professoressa, Sono XXX, studentessa spagnola che sono in "Roma Tre" per fare il mio Erasmus. Nella pagina dell'università ho trovato il calendario delle lezioni del primo semestre, ma non riesco a trovarlo della lezione "teoria dei segnali". Puoi dirmi il orario della lezione, per favore? Aspetto la sua risposta, grazie mille. NOM</p>
29	<p>ITAL2_SCR_029 Oggetto: calendario delle lezioni del primo semestre Gentile professoressa, sono studentessa erasmus. Ho ascoltato ch'è uscito il calendario del primo semestre, ma non posso trovare la pagian dove è l'informazione del corso che devo seguire. Mi può aiutare? Attentamente, XXX</p>
30	<p>ITAL2_SCR_030 Oggetto: DATA LIMITE PER LA RELAZIONE Eccellentissimo professore, Ho visto che la data di scadenza per inviare la relazione di fine dal suo corso e tra due giorni. Tuttavia non ho potuto finirla e non ho appena tempo tra questi giorni perchè ho alcuni assunti da risolvere. Mi piacerei da chiederLe se è possibile di allungare la data limite di questa relazione. Non avrei bisogno di più di una settimana. Grazie per la sua atenzione. Cordiali saluti, XXX</p>
31	<p>ITAL2_SCR_031 Oggetto: ELENCO DEI RISULTATI DELL'ESAME DI ITALIANO Eccellentissima professoressa, All'ora di guardare i risultati dell'esame d'italiano, ho visto che il mio cognome non appare nell'elenco. Non so il motivo di questo problema, ma mi piacerei saperlo perchè io ho fatto l'esame senza problemi e ora non trovo il mio cognomi. Forse è stato un errore informatico e forse non hai ricevuto il mio esame. Aspetto la sua risposta. Cordiali saluti, XXX</p>
32	<p>ITAL2_SCR_032 Oggetto: - Gentile professore XXX, sono una studentessa die Erasmus e partecipo nell loro corso "United States and the world in the 20th and 21 th century. Devo consegnare la mia relazione tra due giorni, ma ho qualche problemi con questa. Per me è molto difficile scrivere e parlare in l'italiano e probabilmente non posso finire la relazione tra due giorni. è possibile che consegno la relazione prossima settimana? Grazie e tanti saluti</p>

	XXX
33	<p>ITAL2_SCR_033</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Gentile professoressa COGN,</p> <p>sono una studentessa di loro corso italiano B1.</p> <p>I risultati dell'esame sono stati pubblicati oggi, ma il mio risultato non è ancora pubblicato.</p> <p>Mi aiuterebbe forse a scrivere il mio risultato per mail?</p> <p>Grazie e tanti saluti</p> <p>XXX</p>
34	<p>ITAL2_SCR_034</p> <p>Oggetto: trovare il corso</p> <p>Buonasera professore,</p> <p>Oggi ho cercato il corso sul tema della "migrazione internazionale" ma non l'ho trovato nel sito dell'università... Forse si trova in un altro sito che non conosco.</p> <p>Vorrei sapere se ha la possibilità di mostrarmi dove potrei trovarlo. Un'altra cosa, un amico me ha detto che lei insegna questo corso dell'immigrazione, è vero? In questo caso, potrebbe indicarmi quelli sono i testi a comprare?</p> <p>grazie mille,</p> <p>XXX, studente, Storia.</p>
35	<p>ITAL2_SCR_035</p> <p>Oggetto: non riesco a trovare il corso</p> <p>Salve professore.</p> <p>La scrivo questa mail perchè è uscito il calendario delle lezioni di questo semestre ma sono incapace di trovare il suo corso.</p> <p>Mi piacerebbe sapere che sito devo usare per trovare le informazioni del suo corso.</p> <p>In fatti, come non penso che abbia capace di trovarlo, vorrei chiedergli se è possibile che Lei mi dase le informazioni corrispondenti.</p> <p>La ringrazio.</p> <p>Il suo studente.</p>
36	<p>ITAL2_SCR_036</p> <p>Oggetto: Relazione di fine corso</p> <p>Gentile professore,</p> <p>A proposito la relazione di fine corso, sono molto indietro con il lavoro, perchè sono malato e ho passato una settimana all'ospedale.</p> <p>E tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione di fine corso.</p> <p>Allora, per favore professore, potrò avere tre giorni di più per finire?</p> <p>Distinti Saluti.</p> <p>XXX</p>
37	<p>ITAL2_SCR_037</p> <p>Oggetto: i risultati dell'esame di Italiano</p> <p>Gentile Professoressa,</p> <p>Sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano, ma mi non sei nell'elenco.</p> <p>Ho fatto l'esame di italiano e adesso sto aspettando il mio risultato.</p> <p>Per favore, lei potrà verificare e mandarmi il mio risultato? Sono curioso di averlo.</p> <p>Distinti Saluti.</p> <p>INIZ</p>
38	<p>ITAL2_SCR_038</p> <p>Oggetto: Demanda sulle lezioni, Erasmus</p> <p>Gentile Signore,</p>

	<p>Sono una studentessa francese, in Erasmus da settembre 2017 a febbraio 2018 (primo semestre). Studio le lingue qui, e ieri sono andata sul sito dell'università per scegliere le mie lezioni.</p> <p>Mi sembrava che il corso di tedesco fosse disponibile al primo semestre, ma non sono riuscita a trovarlo.</p> <p>Volevo sapere se infatti è possibile di seguire il suo corso di tedesco al primo semestre? E in caso in cui non sarebbe possibile di ottenere i crediti di questo corso, potrei venire alla lezione solo per curiosità?</p> <p>Se sarebbe possibile di sceglierlo, potrebbe indicarmi dove porrei trovare gli orari di questo corso e l'aula in cui è insegnata?</p> <p>Grazie per la sua risposta, Con i miei migliori saluti, X.X: Studentessa Erasmus Francia - Roma Tre 2017-2018</p>
39	<p>ITAL2_SCR_039</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Gentile Signor COGN,</p> <p>Sono una studente Erasmus nella facoltà storia dell'arte.</p> <p>Ho visto il calendario delle lezioni del primo semestre ed è difficile per me di trovare degli corsi che mi trovino bene e che va bene con il mio studio in Germania.</p> <p>Le mie domande sono: è possibile di prendere un corso in un'altra facoltà o in un altro semestre?</p> <p>O posso frequentare degli corsi che mi piacciono di più e decidere dopo un mese qualche corso vorrei seguire?</p> <p>Cari saluti XXX</p>
40	<p>ITAL2_SCR_040</p> <p>Oggetto: Domanda su calendario delle lezioni</p> <p>Gentile professore,</p> <p>Non sono riuscito a trovare il calendario delle lezioni di storia contemporanea sul sito della facoltà. Dunque, scrivo per sapere se lei mi può enviarlo.</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
41	<p>ITAL2_SCR_041</p> <p>Oggetto: corsi primo semestre</p> <p>Salve Prof.</p> <p>Io sono uno studente Erasmus e studio all'Università Roma Tre il primo semestre.</p> <p>Sto cercando i corsi che voglio scegliere sul sito della facoltà, ma non riesco a decidere quali corsi saranno più interessanti per me.</p> <p>Ci sono qualche corso che Lei può consigliarmi?</p> <p>Ho anche visto che alcune lezioni sono contemporanee, questo sarà un problema secondo Lei?</p> <p>Grazie in anticipo Cordiali Saluti</p>
42	<p>ITAL2_SCR_042</p> <p>Oggetto:URGENTE - Problema con la relazione di fine corso</p> <p>Caro professore,</p> <p>Sono XXX, studente nel corso "Linguistica Generale", gruppo 2.</p> <p>Gli scrivo perché mi trovo in una situazione complicata per il conseguimento del corso che Lei insegna: sono terribilmente indietro con la relazione di fine corso per una organizzazione del lavoro molto cattiva. So l'importanza di inviare questa relazione e non c'è</p>

	<p>giustificazione per la mia situazione, ma io credo che non posso cumplire con la scadenza de due giorni da oggi.</p> <p>Gli chiedo se sarebbe possibile fare exepzione con la mia situazione e darmi due giorni più.</p> <p>Aspetto la sua risporta.</p> <p>Grazie d'antemano. Affettuosamente, XXX</p>
43	<p>ITAL2_SCR_043</p> <p>Oggetto: Problema con l'elenco dei risultati - Esame Italiano</p> <p>Cara professoressa,</p> <p>Sono XXX, studente nel corso di italiano dell livello B1.</p> <p>Gli scrivo questo mail perchè non ho potuto trovare il mio cognome nell'elenco dei risultati dell'esame di italiano che abbiamo fatto la settimana scorsa. Ho visto i risultati degli altri colleghi, ma non ho trovato il mio.</p> <p>Non so se possa essere un problema con il mio esame o semplicemente un errore informatico e quindi credo che sia meglio inviare questo messaggio per sapere il mio risultato.</p> <p>Per favore, gli chiedo un messaggio con il mio resulato per conoscere a quel livello devo iscrivermi questo semestre.</p> <p>Grazie mille.</p> <p>Affettuosamente, XXX</p>
44	<p>ITAL2_SCR_044</p> <p>Oggetto: RELAZIONE DI FINE CORSO</p> <p>Professore,</p> <p>Sono XXX, studente Erasmus. Sto presentando qualche difficoltà per finire la relazione di fine corso, non credo che avrò la possibilità di consegnarlo tra la data di scadenza. Volevo chiederle se c'è opzione per avere un paio di giorni in più per finire e consegnare il lavoro.</p> <p>Scusi per i problemi, saluti, XXX</p>
45	<p>ITAL2_SCR_045</p> <p>Oggetto: Risultati esame italiano</p> <p>Professoressa,</p> <p>sono NOM, studentessa del B1. Le scrivo per informarle che non sono nell'elenco dei risultati dell'esame di italiano.</p> <p>Mi può dire il mio risultato?</p> <p>Grazie,</p>
46	<p>ITAL2_SCR_046</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Signore professore,</p> <p>Sono XXX, alunno del corso di fotogiornalismo. Voglio parlarvi di'la relazione di fine corso. So che l'ultimo giorno per invierla è mercoledì, ma io sono molto indietro con il lavoro. Non ho potuto farla prima perchè ho avuto anche più relazione. Per me sarebbe perfeto se voi me potete dare tempo fino il weekend.</p> <p>Grazie e scusate, XXX</p>
47	<p>ITAL2_SCR_047</p> <p>Oggetto:-</p> <p>Signora professoressa,</p>

	<p>Sono XXX, un alunno del corso d'italiano B1. Vi scrivo questo'email perchè ho visto che i risultati dell'esame sono stati pubblicati ma non posso trovare il mio nome. Sono un po' preoccupato perchè non mi ricordo se ho scritto il mio nome su l'esame. Potete guardare se è successo qualche problema? Grazie mille. XXX</p>
48	<p>ITAL2_SCR_048 Oggetto: - Gentile Prof. COGN, Secondo la relazione, c'è un problema. Penso che abbia bisogno di avere di più tempo per completarla. Perchè ci sono qualche ricerca che devo fare e certificare. E tra 5 giorni riesco a finire la certificazione. Quindi vorrei sapere che posso consegnare la relazione più tardi per avere una più perfetta. Cordialmente, XXX</p>
49	<p>ITAL2_SCR_049 Oggetto: - Gentile prof.ssa COGN, Stamattina sono stati pubblicati i risultati dell'esame. Però non ho visto il mio nome nell'elenco. Forse Lei era dimenticata a inserire il mio voto. Mi ricordo che sono la prima persona che ha finito l'esame. Quindi se c'è qualche problema, le piacerebbe farmi sapere. Oppure potrei andare a Le domani mattina per questo problema? Cordialmente, XXX</p>
50	<p>ITAL2_SCR_050 Oggetto: letteratura inglese magistrale I Buongiorno professore COGN, Li scrivo perchè oggi il calendario del primo semestre è uscito ma non ho potuto trovare gli orari della sua lezione. I miei amici mi hanno detto che le lezioni cominciano il 10 da novembre ma non so se questo è corretto e mi piacerebbe sapere quando è il primo giorno da letteratura. Mi potrebbe dire se questa informazione è corretta? Grazie e mi dispiace per l'inconveniente</p>
51	<p>ITAL2_SCR_051 Oggetto: studente LM relazione di fine corso Egregia Signora, Mi chiamo XXX e sono studente in Laurea Magistrale. Seguito il vostro corso sull'architettura del Seicento a Roma, per lo quale devo scrivere una relazione di fine corso. Ho cominciato questo lavoro tre settimane fa però la ricerca per la mia prova finale come i esercizi che dovevo fare per le altre lezioni non mi hanno lasciato abbastanza tempo per arrivare alla fine di lavoro di scrittura di questa relazione. Vorrei sapere se è possibile di ottenere un poco di tempo di più per farla. Spero che Lei non sarà troppo disturbata per il mio indugio, ma senza questo, non posso sostenere l'esame finale. Sinceri ringraziamenti, XXX</p>
52	<p>ITAL2_SCR_052 Oggetto: studente corso italiano esame Egregio Signora, Oggi sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano. Aspettavo molto di questi risultati però ho avuto la sorpresa di non trovare il mio nome nell'elenco.</p>

	<p>Penso che c'è un problema perchè è stato presente il giorno dell'esame. Ho fatto i esercizi come tutti.</p> <p>Avevo molto lavorare e pensavo ottenere successo. E' la ragione perchè chiedo la vostra aiuta. Nessuno avrebbe dimenticato il mio nome nella lista informatica di studente chi hanno fatto l'esame?</p> <p>Spero che troveremo una soluzione a questo problema.</p> <p>Buona sera, XXX</p>
53	<p>ITAL2_SCR_053</p> <p>Oggetto: corso di sociologia</p> <p>Salve, Signor,</p> <p>sono un studente del corso DAMS.</p> <p>Gli scrivo questo email perche ho guardato il calendario delle lezioni e non trovo il corso di Sociologia dei Media. Vorrei sapere più informazione dil corso e perche non lo trovo. E' derogato in un altro semestre o è un errore?</p> <p>Se alla fine è ancora disponibile questo corso, è possibile iscriversi?</p> <p>Anche vorrei sapere qualle sono le ora della lezione.</p> <p>Grazie per il suo tempo.</p> <p>Cordiali salutti.</p>
54	<p>ITAL2_SCR_054</p> <p>Oggetto: Il Calendario delle lezioni</p> <p>Salve Professore COGN,</p> <p>mi chiamo XXX, vorrei sapere il calendario delle lezioni perchè non riesco a trovarli, se può mandarmi una copia dell calendario o dove si trovano.</p> <p>cordiali saluti...</p>
55	<p>ITAL2_SCR_055</p> <p>Oggetto: Problema con i risultati dell'esame</p> <p>Cara NOM, scusa per disturbale.</p> <p>Ha avuto un problema con i risultati dell'esame di italiano. Non sto nell'elenco dei risultati.</p> <p>Se bisogna qualcosa familo sapere, posso andare al suo ufficio quando bisogna.</p> <p>Un saluto!</p> <p>NOM</p>
56	<p>ITAL2_SCR_056</p> <p>Oggetto: Scadenza della relazione</p> <p>Gentile Signore Condello,</p> <p>Lei sa che tra due giorni scada il termine per consegnare la relazione.</p> <p>Purtroppo ho avuto molto lavoro a fare negli altri corsi.</p> <p>Davvero sto studiando e lavorando molto, pero probabile non sarà possibile finire la relazione in tempo.</p> <p>Mi dispiace molto e so che sia una situazione insoddisfacente.</p> <p>Tuttavia voglio domandarLei, se sarà possibile inviare la relazione tra quattro giorni invece di due giorni. Sarei molta grata a Lei per accettare questa richiesta.</p> <p>Cordialmente, XXX</p>
57	<p>ITAL2_SCR_057</p> <p>Oggetto: L'elenco dei risultati</p> <p>Gentile Professoressa COGN,</p> <p>ieri sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano. Purtroppo non ho potuto trovare il mio nome nell'elenco. Vorrei domandare se c'era un problema tecnico o perché non c'era il mio nome.</p> <p>Vorrei chiederle controllare l'elenco e integrare il mio nome e il mio risultato.</p>

	<p>Sarà molta grata per una soluzione di questo problema. Cordiali saluti, XXX</p>
58	<p>ITAL2_SCR_058 Oggetto: Lezione di Diritto Costituzionale Caro Professore, Io mi chiamo XXX, sono studentessa di un Programma di mobilità Internazionale e vorrei chiederLe alcune informazioni sulle materie di Diritto Costituzionale all'università degli studi di Roma Tre, come quali sono le letture obbligatorie per fare l'esame? Quali sono le ore disponibili per guardare le lezioni? Ci saranno lezioni in questo semestre ancora, perché non ho trovato nessuna informazione su questo corso nel portal su sito dell'università. Magari sarebbe possibile prenotare un'ora per parlare con Lei a circa dei miei altri dubbi. Grazie mille. Cordiali saluti, XXX</p>
59	<p>ITAL2_SCR_059 Oggetto: Relazione di fine corso Gentile professore, Sono XXX una studentessa del suo corso, So che il termine per consegnare la relazione di fine corso è tra due giorni ma le scrivo per chiederle un po' più di tempo. Ho trovato alcuni ostacoli facendo il mio lavoro e per questo sono molto indietro. Sarebbe di gran aiuto se potesse ampliare il termine con due o tre giorni di più. La ringrazio in anticipo Cordiali Saluti, XXX</p>
60	<p>ITAL2_SCR_060 Oggetto: Relazione di fine corso. Signore, Sono una studentessa francese di vostro corso di storia dell'arte moderna a Roma Tre e devo consegnare la relazione di fine corso tra due giorni. Ho un problema con questo perché sono in ritardo con il lavoro. Vorrei si domandare se porrei consegnare la relazione di fine corso con due giorni di ritardo. Io so che sia un'importante domanda. Mi dispiace di chiedere cioè. Distinti Saluti.</p>
61	<p>ITAL2_SCR_061 Oggetto: risultati dell'esame Buongiorno Signora, Sono una studentessa del vostro corso di italiano il lunedì e il venerdì. Ho fatto l'esame il stesso giorno che tutti gli altri ma quando ho guardato i risultati non ho potuto trovare il mio. Penso che sia un'errore informatica. Potrebbe dirmi il risultato del mio esame se lo conosce. Grazie mille. Distinti saluti.</p>
62	<p>ITAL2_SCR_062 Oggetto: esame finale. Caro Prof. COGN, Li scrivo perché ho un problema con la relazione. Io so che si invio la relazione non posso sostenere l'esame finale, però io studio a tre facoltà e anche lavoro e è difficile fare le due</p>

	<p>cose, e per questo che mi piacerebbe sapere si è possibile inviare la relazione poi dalla data che Lei ha detto oppure fare altra chosa.</p> <p>Spera la sua risposta, XXX</p>
63	<p>ITAL2_SCR_063</p> <p>Oggetto: Risultati dell'esame di italiano.</p> <p>Cara Prof. COGN,</p> <p>Li scrivo questo email per decirle che poi di la pubblicazione dei risultati dell'esame di italiano, il mio nome non è nell'elenco. Ho bisogno sapere il mio risultato per sapre si devo studiare per l'esame prossimo. E per questo che voglio sapere si è possibile que Lei mi dica qual è il mio resultatato via email.</p> <p>Graccie, XXX</p>
64	<p>ITAL2_SCR_064</p> <p>Oggetto: Lezioni di Teoria del Diritto.</p> <p>Caro Prof. COGN,</p> <p>Sono una studentessa del terzo anno di Giurisprudenza e vorrei seguire le lezioni di "Teoria del Diritto". Comunque, cercando il corso nel calendario delle lezione del primo semestre, non l'ho trovato.</p> <p>Perciò vorrei sapere se ci saranno le lezioni di questo corso nel presente semestre e i rispettivi orari, affinché le possa frequentare.</p> <p>Le ringrazio per l'attenzione.</p> <p>Cordiali saluti, NOM</p>
65	<p>ITAL2_SCR_065</p> <p>Egregio professore COGN,</p> <p>Vi scrivo con riferimento al calendario delle lezioni del primo semestre ch'è uscito l'altro giorno sul sito della facoltà d'architettura. Il motivo principale è che non posso trovare il orario della sua lezione "architettura antica" in questo calendario.</p> <p>Sarebbe molto gentile se poteva indicarmi dove posso trovare tutte le informazioni della sua materia.</p> <p>Vi ringrazio per la sua attenzione.</p> <p>Cordiali saluti, XXX</p>
66	<p>ITAL2_SCR_066</p> <p>Oggetto: scusi il disturbo, ma un problema gravissimo.</p> <p>Salve professore!</p> <p>Come sta? tutto bene? Sono xxx, ho un problema gravissimo da risolvere con Lei. E' che tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione di Suo corso, ma sono ancora molto indietro con il lavoro. Come prima ha detto Lei che se non glie inviasse, non potrebbe sostenere l'esame finale. Perciò Le volevo chiedere gentilmente che potrei inviargliela dopo di aver sostenuto l'esame finale? Visto che recentemente sto facendo tante cose sia il lavoro che le altre materie dello studio. Mi scusi per il disturbo.</p> <p>Mi auguro che Lei abbia un buon giorno. La ringrazio in anticipo.</p> <p>Distinti saluti, XXX</p>
67	<p>ITAL2_SCR_067</p> <p>Oggetto: il risultato dell'esame italiano</p> <p>Egregio professore!</p> <p>Salve! Le contatto per via email e per un problema riguarda il mio risultati dell'esame di italiano. Ieri sono stati pubblicati i risultati dell'essame di italiano, ma non ero nell'elenco.</p>

	<p>invece altri ragazzi cé l'hanno tutti, mi domando che ci sia qualche problemi con il mio esame? Se no, mi potrebbe gentilmente dirmi il mio risultato? La ringrazio in anticipo. Cordiali saluti. XXX.</p>
68	<p>ITAL2_SCR_068 Oggetto: Informazione sui corsi del primo semestre Caro prof. COGN, Mi chiamo XXX e sono una studentessa di scambio dell'Università di Amsterdam. Studierò a Roma Tre per un semestre, nel dipartimento dei beni culturali. Per questo scrivo a lei, visto che lei è il coordinatore di Erasmus del questo dipartimento. Spero che lei possa aiutarmi. Sono arrivata qui due settimane in anticipo del inizio delle lezioni, per scegliere i miei corsi. Purtroppo, non sono riuscita a trovare un corso sulla storia dell'arte moderna per la laurea triennale, un soggetto che mi interessa molto. C'è un corso della laurea magistrale. Visto che sono una studentessa della laurea triennale, vorrei informare sulla possibilità di seguire un corso su questo livello. Sarebbe possibile fare un appuntamento per consigliarle? XXX</p>
69	<p>ITAL2_SCR_069 Oggetto: Relazione di fine corso Egregio professore COGN, sono studentessa Erasmus e ho seguito il suo corso "Storia dell'arte contemporanea". Il tema mi interessa molto è aveva anche già seguito un corso sull'arte contemporanea all'università a Berlino. Nonostante il tema non era completamente nuovo per me, è stato molto difficile leggere i testi e scrivere in italiano. Ho cominciato a lavorare per la relazione qualche settimane fa ma non ho appena finito. Per questa ragione chiedo cortesemente se sarebbe possibile ricevere una prolungazione della scadenza di qualche giorni. Spero che lei comprende la mia situazione. Grazie per l'attenzione. Cordiali saluti, XXX</p>
70	<p>ITAL2_SCR_070 Oggetto: Risultato dell'esame Gentile professoressa Y, ho seguito il suo corso di Letteratura italiana e ho avuto l'esame il 20 gennaio. Ora ho visto che i risultati sono stati pubblicati, ma non posso trovare il mio risultato nell'elenco. Sono studentessa Erasmus e per questo devo mandare i miei risultati alla mia università in Germania. Se lei potrebbe mandarmi il mio risultato sarebbe molto gentile. Grazie per l'attenzione. Cordiali saluti, XXX</p>
71	<p>ITAL2_SCR_071 Oggetto: la consegna della relazione Gentile Prof.ssa, Le scrivo questa mail perchè ho un problema. Tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione, invece sono molto indietro con il lavoro. Come ha detto, so che non potrei partecipare all'esame finale se io non finisca il lavoro in tempo. Vorrei chiedere a Lei se possa un po' di più di tempo per completare la relazione. Mi potrebbe scrivere la sua risposta. Cordiali saluti, XXX</p>
72	<p>ITAL2_SCR_072 Oggetto: Il mio risultato dell'esame finale</p>

	<p>Gentile Prof.ssa, sono stati pubblicati i risultati dell'esame, ma sfortunatamente c'è una difficoltà, infatti il mio risultato non è pubblicato, per essere più specifico, il mio nome non è nell'elenco! Mi potrebbe inviare il risultato? Sono curiosissima se io abbia passato l'esame. In attesa della sua risposta. Cordiali saluti, XXX</p>
73	<p>ITAL2_SCR_073 Oggetto: informazioni diritto di lavoro Caro Prof. COGN, sono studente della giurisprudenza del primo anno e vorrei sapere che il corso di diritto del lavoro viene insegnato questo semestre. Mi potrebbe aiutare a trovare il corso gentilmente? Sa che mi servono altre informazioni in riguardo al questo corso? Cari saluti, XXX</p>
74	<p>ITAL2_SCR_074 Oggetto: Impossibilità di consegna della relazione di fine corso Gentile Professore, Le scrivo perchè mi trovo in una situazione difficile, ma credo che Lei potrebbe aiutarmi. Lo che succede è che ho avuto un problema familiare - mia madre ha scoperto una grave malattia - e non ho avuto tempo di finire la mia relazione di fine corso. Dunque, vorrei sapere se sarebbe possibile consegnarla dopo la scadenza del termine, affinché possa sostenere l'esame finale. Le ringrazio in anticipo. In fede, NOM</p>
75	<p>ITAL2_SCR_075 Oggetto: Risultati dell'esame Cara professoressa, Una volta che sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano, Le scrivo con lo scopo di dirle che non mi trovo nell'elenco. Potrebbe dirmi il mio risultato? Le ringrazio, NOM</p>
76	<p>ITAL2_SCR_076 Oggetto: Problema con la relazione fine corso Cara Signora NOM, Io sono studentessa della sua lezione di diritti dei detenuti e ho trovato un problema con la mia relazione di fine corso. Succede che il mio notebook è roto ieri sera, in modo che ho perso tutto il lavoro che ho fatto per questa relazione. Io sapevo che non potevo salvare il documento solo su computer, però non immaginavo che sarebbe possibile questa cosa succedere con me. Sono brasiliana e in Brasile non abbiamo l'abitudine di fare questa relazione, così non sapevo esattamente come farla, dunque ho aspettato molto tempo per cominciare e, quando ho cominciato, ho perso. Scusa l'infortunio, mi dispiace parlare con lei su questo sbaglio. Saluti! XXX</p>
77	<p>ITAL2_SCR_077 Oggetto: - Cara Signora NOM,</p>

	<p>Io faccio lezione con Lei di italiano nel livello B2 al CLA della Università Roma 3 e ho trovato uno sbaglio nella pubblicazione dei risultati dell'esame: no mi sono trovata, cioè, il mio nome non figura nella lista di studenti.</p> <p>Mi scusi per infortunarle, però io no sapevo che cosa avrei dovuto fare per soluzionare questo problema.</p> <p>Grazie per l'attenzione. Saluti</p> <p>XXX</p>
78	<p>ITAL2_SCR_078</p> <p>Oggetto: relazione del corso tedesco III</p> <p>Gentile professore NOM,</p> <p>frequento il suo corso di tedesco III e sto preparando la relazione di fine corso.</p> <p>Un mese fa mi ha consigliato se per me come tedesca sarebbe stato possibile fare alcuni ricerche in un archivio in Germania. Per questo sono stata due settimane fa a Heidelberg, ma purtroppo l'archivio era chiuso proprio di questa settimana. Quindi purtroppo non riesce a finire la relazione in tempo.</p> <p>Come potrei fare adesso? Magari per un fatto così c'è un prolungamneto della data di scadenza?</p> <p>Grazie.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
79	<p>ITAL2_SCR_079</p> <p>Oggetto: elenco dei risultati</p> <p>Buongiorno signore COGN,</p> <p>la settimana prossima ho scritto l'esame di italiano, ma adesso non ho trovato il mio nome sull'elenco dei risultati.</p> <p>Per favore lei potrebbe controllare perchè il mio nome non c'è?</p> <p>Grazie.</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
80	<p>ITAL2_SCR_080</p> <p>Oggetto: PROBLEMA RELAZIONE 8 NOVEMBRE</p> <p>Salve (professore) INIZ,</p> <p>Mi chiamo XXX, sono una studentessa che frequenta il suo corso di storia di Italia Contemporanea.</p> <p>Le invio quest'email perchè ho avuto alcuni problemi nella realizzazione della relazione di fine corso. Il mio computer è stato riparato fa poco tempo. Siccome si tratta di una situazione che non ho potuto mai prevedere, Le prego, se è possibile, di allungare il tempo della consegna.</p> <p>Ho frequentato tutte le lezioni, partecipato attivamente nelle attività proposte, quindi mi piacerebbe poter compietare il mio lavoro nella materia con la realizzazione dell'esame finale, per quale finale ho dovuto prima di consegnare la relazione di fine corso.</p> <p>La ringrazio di prima mano,</p> <p>Aspetto la sua risposta.</p> <p>Attentamente</p> <p>NOM</p>
81	<p>ITAL2_SCR_081</p> <p>Oggetto: ASSENZA DEL VOTO (ESAME DI ITALIANO)</p> <p>Buongiorno NOM,</p> <p>sono XXX, studentessa nel corso di Italiano, livello B2.</p> <p>Le invio quest'email perchè ho sentito che sono stati pubblicati i risultato dell'esame del giorno 05 di ottobre, tuttavia io non riesco a vedere il mio voto. All'inizio ho pensato che</p>

	<p>fosse un problema tecnico, però la realtà è che no apparisco nell'elenco. Sono un po' preoccupata giacché ho fatto questo esame però non posso vedere i risultati.</p> <p>Aspetto che sia un problema tecnica affinché possa conoscere i miei risultati degli esami.</p> <p>Mi dispiace disturbarle</p> <p>Attentamente,</p> <p>NOM</p>
82	<p>ITAL2_SCR_082</p> <p>Oggetto: il calendario delle lezioni - problemi con i orari</p> <p>Egregio Signor COGN,</p> <p>ho visto il calendario delle lezioni del primo semestre ma ci sono molti problemi con i orari. Non riesco a trovare corsi che mi piacerebbe seguire e che non sono allo stesso tempo.</p> <p>Per esempio mi piacerebbe seguire i corsi "storia dell'arte bizantina" e "storia dell'arte contemporanea".</p> <p>Mi piacerebbe fare un appuntamento per discutere i miei possibilità. Magari ci sono altri corsi che hanno una programma similare. e che non trovo.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
83	<p>ITAL2_SCR_083</p> <p>Oggetto: DIALETTOLOGIA ITALIA - PRIMO SEMESTRE</p> <p>Buongiorno Professore COGN,</p> <p>mi chiamo X e sono una studentessa straniera appena arrivata in Italia. Mi sono interessata al corso di dialettologia italiana ma non riesco a trovarlo tra gli orari dell'offerta didattica dell'università. Dunque ho deciso di scrivere a lei con l'intento di ottenere qualche informazione sul semestre.</p> <p>La ringrazio in anticipo,</p> <p>XXX</p>
84	<p>ITAL2_SCR_084</p> <p>Oggetto: Informazioni sulle lezioni del primo semestre</p> <p>Cara Signore COGN,</p> <p>Sono una studentessa del dipartimento di Scienze Politiche di Roma Tre. Voglio seguire il corso di Storia delle Relazione Internazionali durante il primo semestre.</p> <p>Ho cercato l'orario di questo corso nel calendario delle lezioni del primo semestre ma non ho riuscito a trovarlo.</p> <p>Non so se vuole dire che questa lezione sia cancellata. E, se no, come posso fare per avere informazioni di questo corso?</p> <p>Grazie mille per la sua aiuta,</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
85	<p>ITAL2_SCR_085</p> <p>Oggetto: Corso "SOT"</p> <p>Gentilissimo Professore COGN,</p> <p>sono una studentessa di Erasmus e ho problemé di trovare un corso che vorrei seguire. Studio economia e ingegneria insieme e la mia madre-lingua è il tedesco. Ho studiato italiano a scuola per tre anni ed al momento suguisco un corso d'italiano di livello B2. C'è un sito sul internet a cui potrei trovare tutti degli informazioni delle lezioni del primo semestre?</p> <p>Mi piacerebbe anche seguire delle lezioni in inglese. Dove si trova le lezioni in inglese? Ci sono corsi anche specialmente per gli studenti Erasmus?</p> <p>Grazie per il suo aiuto.</p> <p>Cordiali saluti,</p>

	XXX
86	<p>ITAL2_SCR_086</p> <p>Oggetto: consegna relazione corso storia d'architettura</p> <p>GENTILE Prof. COGN,</p> <p>le scrivo quest'email perchè ho un problema di finire la relazione sul tema "storia dell'architettura fascista a Roma nei anni '30" in tempo e per queste vorrei chiederle se sia possibile di cambiare il dato della consegna.</p> <p>Avevo tanti problemi familiari che ho dovuto di risolvere.</p> <p>Mi dispiace molto perchè lo so che questo fatto è il propio problema. C'è uno soluzione da parte di Lei?</p> <p>Le ringrazio anticipatamente.</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
87	<p>ITAL2_SCR_087</p> <p>Oggetto: Risultato del corso d'italiano</p> <p>Gentile Prof.ssa COGN,</p> <p>Le scrivo perchè ho scoperto che nell'elenco dell'esame di italiano manca il mio nome.</p> <p>Vorrei sapere se questo fatto sia un errore del sistema o per quale motivo non ci sto.</p> <p>Le ringrazio in anticipo</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
88	<p>ITAL2_SCR_088</p> <p>Oggetto: relazione di fine corso</p> <p>Gentile professore COGN,</p> <p>Mi chiamo XXX e sono iscritta al suo corso di dialettologia.</p> <p>Scrivo anche la relazione per consegnare al suo corso, però volevo scriverLe perchè non sono sicura di riuscire a mandarLe la relazione fino al 15 novembre.</p> <p>Ci sarebbe la possibilità di mandarLela fino al 20 novembre?</p> <p>Sto aspettando i risultati della ricerca per la mia relazione e appena li avrò, sarò capace di finire a scrivere l'ultima parte della mia relazione. Se preferisce Lei posso anche mandarLe quello che ho già scritto e poi le mando le ultime pagine.</p> <p>La ringrazio anticipatamente per la sua risposta.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
89	<p>ITAL2_SCR_089</p> <p>Oggetto: risultati dell'esame di italiano B2</p> <p>Gentile professoressa COGN,</p> <p>Mi chiamo XXX e ho scritto l'esame del livello B2 al suo corso d'italiano.</p> <p>Ho appena visto che i risultati dell'esame sono stati pubblicati al portale dello studente, però purtroppo non sono riuscita a trovare il mio nome con il mio risultato nell'elenco.</p> <p>Forse c'è stato un errore nel sistema?</p> <p>Sarei felice se mi potesse mandare il mio risultato oppure potrebbe scrivermi Lei a chi altro potrei chiedere.</p> <p>La ringrazio anticipatamente.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
90	<p>ITAL2_SCR_090</p> <p>Importante: relazione di fine corso.</p> <p>Gentile professore COGN,</p> <p>Mi chiamo N e sono una studentessa Erasmus, vengo di Francia.</p>

	<p>Seguo il suo corso di Relazioni Internazionali e ora sono studiando sulla relazione di fine corso.</p> <p>Ma, c'è un problema: il termine per consegnare la relazione scade in due giorni e sono molto indietro con il lavoro.</p> <p>Infatto, la lingua italiana non è la mia madrelingua, dunque è molto difficile per me di leggere documenti e libri sul soggetto velocemente.</p> <p>Vorrei chiederLe una favore: sarebbe possibile di avere un po di tempo di più per consegnare la relazione?</p> <p>Lei ringrazio per la sua comprensione. Rimango a sua disposizione per altre domande.</p> <p>Saluti cordiali, XXX, Erasmus student</p>
91	<p>ITAL2_SCR_091</p> <p>Importante: risultati dell'esame di italiano.</p> <p>Gentile Professoressa COGN,</p> <p>sono una studentessa del suo corso d'Italiano e ho superato l'esame di italiano la settimana scorsa (ho firmato per confermare la mia presenza).</p> <p>I risultati sono stati pubblicati questa mattina e sono prima andata sul sito dell'università per vederli ma non li ho visto. Poi sono andata al centro linguistico, via Ostiesne, per conoscerli ma non son nell'elenco.</p> <p>Le scrivo questa email per avere i miei risultati. Spero che è solo un problema di natura tecnica e che ci sarà una soluzione.</p> <p>Lei ringrazio per la sua aiuta.</p> <p>Saluti Cordiali, XXX, Erasmus Student</p>
92	<p>ITAL2_SCR_092</p> <p>Oggetto: aiuto con la scelta di un corso</p> <p>Gentilissima Prof.ssa XXX,</p> <p>sono una studentessa Erasmus della Germania e ho qualche problemi con la scelta dei miei corsi.</p> <p>Sarei contenta, se Lei mi potrebbe dare un consiglio:</p> <p>Il calendario delle lezioni è stato pubblicato due giorni fa, ma non riesco a trovare un corso che voglio seguire, perchè non c'è scritto, di che cosa si trattano le lezioni. Io vedo solo il titolo del corso e non il contenuto.</p> <p>Lei mi potrebbe gentilmente dire, se Lei sa dove possi trovare un sito dove ci sono scritti le informazioni? O anche, quale lezioni sono disponibile per me.</p> <p>Mi servirebbe un corso di statistica e un corso di geometri.</p> <p>Grazie mille per la risposta.</p> <p>Cordiali saluti, NOM</p>
93	<p>ITAL2_SCR_093</p> <p>Oggetto: aiuto con la scelta di un corso</p> <p>Gentilissima Prof.ssa XXX,</p> <p>sono una studentessa Erasmus della Germania e ho qualche problemi con la scelta dei miei corsi.</p> <p>Sarei contenta, se Lei mi potrebbe dare un consiglio:</p> <p>Il calendario delle lezioni è stato pubblicato due giorni fa, ma non riesco a trovare un corso che voglio seguire, perchè non c'è scritto, di che cosa si trattano le lezioni. Io vedo solo il titolo del corso e non il contenuto.</p> <p>Lei mi potrebbe gentilmente dire, se Lei sa dove possi trovare un sito dove ci sono scritti le informazioni? O anche, quale lezioni sono disponibile per me.</p> <p>Mi servirebbe un corso di statistica e un corso di geometri.</p>

	<p>Grazie mille per la risposta. Cordiali saluti, NOM</p>
94	<p>ITAL2_SCR_094 Oggetto: I risultati dell'esame di italiano Gentilissima professoressa, sono stata un partecipante del corso d'italiano e ho scritto un esame finale. Sfortunatamente non sono nell'elenco dunque non posso sapere se ho superato un esame. Lei potrebbe pubblicarmi l'elenco? Sarò molto grata. Cordiali saluti. XXX</p>
95	<p>ITAL2_SCR_095 Oggetto: Erasmus incoming - Tempo e posto dei corsi Caro Signore COGN, Ho appena trovato il calendario delle lezioni del primo semestre sul sito di web della facoltà Storia dell'Arte. Purtroppo non riesco a trovare un corso appropriato per la mia programma universitaria. sono una studentessa Erasmus di Germania e vorrei chiederla se fosse possibile frequentare anche un corso dell'Architettura. In oltre vorrei chiederla come faccio sapere gli orari dei corsi e dove sono locati. C'è anche un coordinatore / una coordinatrice Erasmus che mi possa dare una mano? La ringrazio, XXX</p>
96	<p>ITAL2_SCR_096 Oggetto_ Informazioni sul corso di diritto amministrativo Gentile Professore COGN, Mi chiamo XXX e sono studente del primo anno di giurisprudenza preso alla Università degli Studi di Roma Tre. Sebbene abbia trovato il calendario accademico delle lezioni del primo semestre, non avevo ottenuto successo in scoprire l'orario del corso di Diritto Amministrativo. Chiedo a Lei se potrebbe informarmi gli orari delle lezioni, il luogo e anche gli insegnanti disponibile. Oppure, dove posso trovare queste informazioni. Le ringrazio per l'attenzione accordatami, XXX</p>
97	<p>ITAL2_SCR_097 Oggetto: Relazione di fine corso Gentile Professore, concernente la mia relazione di fine corso ho un problema: a questo momento ho troppo lavoro per gli esami all'università. Per conseguenza non è possibile per me di inviarla tra la data prevista. Mi dispiace molto. Esiste una soluzione per questo? Potrei, per esempio, consegnare più tardi e scrivere invece di più di pagine? Aspetto la sua risposta. Cordiali saluti, XXX</p>
98	<p>ITAL2_SCR_098 Oggetto: Risultati dell'esame Gentile Signora, ho visto che i risultati dell'esame di italiano sono stati pubblicati però non mi trovo. Potrebbe dirmi la causa: era un errore oppure non ho riacuto all'esame? Grazie a Lei, XXX</p>

99	<p>ITAL2_SCR_099</p> <p>Oggetto: Corso di Geografia ambientale</p> <p>Gentile Signore,</p> <p>sono studentessa ERASMUS e vorrei partecipare al vostro corso "Geografia ambientale" al primo semestre 2017/18.</p> <p>Nonostante non potevo trovare le informazioni su internet, cioè i orari e la sala. Potrebbe indicarmele per favore?</p> <p>Grazie a Lei.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
100	<p>ITAL2_SCR_100</p> <p>Oggetto: Informazioni sul corso di psicologia clinica</p> <p>Buongiorno professore,</p> <p>sono una studentessa Erasmus e questo semestre volevo seguire il suo corso di Psicologia clinica.</p> <p>Ho visto il calendario delle lezioni ma il suo corso non lo trovo.</p> <p>Volevo chiedere se c'è stato solo qualche errore oppure il corso non ci sarà davvero?</p> <p>Nel caso dovesse esserci, come previsto, mi potrebbe dire i giorni e gli orari del corso e eventualmente anche in che aula si svolgerà il corso?</p> <p>La ringrazio per la sua gentile risposta e le auguro buona giornata.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>INIZ</p>
101	<p>ITAL2_SCR_101</p> <p>Oggetto: La relazione di fine corso</p> <p>Gentile professore</p> <p>Le scrivo per chiederle un favore.</p> <p>Mi dispiace molto ma mi sono trovata in difficoltà e soprattutto per i motivi linguistici ci metto molto tempo e sono indietro con il lavoro sulla relazione di fine corso.</p> <p>Nonostante mi stessi impegnando molto in questi giorni, temo che io non riesca a consegnarle la relazione in tempo.</p> <p>Per lei sarebbe accettabile se io le mandassi entro la data le prime due parti della relazione (che avrò già finite) e la terza gliela manderei uno al massimo due giorni dopo?</p> <p>Oppure c'è qualche altro modo che per lei sarebbe accettabile?</p> <p>Ci tengo molto a poter sostenere l'esame finale e spero di riuscire a trovare una soluzione.</p> <p>Grazie per la sua gentile risposta.</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>INIZ</p>
102	<p>ITAL2_SCR_102</p> <p>Oggetto: I risultati dell'esame</p> <p>Buongiorno professoressa,</p> <p>ieri sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano ma io non sono nell'elenco, anche se l'esame l'ho fatto insieme agli altri.</p> <p>Mi potrebbe dire quali sono i miei risultati, per favore?</p> <p>La ringrazio e le auguro una buona giornata.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>INIZ</p>
103	<p>ITAL2_SCR_103</p> <p>Oggetto: Informazione accademica</p> <p>Salve egregio NOM INIZcogn,</p> <p>Mi presento, sono NOM INIZcogn studente di Storia a 3 anno. Questo anno volevo iscrivermi sul tuo insegnamento d'Arte antica. Purtroppo non ho potuto trovare gli orari</p>

	<p>per il primo semestre. Perciò mi sono andato alla tua stanza ieri serà ma neanche ho potuto trovarti perché eri presentando un libro.</p> <p>Così ho scelto la via mail per chiederti gentilmente se potrebbe essere possibile fare un'appuntamento quando sarei libero per esporti il mio caso e domande in relazione con l'insegnamento.</p> <p>Rimando in attesa d'una risposta.</p> <p>Cordiali saluti.</p> <p>NOM</p>
104	<p>ITAL2_SCR_104</p> <p>Oggetto: Relazione</p> <p>Gentilissimo signore COGN, vi scrivo perché ho avuto dei problemi alla fine di corso nel mio lavoro che mi ha rubato tantissimo tempo.</p> <p>Con la scadenza per inviarti la relazione vicina per me in questa situazione sarà impossibile raggiungere il proprio tempo. Allora volevo chiedervi un'allungamento del tempo e poter così sostenere l'esame finale.</p> <p>Altrimenti, ti allego un giustificante a darti dei problemi che abbiamo avuto le ultime settimane, segnato e sigillato dal mio direttore.</p> <p>Grazie per la comprensione</p> <p>NOM</p>
105	<p>ITAL2_SCR_105</p> <p>Oggetto: Elenco</p> <p>Salve!</p> <p>Gentile signora X, mi chiamo NOM studente del tuo insegnamento: Letteratura latina. Cioè, mi sono stato iscritto per questo semestre. Però deve avere qualche problema con la segreteria oppure magari un errore vostro con la trascrizione perché non posso trovarmi sull'elenco con i risultati.</p> <p>Cercando una soluzione al più presto possibile rimano a la vostra disponibilità</p> <p>NOM INIZcogn</p>
106	<p>ITAL2_SCR_106</p> <p>Oggetto: Relazione di fine corso</p> <p>Caro Professore,</p> <p>Tra due giorni scade il termine per consegnarLa la relazione di fine corso. Volevo informarLa che sono molto indietro con il lavoro a causa di problemi personali. Sarebbe possibile trovare una soluzione insieme?</p> <p>Grazie della Sua attenzione,</p> <p>Cordiali saluti.</p> <p>XXX</p> <p>Studente di Lettere Moderne</p> <p>3° anno</p> <p>Matricola: NNN</p>
107	<p>ITAL2_SCR_107</p> <p>Oggetto: Problema con i risultati dell'esame.</p> <p>Cara professoressa,</p> <p>Lei ha pubblicato i risultati dell'esame del Suo corso di italiano, però non sono nell'elenco. Come studente Erasmus, non so cosa significa: se sono stato rifiutato o se è successo un "problema".</p> <p>Aspettando la Sua risposta,</p> <p>Cordiali Saluti.</p> <p>XXX</p> <p>Studente di Lettere Moderne</p> <p>3° anno</p>

	Matricola: NNN
108	<p>ITAL2_SCR_108</p> <p>Oggetto: Orari del suo corso di cinema.</p> <p>Gentile Professore,</p> <p>Mi presento sono XXX, studente Erasmus appena arrivato, e volevo seguire il Suo corso di cinema, però non riesco a trovarlo sul sito della facoltà. Magari è stato cancellato o esiste con un nome diverso.</p> <p>La ringrazio aspettando la Sua risposta.</p> <p>Cordiali saluti.</p> <p>Studente di Lettere Moderne</p> <p>3° anno</p> <p>Matricola: NNN</p>
109	<p>ITAL2_SCR_109</p> <p>Oggetto: Scelta dei corsi primo semestre</p> <p>Gentile Professore,</p> <p>La contatto per quidere delle informazioni sui corsi del primo semestre. Potrebbe mandarmi una descrizione dei lezioni che insegna Lei e darmi un consiglio riguardo alla scelta?</p> <p>La ringrazio e aspetto la Sua risposta.</p> <p>Cordiali Saluti,</p> <p>XXX</p>
110	<p>ITAL2_SCR_110</p> <p>Oggetto: Relazione di fine corso</p> <p>Gentile professore,</p> <p>La contatto riguardo alla relazione di fine corso.</p> <p>Sfortunatamente non sarò capace di inviare la relazione tra due giorni. Non era prevedibile che la mia ricerca fosse così estensiva. Se Lei è d'accordo, posso inviarla la settimana prossima.</p> <p>La ringrazio della Sua comprensione.</p> <p>Distinti Saluti,</p> <p>XXX</p>
111	<p>ITAL2_SCR_111</p> <p>Oggetto: Risultati dell'esame di italiano</p> <p>Gentile professoressa,</p> <p>sono una studentessa nel vostro corso di italiano.</p> <p>Vi scrivo per quidere i risultati dell'esame della settimana scorsa, siccome non sono riuscita a trovare il mio nome nell'elenco.</p> <p>La ringrazio molto della sua collaborazione.</p> <p>Cordiali Saluti,</p> <p>XXX</p>
112	<p>ITAL2_SCR_112</p> <p>Oggetto: relazione "income distribution"</p> <p>Gentile professore X,</p> <p>mi dispiace molto, sono indietro con il lavoro per la relazione che ci ha dato sul tema "income distribution". Visto che il termine per consegnarla scade tra due giorni non so se riesco di finirla.</p> <p>Volevo chiederla se ci sarebbe una possibilità di inviarla fino alla prossima settimana senza perdere l'opportunità di sostenere l'esame finale?</p> <p>Sarebbe molto gentile.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
113	ITAL2_SCR_113

	<p>Oggetto: Corso "Public Finance"</p> <p>Gentile professore X,</p> <p>mi dispiace molto però non posso trovare il suo corso "Public Finance! nel calendario delle lezioni. Alcune settimane fà tutti gli studenti della facoltà d'economia hanno ricevuto una e-mail con i corsi presumibili e volevo seguire questo corso ma adesso non c'è nel calendario. Ho sbagliato qualcosa? Se no, per favore mi potrebbe dire quando e dove ci saranno le lezioni di "Public Finance" e quale tipo di esame ci sarà?</p> <p>Grazie mille e cordiali saluti, XXX</p>
114	<p>ITAL2_SCR_114</p> <p>Oggetto: risultati dell'esame di italiano</p> <p>Gentile professoressa COGN,</p> <p>volevo avvisarla che non riesco a trovare il mio nome nell'elenco dei risultati e penso sia successo un errore perchè anch'io ho scritto questo esame. Per favore potrebbe controllare se c'è anche il mio risultato da qualche parte?</p> <p>Grazie mille e cordiali saluti, XXX</p>
115	<p>ITAL2_SCR_115</p> <p>Oggetto: risultati dell'esame di italiano</p> <p>Gentile professoressa COGN,</p> <p>volevo avvisarla che non riesco a trovare il mio nome nell'elenco dei risultati e penso sia successo un errore perchè anch'io ho scritto questo esame. Per favore potrebbe controllare se c'è anche il mio risultato da qualche parte?</p> <p>Grazie mille e cordiali saluti, XXX</p>
116	<p>ITAL2_SCR_116</p> <p>Oggetto: Risultati dell'esame di italiano</p> <p>Gentile professoressa,</p> <p>Sono XXX una studentessa del corso di italiano.</p> <p>Le scrivo perchè ho visto che i risultati dell'esame di italiano sono stati pubblicati, ma non riesco a trovare il mio. Vorrei chiederle se potrebbe inviarmi i miei risultati. Forse ha avuto un errore, se fosse il caso le chiedo me lo dica perchè vorrei trovare una soluzione.</p> <p>La ringrazio e la saluto cordialmente, XXX</p>
117	<p>ITAL2_SCR_117</p> <p>Oggetto: Informazione per trovare un corso</p> <p>Gentile Professore COGN,</p> <p>aspetto che questo email incontrati in buona salute e disposizione.</p> <p>Ho trovato un corso che seguirei, ma io no so cone funziona il sistema o programa dell'università.</p> <p>Voglio che aiutarmi come posso fare il mio piano di studio.</p> <p>I miei cordiali saluti.</p>
118	<p>ITAL2_SCR_118</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Gentile professore,</p> <p>sono XXX, una studentessa spagnola e le scrivo per demandarle informazioni sul un corso che vorrei seguire.</p> <p>Il corso si chiama storia de cìnema: l'ho cercato ma non ho potuto trovarlo.</p> <p>Se non la annoia, vorrei prenderele un appuntamento per parlare sul questo corso.</p> <p>La ringrazio.</p> <p>Un cordial saluto</p>

119	<p>ITAL2_SCR_119</p> <p>Oggetto: Calendario delle lezioni uscito.</p> <p>Gentile professore,</p> <p>sono X, una studentessa del progetto Erasmus corrando DAMS. Ho cercato il calendario delle lezioni della mia facoltà ma non l'ho trovato, penso c'è uscito dalla web.</p> <p>Le scrivo questo mail perché le vorrei chiedere l'informazioni dei corsi del primo semestre in grado di trovare un corso a seguire.</p> <p>Grazie in anticipo.</p> <p>Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
120	<p>ITAL2_SCR_120</p> <p>Oggetto: Orari Lezioni; Erasmus+; XXX</p> <p>Gentile Professore,</p> <p>prima mi presento: sono una studentessa di Erasmus venuta di Spagna e vorrei seguire il corso di Filosofia della mente che imparte lei dal 13 Novembre fino al 22 di Dicembre.</p> <p>Ma, ho un problema perché non trovo l'orario della lezione sul calendario online. Quindi, sarebbe possibile che lei mi scriva nella risposta a questo email le informazioni del corso? Vorrei anche sapere l'aula dove la lezione sarà impartita e se devo comprare il suo libro per seguire il corso.</p> <p>Grazie in adelanto per l'aiuta.</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
121	<p>ITAL2_SCR_121</p> <p>Oggetto: Cambio appuntamento Filosofia della scienza; XXX</p> <p>Gentile professoressa,</p> <p>come ricorderà, oggi avevo un appuntamento con lei per fare un tutoraggio sulla filosofia popperiana e l'essentialismo.</p> <p>Mi dispiace tantissimo, tuttavia, di non potere assistere all'ora acordatta. Mio Fratello ha avuto un incidente con la machinna e devo andare all'ospedale a visitaregli. Scusa il cambio d'ultima ora e spero che possiamo trovare un'altro mumento per un nuovo appuntamento.</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
122	<p>ITAL2_SCR_122</p> <p>Oggetto: Domanda dell lezioni</p> <p>Gentile professore, oggi ho visto il calendario delle lezioni del primo semestre ma no ho trovato il suo corso.</p> <p>Io vorrei domandarle si è possibile mandarmi il calendario dell corso che io voglio seguire. Si questo corso non c'è, per favore, dimmille e io cerco un altro.</p> <p>Grazie mille professore</p>
123	<p>ITAL2_SCR_123</p> <p>Oggetto: Calendario delle lezioni del primo semestre</p> <p>Gentile professor NOM;</p> <p>Io li scrivo perchè io voglio trobare sul sito della facoltà il calendario delle lezioni del primo semestre. IO voglio domandare si voi potete dirmi come io può trovare el corso che vuoi seguite.</p> <p>Speto una risposta di voi le piu subito possibile,</p> <p>Gracie mile,</p> <p>XXX</p>
124	<p>ITAL2_SCR_124</p> <p>Oggetto: Calendario delle lezioni</p> <p>Buongiorno,</p>

	<p>Lei scrivo perchè vorrei avere una precisione sull corso di architettura navale. Vorrei seguire questo corso pero non lo trovo sull'orario che Le mi ha mandato. E' possibile avere più informazioni sull questo corso? Aspettando la sua risposta, Grazie per la sua intenzione Cordialmente, XXX</p>
125	<p>ITAL2_SCR_125 Oggetto: Avrei un problema! Salve professore. Io sono XXX. Sono studente. in questi giorni Io lavoro tanto. Farò un documentario anche devo finire lo in fine questo mese. purtropo non ho tempo per inviare progetto per lei. anche lo so questa problema di me ma volevo sapere Io posso mandare progetto un po' tardi? grazie distinti saluti</p>
126	<p>ITAL2_SCR_126 Oggetto: il mio nome non è nell'elenco. salve professoressa. Io sono XXX. Sono studente. ho fatto l'esame settimana scorsa. ma il nome non nella lista. Volevo sapere che è possibile Lei controlla un'altra volta? grazie mille. distinti saluti</p>
127	<p>ITAL2_SCR_127 Oggetto: Diritto del Lavoro Gentile prof. NOM sono XXX, lo studente spagnolo che ha parlato con lei il altro giorno. Ho visto il calendario delle lezioni, ma io non ho trovato il suo corso. Quindi mi piacerebbe avere un appuntamento con lei ovvero che si è possibile che mi può dare tutte le informazioni sul corso. Un piacere e grazie per la sua informazione</p>
128	<p>ITAL2_SCR_128 Oggetto: Dubbi dil corso Gentile professore COGN, Li scrivo perchè ho une dubbi delle lezioni. Non ho trovato il mio corso e aspetto che Lei, se non è un problema, mi fa sapere il calendario. Aspetto la sua risposta. Un cordiale saluto, XXX</p>
129	<p>ITAL2_SCR_129 Oggetto: informazione sul corso di Letteratura contemporanea Gentile professore, Le scrivo perche ho bisogno de informazione del corso di Letteratura contemporanea che lei impara perche non l'ho trovata sul sito della facoltà al calendario che è uscito questa settimana. Vorrei sapere quando cominciano le lezione e che dobbiamo leggere per questo corso, se non è un problema. Grazie per il suo tempo, Saluti cordiale, XXX</p>
130	<p>ITAL2_SCR_130</p>

	<p>Oggetto: Demand Caro Professore, Ho cercato sul calendario delle lezioni che la facoltà ha messo on line, mà non ho trovato nessun corso che mi interessa o che posso andare. Può aiutarmi a trovare un corso che mi corrisponda sulla letteratura americana? Ci sono corsi alle cinque? Grazie per il suo aiuto, Cordiali saluti, XXX</p>
131	<p>ITAL2_SCR_131 Oggetto: Riquiesta di informazione Buongiorno professore, sono una studentessa Erasmus che frequenta i suoi lezioni. Ho visto che è uscito il calendario del primo semestre ma non ho trovato il suo corso. Vorrei sapere qual è l'orario di lezioni, il piano del corso e se ci sono bisogno alcuni libri. La ringraio per l'informazione, Cordiali saluti, NOM</p>
132	<p>ITAL2_SCR_132 Oggetto: - Buongiorno, Mi chiamo XXX e sono una studentessa erasmus della sua università. Io ho visto che è uscito il calendario delle lezioni del primo smestre ma non trovo un corso che vorrei seguire. Mi piacerebbe sapere si mi può aiutare a trovarlo o si sa quando è questo corso. Grazie mille.</p>
133	<p>ITAL2_SCR_133 Oggetto: Informazioni sulli corsi del primo semestre Salve, Sono un studente di terzo anno e vorrei seguire il loro corso del primo semestre. Sfortunatamente non ho trovato loro corso sull calendario. Se fa questo corso questo anno, puo dirmi qualle sono le orarie delle lezione? Anche, può darmi il syllabus? Grazie mille, Cordiali saluti, XXX</p>
134	<p>ITAL2_SCR_134 Oggetto: - Buongiorno professore, Mi chiamo XXX e sono una studentessa Erasmus del tuo corso. Tra due giorni dobbiamo consegnare la relazione che lei ci ha chiesto, ma per me sarebbe impossibile farlo in questo termine. Io sto siguendo altri quattro corsi e la lingua è ancora una difficoltà per me, per questo motivo sono abbastanza indietro con la relazione. Mi chiedevo come posso risolvere questo problema, perchè io bisogno di fare l'esame finale. Lei ha qualche proposta per aiutarmi? Grazie mille, NOM</p>
135	<p>ITAL2_SCR_135 Oggetto: - Buongiorno professoressa, Mi chiamo XXX e sono una studentessa del corso di italiano. Oggi sono stati pubblicati i risultati dell'esame che abbiamo fatto la settimana scorsa, ma il mio nome non è nell'elenco.</p>

	<p>Le volevo chiedere se ha avuto qualcun problema con il mio esame e se potrebbe ripassare l'elenco una altra volta.</p> <p>Grazie mille, NOM</p>
136	<p>ITAL2_SCR_136</p> <p>Oggetto: Calendario.</p> <p>Buongiorno.</p> <p>Il mio nome è XXX e sono un studente di Erasmus. Io ho un problema con il calendario delle lezioni. Non posso accedere all'informazioni, come la clase, le ore...</p> <p>Puoe inviare le informazione di la sua lezione a questo email?</p> <p>Molte grazie per la sua attenzione.</p> <p>NOM</p>
137	<p>ITAL2_SCR_137</p> <p>Oggetto: Calendario delle lezioni dle primo semestre</p> <p>Buongiorno,</p> <p>sono NOM, una studentessa di educazione. Ho un problema, non riesco a trovare i mei corso di musica sull calendario delle lezioni del primo semestre. E' possibile che mi dicca l'informazione di questa lezione?</p> <p>Grazie, NOM</p>
138	<p>ITAL2_SCR_138</p> <p>Oggetto: Aiuta ed informazione a studentessa Erasmus</p> <p>Salve! Sono NOM, una studentessa Erasmus, della Spagna, e vorrei sapere com'è il tuo corso, la lezione, i libri che devo leggere, i compiti con altri studenti italiani e anche sapere come sarà l'esamen finale.</p> <p>Lo più importante di sapere per me è se l'esamen (se è scritto) è in lingua italiana è se è possibile di portare un dizionario. Anche, come studentessa di giornalismo, vorrei sapere se c'è alcune corso pratico sul questa materia.</p> <p>Grazie per tutto Cordiali saluti! NOM.</p>
139	<p>ITAL2_SCR_139</p> <p>Oggetto: Problema per seguire un corso.</p> <p>Salve,</p> <p>Mi presento, mi chiamo XXX e sono un studente ERASMUS in storia.</p> <p>Il mio problema è che non trovato un corso che voglio seguire per il primo semestre.</p> <p>Dunque, la mia domanda è quella: possa aiuta me? che devo sapere per fare l'iscrizione a questo corso? E come posso lo trovare?</p> <p>Aspetto la Sua risposta, Cordilamente, XXX</p>
140	<p>ITAL2_SCR_140</p> <p>Oggetto: Domande sull la relazione dil libro de historia.</p> <p>Salve proffessore. Como lui sta? Escuseme por le interrupcione, ma ho una demande que me sembra molto importante. Al inizio del corso della materia di Historia contemporanea della Italia, lui ha ordinato leggere un libro sul la conquista dello Stato nell periodo del fassismo tra la prima Guerra Mondiale. Il problemé que io sonno molto indietro con il lavoro parque non ho nessuno di tempo libero parque debo studiare oltre materie molto difficultosa. Forse, Io posse fare la relazione con oltro studente di erasmus, porque noi siamo nella stessa situazione. Cual è la Sua opinione?</p> <p>Arrivederci nelle lezioni di domani. Saluto!!</p>

141	<p>ITAL2_SCR_141</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Salve NOM. Come stai? io le scrivo porque, deve essere un problema con la configurazione delle risultati dell'esame</p> <p>Ieri, Io ho cercato il mio nome e cognome e io non ho trovato i risultati. Forse tu posse risponderme all'mio e-mail e possi escredi a me I Risultati dell'mio examen oral e scritto.</p> <p>Chiao, Io apetta la risposta.</p>
142	<p>ITAL2_SCR_142</p> <p>Oggetto: Informazioni di Economia Aziendale</p> <p>Buona sera professore.</p> <p>Mi chiamo XXX e sono un studente Erasmus. Li ho inviato queste email perchè ho problemi per trovare informazioni di "Economia Aziendale".</p> <p>Ieri ho probato a cercare su la web di l'università ma non era possibile perchè ho bisogno di avere un username e una password che ancora non ho. Mi podrei inviare le informazioni della lezione?</p> <p>Aspetto la sua risposta.</p> <p>Grazie per la sua attenzione</p>
143	<p>ITAL2_SCR_143</p> <p>Oggetto: Informazione corso Oudity Sitems.</p> <p>Caro Prof.,</p> <p>Voglio seguire il corso di Oudity Systems à Roma Tre ma no vedo il corso nelle callendario di queste semestre. Li scrivo per sapere se mé puo dare le informazione di questo corso.</p> <p>Grazie per la sua attenzione,</p> <p>NOM</p>
144	<p>ITAL2_SCR_144</p> <p>Oggetto: Problemi con la relazione finale.</p> <p>Buongiorno Signor COGN,</p> <p>le scrivo queste email perché io ho avuto un problema con la relazione di fine corso. Io ho stato molto indietro con il mio lavoro, allora non ho potuto fare la relazione final a tempo. Io so che noi l'abbiamo di fare 2 giorni fa ma vorrei sapere se possiamo risolvere questa situazione da qualche forma.</p> <p>Grazie,</p> <p>XXX</p>
145	<p>ITAL2_SCR_145</p> <p>Oggetto: risultati dell'esame di italiano</p> <p>Buongiorno signora COGN,</p> <p>sono NOM, studianti del corso di italiano. Io ho visto que i resultati dell'esame sono stati pubblicati ma io non ho visto il mio nome nell'elenco.</p> <p>Vorrei sapere se ha stato un problema con la plataforma d'internet o se invece lei non ha il mio esame.</p> <p>Aspetto la sua risposta,</p> <p>Grazie,</p> <p>XXX</p>
146	<p>ITAL2_SCR_146</p> <p>Oggetto: L'esame finale</p> <p>Stimato professore,</p> <p>Il mercoledì scade il termine per consegnare la relazione di fine corso, ma io ho stato più occupada ed è più diffizile per me fare la relazione in altra lingua. Posso inviare la relazione la settimana prossima?</p> <p>Scusi per il inconbeniente.</p> <p>Grazie,</p>

	XXX
147	<p>ITAL2_SCR_147</p> <p>Oggetto: esame di italiano</p> <p>Stimatta professoressa,</p> <p>Gli risultati dell'esame di italiano sono pubblicati ma io non ho nell'elenco. Voglio sapere perchè si io ho fatto il esame come gli altri studenti della mia classe.</p> <p>Scusi il inconbeniente.</p> <p>Grazie,</p> <p>XXX</p>
148	<p>ITAL2_SCR_148</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Gentile Prof. COGN,</p> <p>sono una studentessa d'Erasmus e sono al vostro corso di "Patrimonio". Io so que noi dobbiamo finire una relazione, ma sono molto indietro con il mio lavoro perchè per me è molto difficile di scrivere il testo in italiano, ma voglio scrivere l'esame finale veramente. Sono molto preoccupata. Lei consiglio di mi dire che cosa posso fare. E' possibile di scrivere la relazione in inglese? Grazie mille per il vostro aiuto!</p> <p>Chiari saluti</p> <p>XXX</p>
149	<p>ITAL2_SCR_149</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Gentile Prof. COGN,</p> <p>due settimane fa ho scritto l'esame di italiano e appena ho visto que i risultati dell'esame di italiano sono stati pubblicati, ma c'è un problmea: non son nell'elenco e poi ho voluto Lei chiedere che cosa posso fare e qual'è il risultato del esame. Grazie mille!</p> <p>Chiari saluti</p> <p>XXX</p>
150	<p>ITAL2_SCR_150</p> <p>Oggetto: lezioni del primo semestre</p> <p>Buongiorno Signor Prof. COGN,</p> <p>io sono una studentessa di Erasmus, mi chiamo XXX. Io sto cercando un corso per storia contemporanea. Io ho visto il calendario delle lezioni del primo semestre, ma non ho trovato un corso che è bene per me. E' posso che dimmi altre informazione per delle lezioni?</p> <p>Mile grazie, Cordiali saluti,</p> <p>XXX</p>
151	<p>ITAL2_SCR_151</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Buona sera, io sono una studentessa Erasmus, sono alunna di logica e comunicazione. Ti scrivo per che non posso andare a la sua lezione per la mattina perche devo laborare. Mi dispiace, ma non so come superare il test senza la lezione. Qui devo fare?</p> <p>Un saluto</p> <p>NOM</p>
152	<p>ITAL2_SCR_152</p> <p>Oggetto: Informazioni sotto i corsi</p> <p>Gentile signor COGN,</p> <p>adesso ho visto che è uscito il calendario delle lezioni. Tristemente io ho un problema: Non mi piace nessuno degli corsi e quindi non volgio seguire agli corsi. Mi può aiutare per favore? Forze è possibile fare un altro corso ancora? O c'è altri informazioni in qualcuno degli siti web della facoltà che non ho visto?</p>

	Grazie anticipatamente, XXX
153	ITAL2_SCR_153 Oggetto:- Gentile docente, Lei ci ha dato una relazione da fare per sostenere l'esame finale. Infortunatamente io sono molto indietro con il lavoro e ho paura che non posso finirlo prima il termine. Lei pensa che è possibile di darmene un po' più di tempo? Sarebbe molto bello. Grazie e buona giornata. XXX
154	ITAL2_SCR_154 Oggetto: - Gentile professoressa, Oggi sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano, ma penso che c'è un sbaglio perché io non sono nell'elenco. Lei sa qualcosa di questo? Come facciamo per ottenere i miei risultati? Grazie per la sua aiuto, buona giornata XXX
155	ITAL2_SCR_155 Oggetto: Problema con la consegna della relazione di fine corso Buona sera professoressa, sono una studentessa iscritta al suo corso di Diritto di famiglia italiana e comparata. La scrivo per dirle che ho un grande problema con la data di consegna; io lavoro tutte le sere e non ho potuto finire la relazione di fine corso. Credi che ha qualche possibilità di consegnarla un po' dopo? Mi dispiace veramente disturbarla con questo tema ma ho paura di non poterle consegnare in tempo. Grazie in avanti, XXX
156	ITAL2_SCR_156 Oggetto: Problema con l'elenco. Buongiorno professoressa, sono NOM, una alunna Erasmus del suo corso d'italiano A2. Io ho fatto l'esame il giorno 15.10.17 ma il mio risultato non è nell'elenco. Veramente non so cosa ha potuto accadere ma io ho messo la firma questo giorno dopo fare l'esame. Aspetto la sua risposta pronta, Grazie in avanti e buona giornata, XXX
157	ITAL2_SCR_157 Oggetto: Problema a trovare un corso. Signora XXX, Lei scrivo perché non ho riescitto a trovare un corso che vuoi seguire. Sono andate sul sito della facoltà per trovare il calendario delle lezioni del primo semestre, ma non è chiaro. È possibile avere più informazioni che mi servono, Grazie per la sua intenzione, Cordialmente, XXX
158	ITAL2_SCR_158 Oggetto: Relazione

	<p>Buongiorno. Le scrivo per cercare di trovare una risoluzione al mio problema. Per motivi personali non ho avuto troppo tempo per lavorare in la relazione. Vorrei sapere se sarebbe stato possibile estendere la data di consegna della relazione. Grazie e cordiali saluti, XXX.</p>
159	<p>ITAL2_SCR_159 Oggetto: Esame di italiano Buongiorno. Le scrivo per farvi sapere que il mio nome non è trovato nell'elenco dopo la pubblicazione dei risultati dell'esame di italiano. Vorrei sapere se è possibile risolvere questo problema. Grazie per la attenzione. Saluti cordiali. XXX.</p>
160	<p>ITAL2_SCR_160 Oggetto: Biodiversità degli Vertebrati Caro NOM, Sono XXX, studente Erasmus venuto dalla Catalogna. Io ho avuto un problema con un corso que voglio attendere (Biodiversità dei vertebrati) e volevo chiederli qualche domanda. Ho stato incapace di trovare la informazione relazionata con la data di inizio del corso e anche quella relazionata con i metodi di evaluazione. Mi piacereva molto se lei pò aiutarmi a risolvere questi dubti. Cordialmente, NOM</p>
161	<p>ITAL2_SCR_161 Oggetto: - Salve professore, Io non riesco a trovare il corso di "data structures" nel calendario delle lezioni, può dirme quando sera possibile studiarele, per favore? Grazie, NOM</p>
162	<p>ITAL2_SCR_162 Oggetto: Ritardo in il mio lavoro. Buongiorno professore, mi dispiace dirle che ho vogliato di finire la mia relazione di fine corso, ma non è possibile perchè sono molto indietro con il lavoro. La settimana scorsa è stata complicata per un problema in la mia famiglia, e per me è stato impossibile di lavorare. Se non è un grande inconveniente, io voglio chiederli una altra settimana per finire il mio lavoro. Grazie mille e mi dispiace l'inconveniente. Saluti, XXX</p>
163	<p>ITAL2_SCR_163 Oggetto: Problema con il mio esame di italiano. Buona sera, Sono una studentessa del corso di italiano (A2), e ho trovato che, dopo avere fatto l'esame di italiano, non sono nell'elenco. Penso che magari è avuto un errore e, se non è un grande problema per te, voglio di chiederti se potete guardare una altra volta i risultati e dirmi qualcosa che è stata.</p>

	<p>Grazie mille per la sua attenzione. Cordialmente, XXX</p>
164	<p>ITAL2_SCR_164 Oggetto: - Egregio Professore" "...", il mio nome è "...", e sono uno studente che ed iscrive in loro corso. Vorrei scrivere la prossima esame, ma il mio lavoro non li fa possibile per me aprire tra le due giorni. Voglio passare il vostro corso, ma non è possibile da cambiare qualcosa per questo tempo. Le dispiacerebbe da fare un appuntamento con me per aiutarmi cin questa problema. Le sarei riconoscente per questo. Ringraziandola. Cordiali saluti "..."</p>
165	<p>ITAL2_SCR_165 Oggetto: - Egregio Professoressa "...", Sono uno studente del loro corso di italiano e ho scrivato l'esame alla fine del corso. Dopo leggevo l'elenco per informarmi di i risultati, ho veduto che il mio nome con il mio risultato non è trovare nella questa lista. Per questo voglio chiedervi che voi avete il mio risultato? Ringraziandola. Cordiali saluti "..."</p>
166	<p>ITAL2_SCR_166 Oggetto: Corso di storia dell'arte antiqua Cara professoressa Caro professore Vorrei seguire il vostro corso di storia dell'arte antiqua. LT; ma non lo trovo sul il sito internet. Per favore può dirmi si il corso esiste per cuesto anno; le date e orari di lezione? il livello demandato; per seguire il vuestro corso? Sono in lo terzero anno de 'storia dell'arte. In attesa della sua precisa risposta, Cordiali saluti, XXX</p>
167	<p>ITAL2_SCR_167 Oggetto: Ritardamento con il lavoro Caro Professore, Aspetto trovarvi benne. Scrivo questo email perche ho uno problema con la relazione. Con li recenti feriali ho avuto molti visite di miei amici e famigli, quindi ho avuto troppo poco tempo per fare questo lavoro, se benne que me piacereva farlo. Così, sono qui per domandare si sarebbe possibile ritardare un po' il deadline perche voglio molto farlo e lo farò benne. Grazie per vostra atenzione, XXX (Portugal)</p>
168	<p>ITAL2_SCR_168 Oggetto: Risultati dll'esame di italiano - errore Buongiorno Professoressa. Aspetto trovarvi benne.</p>

	<p>Scrivo questo email perche oggi ho visto li risultati di italiano che voi avete pubblicato ma non ho trovato il mio risultato, non sono nell'elenco. C'è qualche problema? Che devo fare? Grazie per vostra attenzione, XXX</p>
169	<p>ITAL2_SCR_169 Oggetto: Il calendario dello lezione Lexicographia I Prof. Dr. XXX, Buongiorno. Sono XXX, una studentessa di secondo anni di LM 38 (lexicographia). Questo semestre, ho un lezione con Lui, ma non c'e il calendario dello lezione sul GOMP. Posso sapere il tempo per il lezione? Grazie mille e buona giornata. XXX</p>
170	<p>ITAL2_SCR_170 Oggetto: informazioni sul corso "architettura antica" Buongiorno, sono NOM, una studentessa Erasmus. Voglio seguire vostro corso "architettura antica; teorie, tipi, tecniche..." ma non ho trovato sul sito della facoltà le informazioni sulle lezione. Quando si sono classe? Dov'è sono le lezione? C'è una quantita limitata di studente per questi corso? Me piacerebbe molto seguio questo corso. Grazie per le informazioni, XXX</p>
171	<p>ITAL2_SCR_171 Oggetto: Si prega di estendere la scadenza Salve Professore ..., mi dispiace devo dirle, che sono in ritardo con il mio lavoro. Può offrirmi una altra settimane per finire la relazione, per favore? Senza questa relazione, non posso sostenere l'esame finale. Spero, capirla che la cosa e molto importante per me. Cari saluti, XXX</p>
172	<p>ITAL2_SCR_172 Oggetto: Si prega di iscrivermi nella lista di risultati Salve professoressa ..., Oggi abbiamo ricevuto i risultati dell'esame di italiano. Sfortunatamente non ho cercato il mio nome nell'elenco. Può dirmi il mio risultato e lo iscrive nella lista? Grazie mille e una buona giornata, XXX</p>
173	<p>ITAL2_SCR_173 Oggetto: Problemi delle lezioni del primo semestre Buongiorno, mi chiamo XXX ho problemi, non ho trovato il mio corso che voglio seguire. Che cosa devo fare? Adesso sono molto preoccupato, per favore digami la risposta in il tempo più breve. Grazie mille. Arrivederci.</p>
174	<p>ITAL2_SCR_174 Oggetto: RELAZIONE DI FINE CORSO Gentilissimo professore NOM,</p>

	<p>Ho un problema con la relazione di fine corso che devo consegnare a lei, perché sono indietro.</p> <p>Infatti, ho avuto molte cose di fare per i altri corsi e adesso, non ho il tempo di fare la relazione correttamente.</p> <p>quindi mi domando se è possibile di avere un termino suppletivo per la fare correttamente.</p> <p>In attesa di una vostra gentile risposta,</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
175	<p>ITAL2_SCR_175</p> <p>Oggetto: PROBLEMA CON L'ELENCO DELL'ESAME</p> <p>Gentilissima Professoressa NOM,</p> <p>mi domando se c'è una problema con l'elenco perché non ho trovato il mio risultato nello questo.</p> <p>Può inviarme il mio risultato per mail o, mi domando se è possibile di venire nell'vostro ufficio per discutare di una soluzione?</p> <p>In attesa di una vostra gentile risposta,</p> <p>Cordiali saluti</p> <p>XXX</p>
176	<p>ITAL2_SCR_176</p> <p>Oggetto: Problemi con la relazione</p> <p>Professore COGN,</p> <p>Ho purtroppo un problema per fare la relazione in tempo. Io lavoro nel uno negozio tutti giorni da lunedì a venerdì e non è stato facile da fare la relazione sta settimana.</p> <p>Sono presente a tutti le lezione con lei et vorrei davvero passare l'esame finale!</p> <p>Possiamo trovare una soluzione?</p> <p>Grazie per la sua comprehension</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
177	<p>ITAL2_SCR_177</p> <p>Oggetto: Problemo con i risultati dell'esame</p> <p>Professore COGN,</p> <p>Ho visto sta mattina che non sono sull'elenco dei risultati dell'esame di italiano. Non so perché, ero al tutti lezioni con lei e ho fatto l'esame come tuti gli altri lunedì scorso.</p> <p>Devo fare ancora l'esame oppure e un problema de informatici?</p> <p>Grazie per la sua comprensione</p> <p>Cordialmente,</p> <p>XXX</p>
178	<p>ITAL2_SCR_178</p> <p>Oggetto: -</p> <p>Buon giorno professore,</p> <p>sono XXX, una studentessa Erasmus che vado a realizzare il prossimo corso in la facoltà di ingegneria</p> <p>Li scrivo perché ho guardato che il calendario delle lezioni del primo semestre è uscito però io non trovo il corso di sostenibilità e impatto ambientale. In la pagina web ho trovato il suo e-mail e mi chiedo se è possibile che Lei mi proporzione le informazioni necessaria per seguire il corso.</p> <p>Grazie mille,</p> <p>Un saluto,</p> <p>XXX</p>
179	<p>ITAL2_SCR_179</p>

	<p>Oggetto:PROBLEMA CALENDARIO LEZIO "STORIA DELLA CITTÀ"</p> <p>Caro professore,</p> <p>Gli scrivo perchè non riesco a trovare il corso di "Storia della città" nel calendario delle lezioni del primo semestre della facoltà.</p> <p>C'è qualkun problema con il soggetto o il calendario pubblicato nel sito? Si potete aggiungere tutta la informazioni possibili.</p> <p>Grazie per la sua attenzione,</p> <p>Un saluto</p> <p>XXX</p>
180	<p>ITAL2_SCR_180</p> <p>Oggetto: LEZIONI PRIMO SEMESTRE</p> <p>Buon pomeriggio professore,</p> <p>Sto scrivendo questo e-mail perchè ho visto il calendario delle lezioni del primo semestre e non c'è il corso di storia. Come tutte le anni c'è qualcuno problema con il calendario la mia domanda è si è un erro della segreteria o si non c'è più questo corso?</p> <p>Come so le iscrizioni sono solo all fine di questa settimana e io voglio sapere si è possibile fare storia, come è il orario... nel caso di non essere possibile di fare questo corso che altro corso può fare invece?</p> <p>Grazie,</p> <p>Cordiali Saluti,</p> <p>XXX</p>
181	<p>ITAL2_SCR_181</p> <p>Oggetto: consegna della relazione</p> <p>Salve Professore.</p> <p>Sono NOM, studentessa dell tuo corso. Ti scrivo perchè non è possibile per me completare il lavoro per la data indicata.</p> <p>E' possibile darle un altro giorno? Vorreo prendere l'esame finale perché sono molto interessata in il tuo corso.</p> <p>Grazie mille per l'attenzione.</p> <p>Cordiali Saluti.</p> <p>NOM</p>
182	<p>ITAL2_SCR_182</p> <p>Oggetto: ELENCO DELL'ESAME</p> <p>Salve Professoressa.</p> <p>Sono NOM, studentessa del tuo corso. Ti scrivo perché non sono nell'elenco e vorreo sapere la ragione si è possibile.</p> <p>Grazie mille per l'attenzione.</p> <p>Cordiali saluti.</p> <p>NOM</p>
183	<p>ITAL2_SCR_183</p> <p>Oggetto: Informazioni su un corso</p> <p>Gentilissima Prof.ssa,</p> <p>Prima di più, mi dispiace per l'inconveniente, ma ho una domanda per fare sul corso di "Cultura e Storia del Patrimonio".</p> <p>Forse perché "Cultura e Storia del Patrimonio" è un corso non richiesto, non ho trovato nel calendario che è disponibilizzato online.</p> <p>Dove posso trovare le informazione sul le corso (come il orario e le date dell'esame)?</p> <p>La ringrazio molto per la vostra attenzione,</p> <p>XXX (matricola NNN)</p>
184	<p>ITAL2_SCR_184</p> <p>Oggetto: Domanda ritardamento</p>

	<p>Buongiorno, sono una studentessa del corso ma sono troppo in ritardo e non ho avuto il tempo con il lavoro. Mi dispiace ma non posso fare con la scadenza. Forse possiamo trovare una soluzione per risolvere la situazione, come fare un lavoro di più? Grazie per la sua considerazione e aiuto. Cordialmente</p>
185	<p>ITAL2_SCR_185 Oggetto: Risultati dell'esame d'italiano Buongiorno, Sono una studentessa del corso di italiano e ho fatto l'esame con gli altri. Non sono nell'elenco. È un errore? Potrebbe fare sapere quel è il mio risultato? La ringrazio per l'aiuto. Cordialmente</p>
186	<p>ITAL2_SCR_186 Oggetto: RELAZIONE DI FINE CORSO Cara Professoressa COGN, scrivo per chiedere a Lei se per favore posso inviare la relazione di fine corso la prossima settimana, perché sono molto indietro. Io ho lavorato molto ma purtroppo il mio italiano non è buono ed è difficile per me spiegarlo chi penso in questa lingua. Ringrazierò la sua comprensione e spero la sua risposta. Cordiali saluti, XXX</p>
187	<p>ITAL2_SCR_187 Oggetto: RISULTATI ESAME ITALIANO Buongiorno Professoressa COGN, Io ho guardato oggi la pubblicazione dell'esame di italiano ma io non ho trovato il mio nome nell'elenco. Per favore, può Lei informare qual'è il mio risultato? Aspetto la sua risposta e grazie mille. Cordiali saluti, XXX</p>
188	<p>ITAL2_SCR_188 Oggetto: Corsi di Laurea Magistrale. Salve. Professore le scrivo perché ancora non ho trovato nessun corso disponibile sul sito FTP. Potrebbe essere che non ci sono tutti? La sua aiuto sarà molto utile già che non conosco altre professoressa a questa facoltà. In attesa della sua risposta. Saluto. XXX</p>
189	<p>ITAL2_SCR_189 Oggetto: Problema con la consegna del lavoro Caro NOM, scusa per disturbarti. Mi chiamo NOM e sono un studente di Erasmus del tuo corso. Li scrivo perché ho avuto un problema con la consegna del lavoro e non sapevo che il giorno per consegnare il lavoro era due giorni fa. Posso consegnarli il mio lavoro stasera oppure domani mattina? Se c'hai qualche problema familo sapere. Grazie per tutto. Un saluto! NOM</p>

Appendice D

Task scritti

Istruzioni: scrivi un'e-mail a un / una professore /professoressa italiano/a del tuo dipartimento. Il professore/ la professoressa è di madrelingua italiana e ha 45 anni circa. A parte le lezioni, non hai molti contatti con lui/lei.

N°	Task	Traccia
1	Chiedere un'estensione dei termini di consegna	Tra due giorni scade il termine per consegnare la relazione di fine corso al tuo professore, ma tu sei molto indietro con il lavoro. Se non invierai la relazione, non potrai sostenere l'esame finale. Scrivi un'e-mail al professore, per cercare di risolvere la situazione.
2	Chiedere informazioni sui risultati di un esame	Sono stati pubblicati i risultati dell'esame di italiano, ma tu non sei nell'elenco, perciò decidi di scrivere un'e-mail alla professoressa del corso.
3	Chiedere informazioni su un corso universitario	Sul sito della tua facoltà, è uscito il calendario delle lezioni del primo semestre, ma non riesci a trovare un corso che vuoi seguire. Scrivi un'e-mail al professore per avere tutte le informazioni che ti servono.

Appendice E

Role-play

Istruzioni: entri nello studio di un professore / una professoressa del tuo dipartimento per parlare con lui/lei. Il professore/la professoressa è di madrelingua italiana e ha 45 anni circa. A parte le lezioni, non hai molti contatti con lui/lei.

N°	Task	Traccia
1	Chiedere aiuto per risolvere un problema	Sei al ricevimento con il tuo professore, perché devi consegnargli il foglio del tirocinio, ma ti accorgi di non avere il foglio con te. Dopodomani il tuo soggiorno Erasmus finisce e tornerai a casa, perciò devi risolvere la situazione tra oggi e domani.
2	Chiedere spiegazioni su una procedura	Oggi il tuo professore ha dato indicazioni su come inviare la relazione di fine corso, ma tu non hai capito bene che cosa devi fare. Alla fine della lezione vai a parlare con lui per chiarire i tuoi dubbi.
3	Chiedere di iscriversi a un esame oltre i termini	La data per iscriversi all'esame di italiano è passata e sul portale dello studente non è più possibile iscriversi. Per non perdere la possibilità di sostenere l'esame, decidi di andare a parlare con il professore del corso.
4	Chiedere un libro in prestito	Per scrivere la tua relazione di fine corso hai bisogno di un libro che non è disponibile in biblioteca. Hai visto però che il tuo professore ne ha una copia nel suo ufficio; anche se non sai se a lui serve in questo momento, decidi di provare ad avere in prestito il libro.
5	Chiedere informazioni su un esame	Alla fine della lezione la professoressa ha annunciato che mercoledì prossimo ci sarà l'esonero di metà semestre. Tu non sei sicuro di quello che devi fare, per questo decidi di andare a parlare subito con lei.

Appendice F

Trascrizioni dei *role-play* degli studenti universitari internazionali

1.	<p>ITAL2_OR_001</p> <p>S: Buongiorno Professore D: Buongiorno <INTERRUZIONE> S: ehm # ho un problema con # il foglio del tirocinio, perché # mi sono dimenticata di prenderlo con me. D: Va bene, me lo porta la prossima settimana. S: Ehm nessun problema. D: bene, ma lei è ancora qui la prossima settimana? S: Ehm no, # ho un [/] è che mi sono dimenticata, devo tornare a casa domani... D: ah, e allora come possiamo fare? S: eehh ... potrebbe inviar- [/] inviarlo per e-mail? D: va bene, lei ha uno scanner? S: sì, sì. D: va bene, allora si ricordi di inviarlo anche con il documento di identità. S: tutto a posto. D: va bene? A posto. Grazie S: a te.</p>
2.	<p>ITAL2_OR_002</p> <p>S: Salve D: Buongiorno, mi dica. S: Ehm ho ehm dubbi ehm come, come ehm prendo ehm la relazione. D: ah, ok, e quale dubbio ha? Su come avere il materiale didattico o come inviare la relazione? S: ehm come inviare ehm la relazione. D: allora guardi è molto semplice: Lei deve scrivere la relazione e poi me la invia per e-mail nel formato che ho detto a lezione. Il formato del file deve essere quello che ho detto a lezione. S: ok... D: ha capito quale formato è?> S: <Sì, sì.> D: <quale formato è?> S: <ehm # formato # che # ha # ehm che ci # ha # parlato ... D: sì esatto, quindi mi raccomando deve essere un file pdf, non un file word, deve essere pdf. Va bene, è tutto chiaro adesso? S: sì D: va bene. Grazie, arrivederci, a presto.</p>
3.	<p>ITAL2_OR_003</p> <p>D: Buongiorno, guardi, mi scusi, ho fatto tardi.</p>

	<p>S: Sì, # buongiorno, io son- [/] ho aspetto da cinque minu- [/] no, non cinque, cinquanta minuto e hai un altro corso che comincia.</p> <p>D: mi dispiace, guardi io però ho avuto un impegno importante, ma di che cosa mi doveva parlare?</p> <p>S: Allora, io ho un'idee per un # un testo che io devo scrivere, per questo corso...</p> <p>D: ah, quindi è una cosa molto importante.</p> <p>S: sì, molto importante...</p> <p>D: e cosa possiamo fare?</p> <p>S: ehm, allora, ehm adesso io ho un corso, ma dopo questo corso io era [/] # sono libera per parlare.</p> <p>D: quindi potrebbe venire più tardi?</p> <p>S: sì.</p> <p>D: va bene, allora l'aspetto più tardi.</p> <p>S: ok.></p> <p>D: <Ci vediamo alle sei?</p> <p>S: Sei, va bene.</p> <p>D: Va bene, la ringrazio, arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
4.	<p>ITAL2_OR_004</p> <p>S: Allora, salve Professore.</p> <p>D: Salve.</p> <p>S: io sono una studentessa francese del programma Erasmus, ehm io sono qui per un semestre...></p> <p>D: <si></p> <p>S: <e studio alla [/] al dipartimento di architettura di Roma Tre</p> <p>D: sì</p> <p>S: e io voglio ehm [iscrivermi] per il [/] l'esame di ehm italiano.</p> <p>D: mi dispiace, ma è già scaduto il termine per l'iscrizione.</p> <p>S: ah, lo so, ma io segui le classe di italiano, non è possibile di [isciversi] ancora?</p> <p>D: beh, in genere no, perché noi diamo una scadenza ed è quella, ma come mai non si è iscritta entro la data?</p> <p>S: ehm, perché non lo s- [/] non lo so # che [finisce] ehm questo la settimana [antera].</p> <p>D: ah, ho capito, ma Lei è arrivata da poco qui?</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: va bene, allora per questa volta farò un'eccezione.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Se vuole iscriversi, deve tornare qui con i documenti e la iscrivo io dal portale dello studente.</p> <p>S: Grazie, va bene.</p> <p>D: prego. Arrivederci, allora la aspetto qui con i documenti.</p> <p>S: va bene, ciao a domani.</p>
5.	<p>ITAL2_OR_005</p> <p>P: Buongiorno.</p> <p>S: Ciao pros- [/] Professoressa,</p> <p>P: Buongiorno</p> <p>S: Ciao, buongiorno.</p>

	<p>P: Come sta?</p> <p>S: tutto bene ehm.</p> <p>P: mi dica.</p> <p>S: ehm ho un problema ehm ho bisogno ehm di [/l] del libro, ma in biblioteca non esiste.></p> <p>P: <mhm>.</p> <p>S: <Quindi ho visto che [du] # hai quel libro che mi serve></p> <p>P: <mhm></p> <p>S: <quindi, mi potrebbe aiutarmi?</p> <p>P: Sì, ma di quale libro si tratta? Quale libro è?</p> <p>S: ehm, un libro # italiano, un libro di italiano.</p> <p>P: ah, va bene, allora è questo libro?</p> <p>S: ah sì.</p> <p>P: allora, senta, io non lo uso, però ogni tanto lo guardo per fare le attività didattiche. Lei quanto tempo lo deve tenere questo libro?</p> <p>S: ehm, forse per un mese.</p> <p>P: per un mese è troppo, non lo posso prestare per un mese, mi dispiace.</p> <p>S: ok, ma per due settimane, va bene?</p> <p>P: sì, va bene. Per due settimane glielo posso dare, allora ecco a lei il libro, mi raccomando, tra due settimane lo riporti, però.</p> <p>S: ok, nessun problema.</p> <p>P: va bene, arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
6.	<p>ITAL2_OR_006</p> <p>S: Buongiorno.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Volevo parlare con lei perché sono studentessa Erasmus e ancora non capisco molto bene l'italiano</p> <p>D: non si preoccupi, mi dica.</p> <p>S: Sì ehm # oggi non ho capito bene quello che dobbiamo fare per inviare la relazione di # di fine corso.</p> <p>D: ah, sì, è molto facile. Dovete fare la relazione e poi inviarla per e-mail nel format che ho detto a lezione.</p> <p>S: ah, è che non ho capito bene quale è il format.</p> <p>D: Ok, il format deve essere un file pdf, non word perché poi il word cambia, ci possono essere problemi, un file pdf. Il materiale didattico, lo ha scaricato da internet?</p> <p>S: No, perché non sapevo come trovarlo, dove posse- [/] potevo trovarlo.</p> <p>D: Ah, è molto facile, Lei deve andare su dropbox e lì c'è una cartella condivisa, il nome di questa cartella è CORSO DI ITALIANO 4.</p> <p>S: Ah, va bene.></p> <p>D: <lei la trova e può scaricare il materiale></p> <p>S: <va bene></p> <p>D: <e poi fare la relazione.</p> <p>S: va bene.</p> <p>D: tutto chiaro?</p> <p>S: sì, tutto chiaro, grazie.</p> <p>D: va bene, allora aspetto la sua relazione.</p> <p>S: grazie. [Lela] invierò presto.</p>

	<p>D: bene, la aspetto. Arrivederci. S: arrivederci.</p>
7.	<p>ITAL2_OR_007</p> <p>S: Ehm, mi dispiace, ehm professore, ma ehm non posso resta- [/] rimanere qui perché ho un'altra ehm impegno molto importante.</p> <p>D: sì, buongiorno signorina, guardi dispiace anche a me, io purtroppo ho avuto una riunione qui in facoltà e sono arrivato in ritardo. Ma di cosa mi doveva parlare?</p> <p>S: ehm # ti devo parlare de # ehm non lo so ehm che #</p> <p>D: era un problema per i libri dell'esame? Un problema per le lezioni? O...></p> <p>S: <Sì, perché non ho capito ehm i dati dell'esame e sono un po' ehm perduta nella organizzazione degli esami.</p> <p>D: ho capito, allora è una cosa importante. È una cosa importante. E come possiamo fare per parlarne?</p> <p>S: ehm, magari possiamo prendere un altro ehm appuntamento perché adesso devo andare, perché ho un appuntamento per lavoro.</p> <p>D: ho capito, è molto importante. Senz'altro, va bene, quando vorrebbe prendere l'appuntamento?</p> <p>S: magari martedì prossima alle 16:00.</p> <p>D: io il martedì non ricevo. Ricevo solo mercoledì e venerdì.</p> <p>S: ok, mercoledì sarebbe bene per me.</p> <p>D: ok, allora l'aspetto alle 17, va bene?</p> <p>S: 17? Sì, va bene.</p> <p>D: d'accordo, allora l'aspetto mercoledì prossimo alle cinque. Arrivederci.</p> <p>S: arrivederci. Grazie.</p>
8.	<p>ITAL2_OR_008</p> <p>S: Buongiorno [professora]. Infatti ho bisogno di un libro per questo corso, ma sono andata in biblioteca, ma questo libro non è più disponibile. Infatti ho visto che questo libro ehm lo ha... ehm # vorrei sapere si magari ehm mi potrebbe prestarli [/] prestarmi questo libro.</p> <p>D: sì, ma di quale libro, si tratta? Come si chiama questo libro?</p> <p>S: è un libro della letteratura francese.</p> <p>D: ah, ho capito, la letteratura francese, sì. Guardi io non lo sto usando, però ogni tanto lo controllo per fare le lezioni, per quanto tempo le servirebbe?</p> <p>S: ehm... solamente per una settimana.</p> <p>D: mhm. Va bene.</p> <p>S: Lo posso # lo posso donare la settimana prossima?</p> <p>D: va bene, per una settimana non ci sono problemi. Ma come mai le serve questo libro? Perché le serve questo libro?</p> <p>S: perché è il mio corso, perché devo passare l'esame e devo [studiare] un po', ma la settimana prossima io lo restituisco.</p> <p>D: va benissimo, allora l'aspetto la prossima settimana con il libro.</p> <p>S: grazie mille.</p> <p>D: A lei, arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
9.	<p>ITAL2_OR_009</p>

	<p>D: eh, buongiorno. S: buongiorno. D: mi dica. S: ehm, io ho un problema, ehm, io volevo iscrivere per, iscrivermi per l'esame, ma ehm ora ho visto che non è possibile. D: eh sì, la data era fino a ieri. S: ok, io non, io fatto tut- [/] tutte le cose per gli altri corsi all'università e io non, ehm sì, ehm io, io ho dimenticato. D: ah. S: eh sì. Ma io devo farlo l'esame perché ho bisogno dei [/] di crediti per Germania, eh sì, io ...ehm sì, voglio chiedere che c'è una [possibilità] di fare l'esame anche # ehm se non # [aora] non scritto? D: allora, generalmente no, perché siamo molto severi sulla data di scadenza per le iscrizioni, però per lei farò un'eccezione, proprio perché ha avuto molte cose da fare. Posso fare questa eccezione. Venga qui domani> S: <ok> D: <con i documenti, la matricola e la segno io direttamente sul portale dello studente del mio corso di laurea. S: ok, va bene> D: <quindi l'aspetto domani, però mi raccomando la prossima volta stia attenta alle date. S: sì. Io devo scrivere la mia ag- [/] diario. D: senz'altro. va bene. S: grazie a lei. D: Grazie a lei, arrivederci.</p>
10.	<p>ITAL2_OR_010</p> <p>S: Scusi Professor, non ho capito che cosa devo fare per [/] su come inviare la relazione di fine corso. D: ah, buongiorno, sì guardi,deve inviarmi il file tramite e-mail, molto semplicemente, la cosa importante è che il file deve essere nel format, nel formato che io ho detto a lezione. S: ok. D: ha capito quale formato?> S: <sì, ho capito, grazie. D: prego. E i materiali didattici, li ha? S: che cosa è il materiale didattico? D: i testi che deve leggere per fare la relazione.> S: <ah, sì sì. D: ok, ha tutto? S: sì. D: va bene, allora aspetto la sua relazione. S: ok, grazie. D: grazie a lei, arrivederci. S: arrivederci.</p>
11.	<p>ITAL2_OR_011</p>

	<p>S: Buongiorno. D: Buongiorno Clara, mi dica. S: ehm ho un [problemo] perché devo consegnare il foglio del [tirocino], è un [problemo] perché non ho il foglio. D: va bene, me lo porta la settimana prossima. S: perché io non [dove] perché sono molto malata # e sì # questo è un gran problema. D: sì, è un problema, ma, quindi non può venire la settimana prossima? S: ehm # ehm # ehm sì ma è problema perché io non so # [così] fare, [così] fare [così] avere il foglio perché # D: ha dei problemi... S: sì, hai problemi per finisce # D: finisce per caso il suo studio qui, il corso di studi? Lei qui è in Erasmus, giusto? S: sì. D: ok, quindi finisce l'Erasmus? S: Sì. D: ho capito. S: sì, io devo fare questo perché io devo scrivere il testo e dopo devo fare la [riciviment], sì. D: ho capito. Senta, allora, lei oggi non ha il foglio, la settimana prossima sarà già tornata a casa sua, cosa pensa di fare con questo foglio. Come posso avere i suoi documenti? Come mi può far avere i documenti. S: io posso, io posso # scrivere un'e-mail e dopo ehm # posso #++> D: <+inviarla? S: sì. D: va bene, allora lei mi mandi un'e-mail con i documenti del tirocinio, anche però la fotocopia del documento> S: <ok> D: <quella è importante, il documento d'identità. Va bene, allora aspetto la documentazione. S: # sì. D: aspetto tutta la documentazione. S: sì, ok, grazie. D: niente, arrivederci e buon rientro a casa. S: sì, ok, grazie.</p>
12.	<p>ITAL2_OR_012</p> <p>D: Buongiorno, scusi il ritardo ma ho avuto una riunione importantissima. S: Buongiorno, non è grave, ma devo partire in venti minuti perché ho una presentazione in un altro corso, è molto importante perché è la fine del- [/] della prima parte del semestre. D: ah, ho capito, mi dispiace, mi doveva parlare di qualcosa di importante? S: no, ho solo una pregunta [/] una domanda su un corso perché non ho capito la parte [sulli] [/] sui ar- [/] sulle archi [/] sugli archi? D: sugli archi? S: sì. D: sì, ho capito, eh sì, quella è una parte importante. Senta però in pochi minuti non possiamo parlare di questo argomento così grande, e> S: <forse possiamo trovare un altro appuntamento? La settimana prossima? D: sì, va bene. Io ricevo il martedì, il mercoledì e il venerdì> S: <ehm, posso> D: <Il pomeriggio.></p>

	<p>S: <venire il martedì?</p> <p>D: va bene. Alle cinque va bene?</p> <p>S: sì, perfetto.</p> <p>D: va bene, allora l'aspetto.</p> <p>S: e in quale aule [/] aula?</p> <p>D: deve venire proprio nel mio studio, è al terzo piano, la stanza 8.</p> <p>S: ok, perfetto.</p> <p>D: l'aspetto allora martedì prossimo.</p> <p>S: ok, grazie.</p> <p>D: a lei, arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
13.	<p>ITAL2_OR_013</p> <p>S: Buongiorno ehm.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: ehm, volevo, volevo par- [/] parlare con lei.</p> <p>D: sì, mi dica.</p> <p>S: perché, ehm # non posso ehm # iscrivermi più ehm per l'esame.</p> <p>D: quello di italiano?</p> <p>S: sì.</p> <p>D: eh, perché è scaduta la data di iscrizione.></p> <p>S: <sì, credo che ho dimenticato la, la data e non so [como] posso farli per fare l'esame.</p> <p>D: guardi, generalmente una volta che la data è passata non ci si può più iscrivere></p> <p>S: <ok></p> <p>D: quindi mi dispiace, come mai non si è iscritto per tempo?</p> <p>S: sì, ehm, no [/] non sapevo che: do:vevo farlo, ehm è per questo che volevo parlare con lei, perché ehm voglio fare questo esame.</p> <p>D: ma lei non lo può fare il prossimo semestre?</p> <p>S: ehm, credo che # può ehm essere possibile di far- [/] di farle [/] di farlo, ma preferisco farlo questo semestre.</p> <p>D: adesso?</p> <p>S: adesso, sì.</p> <p>D: come mai lo vuole fare subito, perché lo vuole fare subito?</p> <p>S: ehm, perché penso che ehm mi serve ehm più l'italiano per il primo semestre e per il secondo semestre voglio ehm imparare altre, ehm, tipo de [/] di studi, ehm, e è per questo che voglio fermare l'esame di italiano per il primo semestre.</p> <p>D: va bene, allora per questa volta farò un'eccezione. Se lei torna domani, la segno dal mio pc direttamente all'esame senza che lei si iscriva sul portale dello studente, però mi raccomando, domani mattina presto qui nel mio studio.</p> <p>S: ok.</p> <p>D: alle 8.</p> <p>S: alle 8? Perfetto.</p> <p>D: va bene, allora la aspetto domani.</p> <p>S: ok, a domani.</p> <p>D: a domani, arrivederci.</p> <p>S: arrivederci, grazie mille.</p>
	<p>ITAL2_OR_014</p>

	<p>S: Buongiorno Signora. D: Buongiorno. S: Ehm # per # per studiare la mia relazione di fine corso ehm ho bisogno di un libro e non ho potuto comprarlo, perché non c'era più, ma ho visto che sul suo [/] # nel suo ufficio lei ha anche questo libro e volevo sapere se sarebbe possibile ehm d'avere il [/] questo libro in prestito. D: sì, di quale libro si tratta? Quale libro è? S: è un libro che si tratta del # del management nelle paese asiatiche. D: ok, sì, guardi, io non lo sto usando, glielo posso dare; ma a lei per quanto tempo serve? S: forse uno o due mesi. D: eh no, è troppo tempo. Non ha controllato per caso in biblioteca? S: ehm in biblioteca non è disponibile. D: ho capito. Senta, io per due mesi non glielo posso dare, perché ogni tanto lo consulto per le attività didattiche. S: allora forse, forse pe:r due settimane? D: sì, va bene, per due settimane sì, glielo posso dare. Mi raccomando però tra due settimane me lo deve riportare.> S: <sì sì. Ok. D: non so, magari si organizzi con qualche fotocopia. S: mhm, sì. D: va bene, allora ecco a lei il libro, la aspetto tra due settimane. S: sì, ok, grazie. D: prego. Arrivederci. S: arrivederci.</p>
	<p>ITAL2_OR_015</p> <p>S: ehm, ho dimenticato il foglio del [tirocino] a casa. D: buongiorno. S: ehm, buongiorno. D: mi dica, che cosa mi stava dicendo del foglio del tirocinio? S: ehm devo consegnare il foglio del [tirocino] perché dopodomani partirò a casa, ritornerò a casa ehm ma l'ho dimenticato a casa oggi, ehm, forse posso passare domani? D: guardi, io domani non ricevo, non faccio ricevimento. Ci sono oggi e poi ci sono dopodomani. S: dopodomani partirò, allora forse oggi fino a che ora, a che ora...? D: io rimango qui fino alle 18 di questa sera. S: e adesso abbiamo? D: adesso è l'una. S: allora vado a casa a prenderlo e poi ritornerò. D: va bene, allora mi raccomando se ritorna, però ritorni entro le 18 perché poi non mi trova. S: sì sì, abito vicino qua, non è un problema. D: va bene, allora l'aspetto. S: va bene, grazie. D: a più tardi. S: a più tardi.</p>
16.	<p>ITAL2_OR_016</p> <p>S: ehm, buongiorno.</p>

	<p>D: Buongiorno S: ehm ho qualche dubbi con relazione di esami.> D: <mhm, mi dica> S: <perchè non ho capito tutto nella e-mail. D: ok, cosa non ha capito esattamente? S: ehm cosa ehm devo fare per inviare, sì. D: guardi, è molto semplice, mi deve semplicemente mandare un'e-mail dopo che ha finito la relazione, quindi quando la relazione è pronta me la manda per e-mail. S: ah ok, è molto facile. D: ha capito la scadenza, la data di scadenza per la consegna? S: no ho capito la parola scadenza. D: ha capito la data entro la quale deve consegnare la relazione? S: ah, no, non ho visto. D: ok, mi raccomando, è importante, è entro venerdì prossimo. S: ah, ok. D: per il materiale didattico ha tutto? S: ehm sì. D: ha tutti i libri? S: sì, sì. D: ok. Va bene. Mi raccomando, la relazione me la deve mandare nel format che ho detto a lezione. S: ok. D: ha capito qual è il format? S: sì, è un foglia per # scrivere qualcosa e per inviare. D: ok, va bene, va bene, allora aspetto la sua relazione entro venerdì. S: ok, va benissimo. Grazie.> D: <grazie, arrivederci.</p>
17.	<p>ITAL2_OR_017</p> <p>S: ehi ciao Professore. D: buongiorno. S: buongiorno, ciao. D: Guardi, scusi il ritardo, ma ho avuto una riunione.> S: <sì sì, ehm nessun problema, ma infatti ho un altro impegno alla mez- [mezza] di [/] metà di ehm [saidisi] alla quattro. D: alle quattro e mezza? S: sì, ho un altro impegno, il più importante per me la oggi. D: ho capito, no, la capisco, anzi mi scuso, ma di cosa mi doveva parlare? S: ehm alla [/] la nostra ricevimento. Alla oggi. D: sì sì, oggi era il ricevimento, mi scuso io che sono arrivato in ritardo, se lei deve andare, può andare via sicuramente, ma mi doveva parlare di qualcosa di importante? S: sì, per me, per la mia tesa, è più importante, ho # un grande problemi con # con l'inizio. D: ah, allora è una cosa molto importante> S: <sì, sì> D: <senta, ma lei non può rimandare l'altro impegno che ha? S: sì, è bene, ma l'impegno è con la mia mamma e la mia mamma è molto [stritto]. Penso che alla domani, o no? D: Io domani non ricevo, ricevo ormai la prossima settimana. Giovedì prossimo.</p>

	<p>S: sì ma è fatto bene per me di chiamarla la mia mamma e la cosa. D: ok, quindi rimane qui? S: sì sì. D: va bene, allora chiami sua mamma e poi entri qui in studio e parliamo della tesi, che è veramente molto importante. S: sì, fatto così bene. D: allora prenda anche le fotocopie e iniziamo a vedere la tesi. S: sì sì.</p>
18.	<p>ITAL2_OR_018</p> <p>S: Buonasera. D: buonasera, mi dica. S: ehm io ho un problema.> D: <sì.> S: <io ho dimenticato di iscrivermi, ehm, per l'esame di italiano. D: eh infatti la data è passata, per iscriversi.> S: <sì, lo so, però io sono andata al mio paese per vedere la mia famiglia e io mi sono dimenticata. D: ho capito. S: e non so cosa, ehm, # po:teva fare. D: mh. Allora guardi, in realtà, una volta che la data è passata, dell'esame, non ci si può iscrivere. S: però io ehm stavo studiando da mesi ehm per questo esame e io so che è un problema perché io l'ho dimenticato però # è solo per un giorno. D: sì, effettivamente è solo per un giorno, però, così dovrei fare eccezioni con tutti gli studenti che si dimenticano, poi sarebbe troppo difficile gestire tutte le iscrizioni in ritardo. S: e non ci sono un'altra soluzione? Io devo ripetere tutto il corso, di nuovo? D: ma lei non lo può fare il prossimo semestre l'esame? S: no, perché io solo [esto] qui per un semestre. D: ah lei è Erasmus? S: sì, sono Erasmus. D: Guardi, allora, proprio perché è una studentessa Erasmus posso fare questa piccola eccezione. Deve venire qui domani mattina, molto presto, alle 8, così io la segno all'esame, così lo può fare. Però mi raccomando, venga domani mattina presto, perché sennò non la posso più iscrivere. S: grazie mille. D: prego. L'aspetto domani allora. S: grazie. D: arrivederci. S: a domani.</p>
19.	<p>ITAL2_OR_019</p> <p>S: eh, buongiorno. D: buongiorno. S: eh, sono una studente del suo corso. D: sì? S: e ho avuto un problema, perché # ehm non, non trovo # ehm, il libro che [/] con il quale devo fare la relazione di fine di corso.</p>

	<p>D: mhm.</p> <p>S: adesso so che # lei ha # ha un libro e # e # è possibile de [/] di # di avere in prestito questo libro? O ha bisogno di questo libro?</p> <p>D: guardi, io in questo momento non sto utilizzando il libro che serve per fare la relazione, ma lei per quanto tempo ne ha bisogno? Per quanto tempo le serve?</p> <p>S: [yo creo] che per due settimane.</p> <p>D: ah, va bene. Forse due settimane sono un po' troppo, glielo posso dare per dieci giorni al massimo.</p> <p>S: mh. Va bene, sì. Io credo che posso, posso fare così.</p> <p>D: va bene. Allora, ecco il libro. Mi raccomando fra dieci giorni però me lo riporti, perché è comunque un libro che mi serve.</p> <p>S: va bene, perfetto.</p> <p>D: va bene, arrivederci.</p> <p>S: grazie, ciao.</p> <p>D: Arrivederci.</p>
20.	<p>ITAL2_OR_020</p> <p>S: ehm, buongiorno Signora.</p> <p>D: buongiorno, mi dica.</p> <p>S: ehm mi dispiace, ho dimenticato il mio foglio per il tiro:cinio.</p> <p>D: ah non è un problema, me lo porta la settimana prossima.</p> <p>S: ehm, la settimana prossima non viene per me, perché ehm partirò il venerdì, questa settimana, poi, ehm, bisogna questo foglio forse ora o domani, sarà, c'è una possibilità? Come ehm potremmo fare per risolvere il problema?</p> <p>D: guardi, io domani non ci sono, perché sono fuori per un convegno, non so, lei che cosa propone? Cosa pensa di fare?</p> <p>S: ehm oggi ehm fino a quant'ora ehm ehm è ehm all'ufficio?</p> <p>D: guardi, io fino a questo pomeriggio, fino alle cinque.</p> <p>S: ah, poi forse ehm, potrei ritornare a casa, prendere il foglio e quando non c'è # il metro affollato, affollato posso ritornare e prendere ehm la ferma dopo.</p> <p>D: va bene, allora io l'aspetto più tardi, però mi raccomando, l'importante è che lei arrivi prima delle cinque perché io alle cinque vado via.</p> <p>S: ok, no, sarà meglio, sarà...</p> <p>D: va, bene, allora l'aspetto.</p> <p>S: ok, grazie.</p> <p>D: A più tardi. Arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
21.	<p>ITAL2_OR_021</p> <p>S: ehm, ehm, posso farle una domanda?</p> <p>D: Buongiorno, mi dica, sì.</p> <p>S: che non ho capito bene cosa hai [espiegato] alla lezione.</p> <p>D: ma l'argomento della lezione?></p> <p>S: <Sì. No, non l'argomento, ma cosa dobbiamo fare ehm # dopo il corso.</p> <p>D: ah, ok, dovete consegnare una relazione.</p> <p>S: ok, ma: è la relazione [de] cosa abbiamo imparato o cercato sull'internet?</p> <p>D: allora, nella relazione dovete riassumere il contenuto del libro che avete letto la scorsa settimana...></p>

	<p>S: <ok></p> <p>D: <e parlare di quello che avete fatto in laboratorio e aggiungere anche le ricerche che vi avevo dato da fare.></p> <p>S: <ok.></p> <p>D: <tutto questo deve andare nella relazione.</p> <p>S: ok e lo dobbiamo fare [escritto] a mani o si può fare per il computer?</p> <p>D: no, al computer></p> <p>S: <ah, al computer.></p> <p>D: <sicuramente al computer.</p> <p>S: ah, ok. E dopo [estamparlo] o si può: [/] lo posso mandare al [/] # all'e-mail?</p> <p>D: per e-mail senz'altro; è molto meglio così ho tutte le relazioni nel mio pc.</p> <p>S: ah.</p> <p>D: mi raccomando, nel formato che ho detto a lezione, però.</p> <p>S: ah. [El] forma- [/] ok, il formato lo hai [/] lo [/] le hai # ehm mandato # alla nostra e-mail?</p> <p>D: e no, no, l'ho detto a lezione e ho detto che la relazione deve essere in pdf.></p> <p>S: <ah ok.></p> <p>D: <perchè, se no in word ci possono essere problemi.</p> <p>S: bene.</p> <p>D: quindi mi raccomando, la relazione di fine corso, in pdf, me la manda per e-mail. La data di scadenza, l'ha capita?></p> <p>S: <no.></p> <p>D: <La data di consegna?></p> <p>S: <Sì, no. Quando sarebbe?></p> <p>D: <è entro venerdì prossimo.</p> <p>S: ah.</p> <p>D: quindi non domani, ma venerdì della prossima settimana.</p> <p>S: ah, bene. Grazie mille.</p> <p>D: prego. Arrivederci, aspetto la sua relazione.</p> <p>S: grazie.</p> <p>D: prego, arrivederci.</p>
22.	<p>ITAL2_OR_022</p> <p>D: Buongiorno, mi scusi, sono arrivata in ritardo, ma ho avuto una riunione.</p> <p>S: sì, scusa me anche ma ho un, un corso alla [/] a 5, è importante corso perché abbiamo una prova, una prova di storia [contemporana], ehm # e con un coefficiente molto importante, ehm, # la [/] il corso è alla 5 # ehm, e ehm # abbiamo ehm # tren- [/] ehm tredici minuti, mentre il edificio qui l'edificio dove era lezione.</p> <p>D: ok, ho capito. Guardi, mi dispiace molto, ma lei mi doveva parlare di qualcosa di importante?</p> <p>S: ehm #, ehm no, solo che devo andare ehm # presto, subito.</p> <p>D: va bene, allora io ricevo la prossima settimana, se lei vuole tornare qui a ricevimento per parlare></p> <p>S: <mhm>.</p> <p>D: <di qualcosa mi trova la prossima settimana.</p> <p>S: ok, perfetto.</p> <p>D: va bene, arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
23.	<p>ITAL2_OR_023</p>

	<p>S: sì, ehm, la settimana scorsa ho visto che ehm la, la data dell'esa- [/] per se iscrivere nell'esame è chiusa. Ehm, sono in ritardo, come sempre, ma vorrei ehm # molto ehm [scriverme] per questo esame e vorrei sapere se la possibilità di trovare ehm un'altra ora o un altro ehm un altro giorno per [scriverme] ehm e passare questo esame.</p> <p>D: guardi purtroppo non c'è un altro, un'altra data per iscriversi, la scadenza ormai è passata. Come mai lei vuole fare l'esame subito? Adesso?</p> <p>S: eh sì, posso provare, ma non so se sono ehm # se, se ho la capacità di farlo, ma se non è un'altra possibilità posso provare.</p> <p>D: va bene, allora possiamo iscriverla subito a questo esame, facendo un'eccezione. La prossima volta, mi raccomando, guardi bene la data></p> <p>S: <sì sì></p> <p>D: <di chiusura delle iscrizioni. Va bene, allora mi dia i suoi documenti che la iscrivo.</p> <p>S: grazie mille.</p> <p>D: prego. Arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
24.	<p>ITAL2_OR_024</p> <p>S: Salve Professoressa.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: ehm, sto per [scrivere] il mio [/] la mia relazione di fine di corso e ho bisogno di un libro che sono andato in biblioteca e non lo trovo e ho visto che lei ha una copia, un, un libro</p> <p>D: che libro è?</p> <p>S: è un libro di architettura antica...</p> <p>D: ah, ho capito></p> <p>S: <e non riesco a trovarlo...></p> <p>D: ho capito></p> <p>S: <in nessun posto></p> <p>D: <ho capito qual è. Guardi, io non lo sto usando adesso, però ogni tanto lo controllo per organizzare le lezioni, appunto per prestarlo a qualche studente. A lei per quanto tempo serve?</p> <p>S: ehm, penso che # mi [serverà] una settimana...</p> <p>D: <mhm></p> <p>S: <in una settimana potrò fare></p> <p>D: <va bene, sì, sì, allora senz'altro glielo posso prestare. Ecco a lei il libro.</p> <p>S: Grazie, vi ringrazio.</p> <p>D: prego. Arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
25.	<p>ITAL2_OR_025</p> <p>S: Salve professoressa, buongiorno</p> <p>D: buongiorno.</p> <p>S: ehm, devo [consignare] il mio foglio del tirocinio, ma l'ho dimenticato e domani parto...</p> <p>D: <mhm></p> <p>S: <per il mio paese, non so...></p> <p>D: <ho capito, io però domani non faccio ricevimento.</p> <p>S: mhm...</p> <p>D: quindi... non so, dobbiamo trovare un'altra soluzione.</p>

	<p>S: sì sì, sì, dovrebbe, eh! Cosa [pozziamo] fare? Questa sera, ehm posso venire dopo? ehm...</p> <p>D: sì, guardi, io rimango qui in studio fino alle 5></p> <p>S: <mhm></p> <p>D: <di pomeriggio. Per lei va bene? Ce la fa a tornare?</p> <p>S: sì, forse vado a casa e prendo il foglio e dopo vengo qua.</p> <p>D: va bene, allora la aspetto più tardi. Però mi raccomando entro le 5 perchè poi vado via.</p> <p>S: sarò qui, professoressa.</p> <p>D: va bene, a più tardi allora.</p> <p>S: grazie.</p> <p>D: arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
26.	<p>ITAL2_OR_026</p> <p>S: Ciao Professoressa.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Buongiorno. Ho già [chelche] [/] qualche dubbio a proposito la relazione di fino corso.</p> <p>D: Sì, mi dica.</p> <p>S: Ehm # come ehm [facerò] la relazione?</p> <p>D: Allora la relazione va consegnata tramite e-mail, quindi la deve scrivere al computer, nel formato che ho detto a lezione. Ha capito qual è il formato?</p> <p>S: no.</p> <p>D: la deve mandare in pdf.</p> <p>S: ah, in pdf.</p> <p>D: sì, la deve mandare in pdf tramite e-mail.</p> <p>S: ah.</p> <p>D: la manda al mio indirizzo e-mail.</p> <p>S: deve [/] devo ricaricare il adobe reader per il pdf.</p> <p>D: eh, sì, se non ce l'ha per forza lo deve scaricare.</p> <p>S: ah, d'accordo. Quando scada la relazione?</p> <p>D: venerdì prossimo.</p> <p>S: venerdì prossimo?</p> <p>D: sì.</p> <p>S: ah, bene. Per il momento, ehm # la settimana prossima # hai qualche # qualche esame, anche posso [fari] lunedì # dopo la settimana scorsa?</p> <p>D: guardi></p> <p>S: <dopo la settimana></p> <p>D: <prossima.</p> <p>S: prossima!</p> <p>D: sì sì, in via eccezionale, visto che lei ha altri esami, può consegnarla lunedì. Però, non oltre lunedì. Quindi, tutti i suoi compagni la consegnano venerdì, io la sua l'aspetto lunedì. Ma non più tardi, mi raccomando.</p> <p>S: ok ok. Grazie a lei. Ma una: per il pdf quan- [/] quanto linee devo scrivere?</p> <p>D: allora></p> <p>S: <10? 20? Una pagina?></p> <p>D: <non le righe, deve fare una relazione di 5 pagine.</p> <p>S: 5 pagine?</p> <p>D: sì, almeno 5 pagine, perché è la relazione di tutto il corso, di tutti i libri che abbiamo letto e dei documenti che abbiamo visto; quindi almeno 5 pagine.</p>

	<p>S: ah, riassunto!</p> <p>D: sì, più o meno. Poi se ha dei dubbi sulla relazione mi scriva un'e-mail e le spiego meglio come fare una relazione.</p> <p>S: ah, d'accordo, ok.</p> <p>D: proprio la struttura del testo.</p> <p>S: mhm, d'accordo.</p> <p>D: va bene?</p> <p>S: ehm, con introduzione e # il resto del, del riassunto.</p> <p>D: sì. Sì sì. Sicuramente così, la relazione ha una parte introduttiva, poi c'è una parte centrale dove lei tratterà l'argomento, e poi una parte finale, dove lei scriverà le conclusioni di quello che ha studiato.</p> <p>S: d'accordo, perfetto.</p> <p>D: va bene?</p> <p>S: va bene, grazie a lei.</p> <p>D: prego. Arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
27.	<p>ITAL2_OR_027</p> <p>D: Buongiorno, guardi mi scusi per il ritardo ma ho avuto una riunione importantissima. Se vuole, entri pure.</p> <p>S: sì sì, sì, ma già ho un lezioni adesso, ma volevo sapere a proposito la vostra [matiera]. Ce ho qualche dubbio a proposito il corso.</p> <p>D: ah, quale tipo di dubbi ha?</p> <p>S: ehm, il libro di riferimento non lo trovo alla libreria.</p> <p>D: ho capito. Allora forse è finito il libro. Probabilmente arriverà la prossima settimana.</p> <p>S: ma: la settimana prossima # già ho un es- [/] un esame.</p> <p>D: con questo libro?</p> <p>S: sì.</p> <p>D: eh, ma allora doveva iniziare a studiare prima.</p> <p>S: eh...</p> <p>D: una settimana per preparare un esame è un po' poco.</p> <p>S: ah, d'accordo, ok. Ma: posso prenotare un altro ricevimento # perché già un appuntamento a questa ora.</p> <p>D: sì, lo capisco, mi scusi, è colpa mia per il ritardo. Certo, possiamo prendere un altro appuntamento. Io ricevo la settimana prossima martedì alle 3.</p> <p>S: alle... è sicuro alle 3?</p> <p>D: sì, sicuro></p> <p>S: <Perché alle 4 già ho una, ho una lezione.</p> <p>D: no non, oggi purtroppo è stata una coincidenza che io sia arrivata in ritardo perché c'era il consiglio di facoltà, quindi tutti i professori riuniti per questa assemblea, però martedì prossimo è tutto regolare. Anche il ricevimento, quindi se viene alle 3 possiamo parlare di questo suo problema con il libro></p> <p>S: <d'accordo. Ma posso anche [anviare] un mail per></p> <p>D: <sì, se per lei è più comodo così></p> <p>S: <avere qualche appunto a proposito il libro.</p> <p>D: certamente, io rispondo sempre alle e-mail.</p> <p>S: d'accordo. Posso avere la tua corso?</p> <p>D: sì, la mia e-mail è pagliara@uniroma3.it</p>

	<p>S: ah, d'accordo, perfetto. Grazie a lei. D: prego, allora aspetto la sua e-mail. S: ok. grazie a lei. D: Arrivederci. S: d'accordo.</p>
28.	<p>ITAL2_OR_028</p> <p>S: ehm, Buongiorno professore. D: Buongiorno. S: sono una studentessa nel, nel suo corso di italiano e ho avuto un problema con la piattaforma di internet: volevo iscrivermi, ma era troppo tardi. Ehm, non so esattamente come fare per iscrivermi perché ero attendente, allora vorrei sapere come posso fare. D: ma si era bloccato il suo profilo sulla piattaforma? S: non era esattamente il profilo, era solo troppo tardi. D: ah, quindi lei si è iscritta in ritardo? S: sì, esattamente. D: eh, ma doveva stare più attenta però. S: sì sì, lo so, mi dispiace. D: va bene, guardi, possiamo fare per questa volta una piccola eccezione. La iscrivo direttamente io. Deve tornare domani mattina presto alle 8 qui da me con tutti i documenti, numero di matricola, la carta di identità, ed io la iscrivo sul portale. Però mi raccomando la prossima volta guardi bene le date. S: sì sì sì, sì, grazie. Allora, domani alle 8, dove? D: qui nel mio studio. S: ok, perfetto. Grazie tanto. D: Prego. Arrivederci.</p>
29.	<p>ITAL2_OR_029</p> <p>S: Buongiorno Professore. D: buongiorno. S: ehm, avevo qualcosa da chiedere, ehm perché ho bisogno di un libro precise per la mia relazione di fine corso, ehm ma non l'ho trovato nella biblioteca e non, non sono riuscita a pagarlo, ehm ho visto che:, che aveva il libro nel suo ufficio, allora [pensevo] che sarebbe possibile di:, di presta:rmelo? D: eh, sì, allora guardi per me non c'è problema perché non lo sto utilizzando in questo momento. Ma a lei per quanto tempo serve? S: ehm, mah, penso che posso leggere molte veloce e allora due settimane sarebbe perfetto. D: eh, sì, non c'è problema, magari se me lo può portare entro dieci giorni perché poi ci sono altri studenti che lo devono consultare. S: sì sì, capito. Sì sì, posso fare così. D: va bene, allora, guardi, ce l'ho qui con me il libro, ecco a lei. Mi raccomando, tra dieci giorni però me lo porti S: ok, grazie tanto. D: prego. Arrivederci. S: arrivederci.</p>
30.	<p>ITAL2_OR_030</p>

	<p>S: ehm, Buongiorno> D: <buongiorno> S: <ehm, professoressa. Ehm, ehm, sono qui perché, ehm, ehm lei deve firmare ehm il mio, ehm, foglio del [tirocino], ma ora ho visto che non porto qui, ho dimenticato nel mia casa, ma> D: <va bene, me lo porta la prossima settimana, non c'è problema. S: sì, ma, ehm, devo, ehm, mandarlo, ehm, # quando? Ehm, dopodomani al mio uff- [/] erasmus ufficio del mia ehm l'università, ehm, a Berlino, ehm, che cosa posso fare? È possibile di, ehm, che io vado a casa, ehm, # prendere il documento, e tor- [/] # e dopo torno qui? D: sì, per me non c'è problema, io sono in ufficio fino alle 5. S: ok. D: ce la fa ad andare e tornare? S: sì, è, è possibile. D: va bene, allora io l'aspetto. S: ok, grazie mille, grazie. D: Prego. Arrivederci. S: arrivederci, a dopo.</p>
31.	<p>ITAL2_OR_031</p> <p>S: Scusi, ehm Professoressa. D: Buongiorno, mi dica. S: ehm, sono erasmus e non ha ca- [/] capito [/] ho capito bene che cosa, ehm, ha detto sul tema de:lla relazione, ehm, sì, non ho capito che cosa devi fare, ehm, quan- [/] quanti pa- [/] quante pagine devo scrivere? D: allora, lei deve scrivere 5 pagine S: mhm D: per questa relazione S: mhm D: e la deve inviare via e-mail S: ok. E devo cercare u:n, una, ehm # il tema, de- [/] devo cercare da so:la o ehm # D: Guardi, allora, il tema non è libero totalmente, il tema è "l'architettura religiosa barocca a Roma", però lei può scegliere una chiesa, una chiesa e quindi concentrarsi sulla chiesa che lei sceglierà. S: ok. D: ok? E tutto questo appunto nelle solite 5 pagine. La relazione va mandata nel format che ho detto a lezione. S: mhm. D: ha capito qual è il format della relazione? S: ehm, no. D: è in pdf, semplicemente. S: ah! D: mi raccomando perché in word cambiano un po' le cose. S: ok, ok. Ehm, ehm, ehm, ci s- [/] c'è una bibliografia ehm dove... D: sì sì, la bibliografia l'ho caricata sulla mia pagina personale, quindi se lei va sul sito del nostro dipartimento, e va sulla mia pagina, trova "bibliografia del corso di architettura barocca, anno 2017-2018". Trova tutto lì. S: ok, ehm, un'altra: # che cosa, come si chiama, *question*, questione?></p>

	<p>D: <domanda> S: <domanda! Sempre ho dimenticato. Un'altra domanda, ehm # D: non so, forse la data di consegna? Sa quando deve consegnare? S: no. D: ah, ecco questo è molto importante. S: sì. Alla fine del, del gennaio? D: no, no, signorina, lei deve consegnare questa relazione entro due settimane S: oh. D: quindi entro fine novembre. S: ok. Ok. D: Quindi mi raccomando, si ricordi, cinque pagine, mandarla per e-mail, ed entro fine novembre. Va bene? S: ok. D: va bene. Allora arrivederci, aspetto la sua relazione. S: ok.</p>
32.	<p>ITAL2_OR_032</p> <p>D: buongiorno, guardi, scusi il ritardo, ma ho avuto la riunione di dipartimento e con gli altri colleghi abbiamo fatto tardi per questioni molto importanti del nostro corso di laurea. S: sì, io ho capito, ma ehm io ho un problema perché ehm, ehm, io ho un appuntamento importante, un impegno molto importante alle 16.30 e forse non posso restare qui. D: lo capisco, guardi, mi scusi, è stata proprio una situazione eccezionale questa. S: mhm. D: Ma di cosa mi doveva parlare? S: ma non ho, non ho tempo, mi scusa [/] mi scusi professore, professoressa, ma possiamo rimarcare? D: sì sì, possiamo prendere un altro appuntamento se lei vuole> S: <sì> D: <la prossima settimana io ricevo martedì. Alle tre. S: va bene D: va bene? Allora l'aspetto. S: sì, professoressa, sì sì, grazie. D: la metto in lista allora. S: ok. D: va bene, a martedì allora. S: a martedì, ci vediamo. D: arrivederci. S: grazie.</p>
33.	<p>ITAL2_OR_033</p> <p>S: buonasera professoressa. D: buonasera. S: eh, scusi per [l'inconvenienza], ma non sono [riuscito] di me inscr- [/] inscrivere- [/] non sono [riuscito] di [inscrivere] all'esame di italiano sul portale dello studente. D: come mai? Che è successo? S: ehm, penso che # ehm penso che, ehm, come si dice, è passato la data, no, penso che, ehm, de- [/] dell'iscrizione. D: eh, ho capito, però doveva stare più attento alla data.</p>

	<p>S: sì, io so, ma, ma questo esame è molto importante. Ho pensato [de] parlare con la professoressa, per vedere se è... si è possibile di [inscrivere].</p> <p>D: non lo può dare il prossimo semestre?</p> <p>S: no, perché sono studente Erasmus:</p> <p>D: va bene, allora visto che è uno studente Erasmus faccio questa piccola eccezione per lei, la segno io, anche se la data è passata, deve tornare domani mattina con tutti i documenti, matricola ecc></p> <p>S: <ok, ok, grazie mille></p> <p>D: <l'aspetto alle 8, allora.</p> <p>S: va bene, ok, grazie.</p> <p>D: A domani.</p> <p>S: a domani, grazie.</p> <p>D: arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
34.	<p>ITAL2_OR_034</p> <p>S: buongiorno, professoressa.</p> <p>D: buongiorno, mi dica.</p> <p>S: ehm allora sono stato ehm in biblioteca...</p> <p>D: sì</p> <p>S: per il libro per la relazione di fine corso, ma non l'ho più trovato, ma ho, invece ho visto che c'è una copia qui.</p> <p>D: sì sì, effettivamente ho una copia di quel libro che serve per la relazione.</p> <p>S: è la sua?</p> <p>D: è la mia copia, sì.</p> <p>S: ok.</p> <p>D: perché le interessa?</p> <p>S: ehm perché forse lu- [/] io potrei leggerlo? O ehm # e posso rida:rla questo libro tra una settimana, forse?></p> <p>D: <ah sì, ok capito, quindi non lo trova in biblioteca e vorrebbe il mio. Eh sì, va bene, glielo posso dare, per una settimana non c'è problema.</p> <p>S: ok.</p> <p>D: l'importante è che me lo riporti, perché qui, appunto, vengono gli studenti come lei, lo chiedono. Va bene, ecco il libro. Lo aspetto tra una settimana, allora.</p> <p>S: ok, grazie.</p> <p>D: di niente, arrivederci.</p> <p>S: arriverla.</p>
35.	<p>ITAL2_OR_035</p> <p>S: Salve.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: ehm, una domanda ehm</p> <p>D: sì.</p> <p>S: devo consegnare il foglio del tirocinio.</p> <p>D: sì.</p> <p>S: ma non ho il foglio con me e tornerò già a casa ehm dopodomani</p> <p>D: ah</p>

	<p>S: ehm, forse posso [proposare] qualcosa. Ehm, se va bene per lei, posso ehm inviarlo ehm e fare uno *scan*?</p> <p>D: uno scanner?></p> <p>S: <sì, a casa...></p> <p>D: <sì, va bene anche scansionato per e-mail.</p> <p>S: sì?</p> <p>D: non c'è problema.</p> <p>S: se va bene per lei posso inviarlo ehm così.</p> <p>D: sì, mi raccomando, lo invii il prima possibile></p> <p>S: <sì.></p> <p>D: <ehm, deve allegare anche la fotocopia del suo documento di identità.</p> <p>S: ok, va bene.</p> <p>D: quello è importante.</p> <p>S: lo faccio [/] lo farò subito.</p> <p>D: benissimo, allora lo aspetto per e-mail. Tanto ce l'ha il mio indirizzo, giusto?</p> <p>S: ehm, sì, sì.</p> <p>D: va bene, me lo manda lì allora.</p> <p>S: ok, grazie.</p> <p>D: arrivederci, prego.</p>
36.	<p>ITAL2_OR_036</p> <p>S: ciao Professoressa.</p> <p>D: buongiorno.</p> <p>S: ehm, io non ho capito bene al [/] alla fine del [/] delle lezioni le indicazioni sul co- [/] come è possibile inviare la relazione di, di fine corso. Sarebbe possibile che lei mi [ripieta] la [/] l'indicazione per sapere come, come fare questo?</p> <p>D: sì, certamente, non c'è problema. Allora lei deve inviare una relazione di 5 pagine al mio indirizzo e-mail, il formato della relazione deve essere quello che ho detto a lezione.</p> <p>S: # il formato, ma a lezione ha [/] non ho capito il formato.</p> <p>D: Ah, il formato è molto semplice, deve essere un pdf e non un word, perché sa, con word magari le parole non si allineano bene...></p> <p>S: <sì></p> <p>D: <quindi me lo manda in pdf entro la data di consegna.</p> <p>S: e qual è la [/] che [/] qual è la data di consegna?</p> <p>D: la data di consegna è venerdì prossimo. Quindi da oggi ha una settimana di tempo circa per fare la relazione.</p> <p>S: è necessario # qualcun titolo speciale del, del documento, nell'oggetto del mail?</p> <p>D: sì, nell'oggetto dell'e-mail deve mettere "relazione fine corso" e poi il suo cognome, così io so che è la sua. Per il titolo della relazione, quello lo sceglie lei. L'importante è che lei si attenga al tema, lei qui ha studiato arte barocca, giusto?</p> <p>S: ehm, no.</p> <p>D: no. Quale corso ha seguito lei?</p> <p>S: ehm il corso [de] "storia della pace".</p> <p>D: storia della pace, bene. Il tema è comunque "la pace nella storia", ok? Poi lei può scegliere il periodo storico che preferisce, non so, i trattati di pace nell'antica Grecia, i trattati di pace nell'antica Roma, oppure i trattati di pace anche dell'ultimo secolo. Quello lo decide lei. Però l'importante è che il soggetto sia la pace.</p>

	<p>S: nel mio caso, come io sono spagnolo, io ho due cognomi, ehm io scrivo le, le due cognomi nell'oggetto dell'e-mail?</p> <p>D: sì sì, tutti e due, perché a volte si confondono con altri studenti spagnoli, possono avere uno dei due cognomi uguali, preferisco avere tutti e due i cognomi, senz'altro.</p> <p>S: perfetto.</p> <p>D: va bene, ha altre domande?</p> <p>S: la relazione di fine, di fine corso, qual è la ponderazione nella, ehm, nella nota finale del corso?</p> <p>D: sì, allora rispetto all'esame finale vale il 40%. Quindi il voto della relazione peserà per il 40%. L'esame orale che poi faremo peserà per il 60%.</p> <p>S: perfetto.</p> <p>D: va bene, allora aspetto la relazione per e-mail.</p> <p>S: perfetto, grazie.</p> <p>D: arrivederci, prego.</p>
37.	<p>ITAL2_OR_037</p> <p>D: buongiorno, guardi, scusi il ritardo, ma ho avuto la riunione di dipartimento con tutti gli altri docenti del corso di laurea. È stata una cosa eccezionale, mi dispiace per questo ritardo, però prego, entri pure nel mio studio.</p> <p>S: ehm, professoressa io posso, posso stare ehm qui per la, per la riunione un po' ehm po' minuti perché io ho un'altra [reunione], un'altra ehm [reunione] nella [/] nell'altra ehm area della città, alle 4 e mezza, e allora non... devo andare ehm andare lì. Io stavo aspettando soltanto per dirle tutto questo.></p> <p>D: <ahm la ringrazio, la ringrazio per questa accortezza. Ma di che cosa mi doveva parlare?</p> <p>S: ehm, io voglio parlare della [/] dell'indicazione della relazione fine corso perché non ho capito bene, alla fine, alla fine io credo che sia meglio ehm # cercare oltre, oltre ore per avere l'appuntamento, perché io voglio capire bene le [istruzione] e # credo che sia meglio così.</p> <p>D: va benissimo, non c'è problema, io ricevo martedì prossimo alle tre.</p> <p>S: ehm, sì, io, io posso ehm posso arrivare alle tre e mezza, credo che sia, sia bene...</p> <p>D: ...sì, va bene, tanto ricevo dalle tre alle quattro, quindi c'è tutta l'ora, se arriva alle tre e mezza, abbiamo mezz'ora.></p> <p>S: <è necessario></p> <p>D: io quindi la metto come secondo studente.</p> <p>S: è necessario inviare un, un mail per ricordare questo?</p> <p>D: no no, lo segno subito, così la metto nella lista degli studenti che devo ricevere martedì. Non si preoccupi.</p> <p>S: Perfetto. Ma non c'è nessun problema per la, la data limite de, de [/] per inviare questa, questa relazione fine corso? Perché...</p> <p>D: beh, sì c'è una scadenza, ma c'è ancora un po' di tempo></p> <p>S: <ah, perfetto!></p> <p>D: <quindi non si preoccupi.</p> <p>S: perfetto.</p> <p>D: è nei tempi giusti.</p> <p>S: Grazie mille.</p> <p>D: prego, arrivederci, l'aspetto martedì.</p> <p>S: arrivederci.</p> <p>D: arrivederci.</p>
38.	<p>ITAL2_OR_038</p>

	<p>S: eh, salve. D: buongiorno. S: ehm, # per la relazione di fine corso ho visto che il libro: per, per fare la relazione non è disponibile in biblioteca... D: mhm S: e vorrei sapere, e scusa [/] e anche ho visto che lei ha un [/] una copia di questo libro e quindi vorrei sapere se me lo puoi prestare. D: allora, sì, io in questo momento non lo sto utilizzando, quindi glielo posso prestare, ma per quanto tempo le serve? S: per una settimana? D: va bene, non c'è problema, perché una settimana va bene, poi lo posso dare anche ad altri studenti. Allora ecco il libro, me lo riporti fra una settimana, mi raccomando. S: ok, grazie mille. D: prego.</p>
39.	<p>ITAL2_OR_039</p> <p>S: ehm, salve [professora] D: buongiorno S: sono qui perché ho un problema, non ho potuto [scrivirme] all'esame perché ho avuto problemi personali. D: ah, ho capito, la data però è passata. Si poteva iscrivere all'esame fino a due giorni fa. S: però non è possibile fare qualcosa? D: sì, senz'altro potrei fare un'eccezione, però lei dovrebbe stare un po' più attenta. S: sì lo so, scusami, è una [/] era una cosa che mi è successo e non ho potuto fare la iscrizione. D: va bene, allora guardi facciamo così: lei torni domani mattina presto alle 8 e la iscrivo io direttamente all'esame. Porti il numero di matricola e il documento di identità. Va bene? S: ok, grazie mille. D: l'aspetto domani mattina presto. Mi raccomando.> S: <ok, scusa per il problema. D: non si preoccupi. Purtroppo può succedere, chiuderò un occhio per questa volta. S: ok. D: arrivederci, a domani. S: arrivederci.</p>
40.	<p>ITAL2_OR_040</p> <p>S: ehm, ehm... Ciao Professoressa D: Buongiorno. S: ehm, scusa di # venire così, ma ho un # piccolo problema con la mia relazione di fine di corso. D: cioè? Che problema ha? S: dovevo fare, ehm... ho bisogno di un // di un libro... D: sì, quello che ho dato, no? S: sì. Sì, sì. Ma non posso trovarlo in una, ehm, libreria. D: mhm. S: neanche nella biblioteca. D: Sì.</p>

	<p>S: perché io credo che tutti: altri studenti hanno preso lo stesso libro> D: <sicuramente> S: e mi domando si può essere possibile avere una... che sì, voi avete una [/] sì lei ha una copia> D: <sì, sì, io ho una copia> S: <per me?> D: sì, ne ho una copia e se le serve gliela posso dare però per un periodo di tempo limitato> S: <sì, sì, sì> D: <...un po' breve> S: <sì, sì, lo comprendo.> D: <lei quanto lo terrà, più o meno?> S: credo che # co:n 5 di [/] 5 giorni [/] giorni. D: ah, va benissimo. Allora, guardi, glielo do subito, ecco a lei il libro e> S: <grazie mille> D: <me lo riporti appena ha finito e> S: <grazie mille, si lei ha bisogno del libro prima, ehm fammi un // un mail.> D: va benissimo. Lo terrò presente. Allora aspetto il libro e anche la relazione, a questo punto. S: come? D: aspetto il libro e anche la relazione. S: sì, sì, sì. D: va bene, arrivederci. S: ciao, grazie.</p>
41.	<p>ITAL2_OR_041</p> <p>S: buonasera Professoressa. D: buonasera, mi dica. S: ehm, sì, sono u:n po' preoccupato. E ho un problema, non so si // si lei potrà ehm darmi una soluzione. D: Vediamo, di cosa si tratta? S: Mah! Io dovevo venire pe:r fare la [/] per // per consegnare il foglio di // di [/] del mio tirocinio... D: sì, certo. S: ma ho visto che non // non l'ho portato. D: mhm. S: e ehm il problema è che dopodomani io... finisce il mio erasmus D: ah, ho capito> S: <e vado a Barcellona> D: <quindi torna subito?> S: sì. Sì sì, ho comprato i voli e # allora non posso # non [/] soltanto poteva fa- [/] mirare, guardare di // di farlo per domani. D: io domani però non ricevo, ci sono oggi e poi ritorno martedì, qui in facoltà. S: e oggi ehm fino a quando? D: io sono qui fino alle 18. S: 18, e adesso sono? D: adesso sono le tre e mezza. S: ma non ho // non ho // non ho il tempo per ritornare a casa, però. D: ah. S: ah! Credo che posso, ehm, stampare il foglio qui? Perché credo che una copia è nel mio++> D: <+pc?></p>

	<p>S: <computer, sì! D: Ah! sì, sì, assolutamente. Se ha il computer, me la manda direttamente per e-mail> S: <ah, va bene> D: <così non ci sono problemi. S: va benissimo. D: perfetto. Allora facciamo questa cosa. S: sì. Sì sì sì.</p>
42.	<p>ITAL2_OR_042</p> <p>D: Buongiorno Teresa, scusi il ritardo, ma ho avuto una riunione. S: non c'è [/] non fa niente professoressa. Ehm oggi dobbiamo // dobbiamo parlare, ehm # dobbiamo ehm, oggi ehm abbiamo già fatto un appuntamento, però purtroppo ad- [/] dopo c'è [/] avrò un altro // un altro impegno molto importante, quindi ehm non // non possa- [/] penso di [/] penso che [/] penso di non possiamo, ehm, non possiamo # parlare qualco-> D: <ho capito, Teresa. Mi dispiace molto> S: <no no> D: <purtroppo è una mia responsabilità perché sono arrivata in ritardo, ma di che cosa mi volevi parlare? S: ehm adesso sono già [flanquenda-] [/] [flanquendato] le lezioni di l'università, [pelò] non [bosso] capire tanto, perché sono una straniera. Ehm un po' veloce, è difficile per me. Sì, sì> D: <ok. Quindi volevi parlarmi un po' dei tuoi problemi> S: <sì, sì> D: <con la lingua italiana. S: sì, sì. D: come possiamo fare? S: ehm.. D: dimmi tu, se hai dieci minuti adesso ne parliamo adesso, oppure non lo so.. S: ehm # ehm # ho ehm tra ehm venti minu- [/] tra venti [minudi] devo # // devo [andale] a // a que- [/] que- [/] quell'altro impie- [/] impegno, ehm quindi ehm possiamo fare un altro appuntamento? D: sì, senz'altro, va bene. Guarda ti do il primo appuntamento che ho, che è il lunedì alle due del pomeriggio. S: ah, ok, alle due # ok. D: va bene per te? S: ehm no, scusi. Lunedì c'è [/] lunedì abbiamo pomeriggio c'è [/] avrò lezione. D: Accidenti. Allora, quando sei libera? Sempre tra lunedì e martedì? Vedo se.. S: ehm, mercoledì pomeriggio va bene. D: sì, non c'è problema, perché è proprio il mio orario di ricevimento> S: <ok, sì> D: <quindi l'aspetto, mercoledì pomeriggio alle 4. S: ah, ok, ok. Perfetto. D: Va bene, Teresa, arrivederci, a mercoledì. S: Arrivederci.</p>
43.	<p>ITAL2_OR_043</p> <p>S: Buongiorno [pofessolessa] D: Buongiorno S: adesso ho un grande [poblema] D: che cosa è successo? S: sono una stude- [/] studentessa, vengo dalla Cina, devo fare l'esame di italiano. D: sì.</p>

	<p>S: però non // non lo so la data di [/] [pel] iscriversi è già passato. D: sì è passata, era due giorni fa. S: sì, sì, sì. Quindi vorrei chiedere cosa devo fare. D: ma lei non si è iscritta? S: no, non ho visto sulla> D: <mhm> S: <ah, adesso io vi- [/] io vedo sul porta- [/] portale dello stud- [/] [studenti], ehm ho visto non è [bossibile] per... D: e no, perché le iscrizioni sono chiuse. S: sì, sì, quindi cosa devo fare? D: lei non lo può dare il prossimo semestre, l'esame? S: ehm... D: non lo può dare il prossimo semestre, l'esame? In primavera? S: ah! Ehm, quando circa? D: a maggio. S: a maggio? D: sì. S: mhm, livello B1? D: no, a maggio, c'è il livello B2. S: ok, penso va bene. Perché anche c'è ehm sei mesi posso studiare italiano qui. E poi ehm poi iscrivero // iscrivero l'esame B2. D: eh, sì sì. Allora facciamo così: lei si iscrive direttamente per il B2 a maggio. Però mi raccomando, stia attenta alle date, perché se poi perde anche quell'esame, non lo può più fare. S: sì, ma ho un po' paura di [/] se l'esame di B2 è più difficile non posso> D: <sì, è più difficile. S: sì sì. D: vuole provare il B1? S: sì. D: mhm, allora guardi, devo fare un'eccezione, perché le iscrizioni sono già chiuse per il B1. Farò quest'eccezione, però lei deve stare più attenta. S: ok. D: va bene? S: ok, ok. D: per iscriverla deve tornare domani mattina presto con i documenti. S: ok. D: va bene? S: ok. D: così prima la iscrivo e poi fa subito l'esame. S: ok. D: va bene, l'aspetto domani. S: ok, grazie. S: arrivederci. S: arrivederci.</p>
44.	<p>ITAL2_OR_044</p> <p>S: ehm, professoressa? D: Buongiorno. S: Buongiorno. Ehm, ho una domanda. D: sì. S: ehm, sono studentessa, erasmus:..</p>

	<p>D: sì</p> <p>S: e sono qui solo per un semestre e penso che ehm non [/] io non abbia bisogno di fare il tirocinio, perché // perché è impossibile per me // per me ehm finire, ehm, finire il corso.</p> <p>D: mhm.</p> <p>S: quindi, ehm, io vorrei sapere che forse c'è ehm c'è qualche [risomente] per questo situazione, perché io, ehm, io, ehm, fini- # ></p> <p>D: <finisco?</p> <p>S: sì, finisco, io finisco, ehm, questo # ehm io finisco questo semestre, ehm, la prossima settimana.</p> <p>D: ho capito, quindi lei vuole fare una richiesta per rinunciare al tirocinio?</p> <p>S: sì.</p> <p>D: guardi, io non glielo so dire con esattezza, dobbiamo sentire l'ufficio Erasmus:</p> <p>S: ok.</p> <p>D: quindi io oggi scrivo un'e-mail però anche lei vada all'ufficio Erasmus di persona a chiedere questa cosa.</p> <p>S: ok.</p> <p>D: va bene?</p> <p>S: ok, ho capito.</p> <p>D: d'accordo. Poi la ricontatto io per e-mail per dirle quello che mi hanno detto. Poi da lì vediamo che cosa possiamo fare.</p> <p>S: ok</p> <p>D: va bene. Arrivederci allora, aspetto sue notizie.</p> <p>S: grazie, arrivederci.</p> <p>D: prego.</p>
45.	<p>ITAL2_OR_045</p> <p>S: Buongiorno professoressa.</p> <p>D: Buongiorno</p> <p>S: ehm # ehm # ha dato [/] vi ha dato ehm in/#dicazione, ma # ma [ancora] non ho capito bene.</p> <p>D: indicazioni su che cosa?</p> <p>S: ehm, la [/] sulla [relazione] di fine corso.</p> <p>D: ho capito. Sì, oggi a lezione ho spiegato un po' come dovete fare la relazione e come inviarla. Lei che cosa non ha capito esattamente?</p> <p>S: ehm quale # ehm quale titolo dobbiamo fare?</p> <p>D: il titolo è "la cultura cinese", questo è il titolo, la relazione, la deve decidere lei. Cioè deve decidere lei quale aspetto della cultura cinese trattare. La famiglia, la religione, la politica, la scuola, l'educazione. Quello è a piacere.</p> <p>S: ok. Quindi, ehm, quindi quando finirò, ehm, lei invio su [/] con e-mail?></p> <p>D: <sì, per e-mail, mi raccomando.</p> <p>S: ok</p> <p>D: il formato, il format della relazione deve essere quello che ho detto a lezione.</p> <p>S: ok.</p> <p>D: ha capito qual è? Ok, quindi mi raccomando, in PDF></p> <p>S: <ok></p> <p>D: <non in word: E poi stia attenta alla data di consegna.</p> <p>S: sì, sì.</p> <p>D: va bene, allora aspetto la sua relazione per e-mail.</p> <p>S: ok. grazie.</p> <p>D: prego. arrivederci</p> <p>S: arrivederci.</p>

46.	<p>ITAL2_OR_046</p> <p>S: scusa, professore? D: buongiorno. S: buongiorno. Io sono Natalia> D: <si> S: <studentessa di giurisprudenza. D: sì. S: la sua lezione, a venerdì, giovedì, e io ho visto che io ho bisogno di un libro che non // non c'è nella biblioteca, nell'università, nella biblioteca munic- [/]municipale. D: mhm. S: e io vorrei sapere se lei può prestarmi questo libro. D: quale libro era? S: diritti dei detenuti in carceri. D: ah, sì sì, ce l'ho qui in studio, in effetti. Ma a lei per quanto tempo serve? S: io mi metto due ore per fare una fotocopia. Dopo io lo porterò qua perché non c'è bisogno di rimanere tanto con questo libro. E dopo io li, li, rivo-, no, ti porto> D: <sì, me lo ridà, insomma, me lo ridà. S: sì. D: va bene, allora, guardi questo è il libro, me lo riporti appena ha finito, non c'è nessun problema. S: ok, grazie. D: arrivederci. Prego. S: arrivederci.</p>
47.	<p>ITAL2_OR_047</p> <p>D: buongiorno, salve, guardi, mi scusi, sono arrivata in ritardo, ma ho avuto una riunione importantissima qui in facoltà. Prego> S: <ah sì, tranquillo, non c'è problema, però purtroppo adesso ho un impegno molto importante, e io, scusi, ma ormai già è un po' tardi, devo andarci. Comunque> D: <no, la capisco, guardi, scusi ancora, se vuole accomodarsi per qualche minuto, comunque può entrare. S: sì, però, purtroppo questo impegno è molto importante, io non posso essere in ritardo. Io> D: <ho capito. S: io la prego di # non so, possiamo ehm prenotare un'altra volta? D: sì, sì, se vuole sì, non c'è nessun problema. Io ricevo martedì prossimo. S: mhm.. D: alle... cinque e mezza. S: per me // per me va bene, cinque e mezza, sì. D: va bene... S: per lei non è un problema... D: no no, per me non è un problema. Doveva parlarmi di qualcosa di importante? S: no, in realtà è un impegno personale. Solo questo, ehm io so che lei aveva una riunione, ma io purtroppo devo andare adesso. D: no, no, questo l'ho capito, quindi lei ha assolutamente ragione, dicevo qui al nostro ricevimento, doveva parlarmi di qualcosa di importante, dei suoi studi? S: ah sì, dunque, io devo fare la matricola, e non so esattamente dove devo andare, se lei saprebbe dirmi qualcosa> D: <sì, è una cosa un po' lunga. Allora va bene, io l'aspetto martedì alle cinque e mezza, mi raccomando. S: va bene, va bene. Ciao, buonasera.</p>

	<p>D: arrivederci S: arrivederci.</p>
48.	<p>ITAL2_OR_048</p> <p>S: buongiorno professoressa. D: buongiorno. S: ho avuto un problema, ehm D: sì, mi dica. S: ehm ho perso la data per scrivermi all'esame di italiano e adesso non // non c'è niente, non è più possibile, sul portale dello studente... D: eh sì, perché il termine è scaduto l'altro giorno... S: sì, ma c'è qualcosa che io possa fare per> D: <eh, guardi, la richiesta che mi fa è un po' impegnativa, perché in realtà il calendario prevede che le iscrizioni chiudano in un certo giorno e in questo caso il giorno è passato, lei doveva stare un po' più attenta. S: ehm, perché siccome sono: di erasmus, a volte mi confondo con il sistema italiano, quindi ehm ma non c'è nessun'altra possibilità di valutazione, perché poi mi serve quando torno in mio paese. D: ma lei non lo può fare il prossimo semestre, questo esame? S: eh, non lo so, devo ancora chiarire con la mia università di origine quali sono le mie condizioni, però se si può fare di nuovo lo stesso esame, lo stesso corso, per me, se mi permettono di restare, per me va bene. D: va bene, guardi allora facciamo così: siccome è una situazione un po' particolare, la inserisco io dal mio account. Ha dietro il numero di matricola? S: ehm, sì sì. D: va bene allora mi dica i suoi dati, così la iscrivo, però mi raccomando stia attenta perché non è sempre possibile fare un'eccezione. S: è vero, mi dispiace. Ancora non sono abituata tanto. D: va bene, va bene, allora procediamo con i dati. S: la ringrazio tantissimo, professoressa. D: prego, ecco, l'ho iscritta. Ci vediamo all'esame. Arrivederci. S: grazie. Arrivederci.</p>
49.	<p>ITAL2_OR_049</p> <p>S: allora professoressa, non ho ben capito che # cosa lei vuo- [/] lei vuole che faccio ehm sul [/] con la // con la relazione. D: che cosa non ha capito? S: non ho davvero capito cosa dobbiamo ehm presentare a proposito dell'articolo [/] del primo articolo del codice penale, ehm che sono le sue # esigenze. D: va bene. Allora, guardi, voi dovete appunto scrivere questo testo e mettere in relazione il primo articolo del codice penale italiano con un articolo del vostro paese di origine> S: <ah, sì> D: <che sia simile> S: <diritto comparato? Va bene. D: sì, diritto comparato. E quindi, diciamo, il tema della relazione è questo. Poi la deve inviare, ovviamente. S: ah, va bene. Farò così. D: va bene, va bene. Allora l'aspetto, ha capito, no? Come va inviata, in quale formato? S: sì, l'invio sul formato pdf, sulla vostra: mail-box? D: sì, sì, va bene. Ce l'ha il mio indirizzo? S: no, non proprio. Posso scrivere?</p>

	<p>D: va bene, se lo scriva, è XXX. Appena è pronta me la invii, consideri però che c'è una data di consegna già fissata.</p> <p>S: sì.</p> <p>D: quindi la deve comunque inviare entro la data fissata.</p> <p>S: sì, e qual è la data fissata? Entro...?></p> <p>D: <entro il 20 novembre.</p> <p>S: 20 novembre, ah, quindi ho 10 giorni per farla.</p> <p>D: sì. Più o meno sì, una settimana. Va bene, allora aspetto la relazione, spero di aver chiarito i suoi dubbi.</p> <p>S: sì. Grazie.</p> <p>D: va bene. Arrivederci.</p> <p>S: grazie.</p> <p>D: prego.</p>
50.	<p>ITAL2_OR_050</p> <p>S: Buongiorno.</p> <p>D: buongiorno, mi dica.</p> <p>S: mi chiamo XXX, sono studentessa Erasmus></p> <p>D: <sì></p> <p>S: <e ho s- [/] ho frequentato # corsi durante il semestre qui a Roma, ehm, ma sono arriva/#ta per dar/#le il mio foglio di tero- [/] di tirocinio.</p> <p>D: sì. Prego, me lo dia pure, lo metto subito></p> <p>S: <sì, ma mi dispiace, appena fuori ho notato che non ho preso.</p> <p>D: ah.</p> <p>S: mi sono dimenticato. Ma penso il // il prossimo, il suo prossimo ricevimento, ehm...</p> <p>D: eh, è venerdì.</p> <p>S: eh sì.</p> <p>D: non può venire lei venerdì?</p> <p>S: devo ritornare dopodomani in Germania.</p> <p>D: ah, ho capito. Quindi ha urgenza.</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: eh, non so. Deve trovare un modo per farmelo avere, perché serve per i crediti.</p> <p>S: sì.</p> <p>D: mmh. Non so, ha idea di come fare?</p> <p>S: ehm a che ora oggi finisci?</p> <p>D: guardi io sono qui fino alle 7 oggi.</p> <p>S: allora></p> <p>D: <7, anche 7 e un quarto, mi posso trattenere un po'.</p> <p>S: potrei ritornare?</p> <p>D: sì, se ce la fa, sì. Non c'è problema></p> <p>S: <sì, ce la faccio, sì.</p> <p>D: va bene.</p> <p>S: gentilissima.</p> <p>D: ah, non si preoccupi.</p> <p>S: grazie, grazie.</p> <p>D: eh, prego. La aspetto allora, mi raccomando, entro le 7, 7 e un quarto, perché poi chiude proprio la facoltà.</p> <p>S: sì sì. Grazie.</p> <p>D: va bene, la aspetto tra un po' allora.</p> <p>S: sì, grazie, arrivederci.</p>
51.	<p>ITAL2_OR_051</p>

	<p>S: buongiorno D: buongiorno S: ehm, ho avuto un problema perché ho voluto ehm iscrivermi per il corso di italiano, ma // ma la data è passata e quindi non posso più iscrivermi e non so come fare per> D: <eh, in realtà quando le iscrizioni chiudono non ci si può più iscrivere, perché chiudono una settimana prima dell'esame. Quindi se lei non si è iscritta, teoricamente non potrebbe fare l'esame, adesso. S: quindi non c'è una possibilità di iscrivermi in ritardo o di fare una // una eccezione? D: perché non si è iscritta? S: perché non ho visto la data di // di [/] per iscrivermi, e quindi ho // ho solo guardato oggi e ho visto che era troppo tardi, ma> D: <eh sì. Lei non lo potrebbe dare il prossimo semestre, questo esame? S: ehm, devo farlo questo // questo semestre perché ho bisogno di crediti per il mio piano di studio e quindi se non faccio questo corso non posso validare il semestre. D: ho capito, guardi questa volta farò un'eccezione. Però stia più attenta la prossima volta, perché la procedura è questa e non si può comunque cambiarla sempre. Ha i suoi dati con sé? La matricola? Documento di identità? S: ehm sì, ho tutto con me. Ho il mio // il mio [/] la mia carta di identità, matricola e il certificato di iscrizione a // a Roma Tre. D: va bene, allora se me li dà, la segno subito dal mio terminale. Ok, ora lei è inserita. L'esame è fra cinque giorni e si può presentare all'appello. S: ok. D: mi raccomando per la prossima volta, però. S: grazie mille. D: prego, arrivederci. S: arrivederci.</p>
52.	<p>ITAL2_OR_052</p> <p>S: buongiorno professoressa. D: buongiorno. S: ehm, io devo scrivere la mia relazione di fine corso. D: sì. S: e ho bisogno di un libro, che non è più disponibile in biblioteca. L'ultima volta che abbiamo parlato ho visto che lei ce l'ha il libro nel suo ufficio // ufficio. E dunque, vorrei sapere se a lei non serve il libro in questo momento e così ehm potrebbe darmelo in prestito. D: guardi... di che libro si tratta esattamente? S: è un libro di diritto penale, chiamato "Filosofia del diritto penale". D: sì sì, certo, ho capito. Guardi, no, in questo momento non mi serve, glielo posso dare, però non troppo a lungo. S: sì. D: lei quanto pensava di tenerlo? S: ehm solo per una o due settimane, solo per potere, ehm, non so, copiare alcune: pagine che sono importanti per // per mio lavoro. D: va bene, guardi, sì, glielo posso senz'altro dare. Se ce la fa a riportarmelo entro dieci giorni è meglio perché ci possono essere altri studenti che ne hanno bisogno. S: sì, perfetto, grazie mille. D: prego, arrivederci. S: arrivederci.</p>
53.	<p>ITAL2_OR_053</p>

	<p>S: salve professoressa. D: buongiorno. S: buongiorno. Ehm, oggi: devo consegnargli il foglio del tirocinio.> D: <mhm, sì.> S: <ma: mi spiace, ma l'ho dimenticato nella mia casa, sto lavorando tantissimo e # l'ho dimenticato; sarebbe [/] mi sarebbe davvero di aiuto se possiamo fissare un appuntamento forse domani, perché> D: <guardi io domani non ricevo, anzi sono fuori per un convegno per i prossimi tre giorni e quindi può venire venerdì> S: <ma:> D: <a portarmi questo foglio. S: il problema è che dopodomani mio soggiorno erasmus finisce e devo partire> D: <ah, ho capito> S: <e devo partire. Allora, non so, possiamo fare [/] forse posso consegnargli il foglio via e-mail?> D: sì sì, me lo manda via e-mail, l'unica cosa, mi raccomando, alleggi anche la fotocopia di un documento di identità, e se può, sarebbe meglio mettere anche la firma digitale, almeno ho tutto> S: <ok, perfetto, non c'è problema. Allora forse domani posso> D: <sì, me lo mandi via e-mail, poi l'originale lo manda via posta o domani lo passa a lasciare nella mia cassetta, però intanto mi mandi l'e-mail così almeno inserisco i suoi dati e le danno i crediti formativi, i cfu. S: ok, posso fare qualcosa? Posso mandarlo via posta oppure metterlo nella sua cassetta?> D: sì sì, come preferisce lei. S: ok, benissimo. Grazie mille. D: prego, arrivederci. S: arrivederci.</p>
54.	<p>ITAL2_OR_054</p> <p>D: buonasera. Guardi scusi il ritardo, ma ho avuto una riunione importantissima qui in facoltà. Ora se vuole, entri pure, si accomodi; possiamo parlare di tutto quello di cui ha bisogno. S: sì, mi piacerebbe di entrare, ma: ehm devo dire che non ho tanto tempo perché ho un altro impegno, dopo, ma, ehm, questa cosa per me è molto importante, per questo dobbiamo parlare, quindi sì. D: di cosa mi voleva parlare? S: ehm, ho pro/#blemi con corso di laurea perché ehm questo corso non è nel [/] nel homepage della [/] dell'università e io devo iscrivermi e non so che cosa posso fare> D: <ah, ho capito, quindi è una cosa un po' lunga e dobbiamo vedere anche un po'> S: <eh sì, ma forse è possibile di fare qualcosa adesso perché devo parlare con la mia uniz- [/] università ehm di Germania e per questo dobbiamo fare qualcosa ora. D: eh sì sì, è anche una questione piuttosto urgente. Non so, decida lei, se vuole entrare dieci minuti e cercare di risolvere oppure se vuole prendere un altro appuntamento. Non lo so. S: ma: pensa che è possibile di [facciare] questo in dieci minuti o no? D: possiamo intanto vedere il corso con cui lei ha problemi, intanto vediamo di che corso si tratta, e poi ci regoliamo. Quindi mi dica lei come preferisce fare. S: sì, io voglio [/] vorrei provare questo così, ma> D: <allora venga un attimo, dieci minuti, se non risolviamo, prendiamo un altro appuntamento. S: grazie, grazie mille. D: prego.</p>

55.	<p>ITAL2_OR_055</p> <p>S: ehm, ciao professore. D: buongiorno. S: ehm, non so cosa devo fare perché hai detto quello che dobbiamo fare sulla relazione di fine corso, però non ho capito bene quello che dobbiamo fare, quindi non so se c'è un numero di pagine che dobbiamo fare, se c'è una limitazione o no> D: <guardi, le pagine sono 5. S: ah. D: ovviamente carattere 12, interlinea 1, 1,5, quindi non è molto lungo il lavoro. L'importante è che sia pertinente alla tematica che abbiamo affrontato. S: ah, quello è [relato] con // con l'altra cosa che non ho capito bene, perché non so se la relazione di fine corso è sul libro che // che [/] di cui hai parlato> D: <sì> S: <oppure possiamo farlo di un altro libro che [disederiamo]> D: <guardi, la relazione non è proprio sul libro, ma è sul laboratorio che abbiamo fatto. Il laboratorio di pragmatica interculturale, si ricorda? S: ah, sì sì. D: eh, la relazione è su quello. S: va bene. Ehm, anche, perché non so, se devo: prendere questa quando ho la relazione, quando l'abbia finita, e se la devo prendere se // se la devo dare ehm in mano oppure posso inviarle un'e-mail> D: <no, per e-mail, assolutamente per e-mail, così ho tutti gli elaborati sul mio pc. Nel formato che ho detto a lezione. S: ah. D: cioè in pdf. S: ah sì. E ehm l'e-mail, è quello che c'è nella pagina o> D: <sì sì, è quella, è quella lì. S: ah, va bene. D: io poi salvo tutto in una cartella dedicata al vostro corso, e poi vi do una valutazione. S: ah, e la valutazione sarà sulla pagina web [/] sul sito web o> D: <sì. Sì sì, metterò l'elenco, con il voto che vale come esonero. Poi quel voto farà media con l'esame finale che come lei sa è orale. S: ah. Tutte e due: hanno lo stesso valore, quindi? D: no, è 40% la relazione, 60% l'esame orale. S: ah, va bene. D: quindi poi ci sarà una media ponderata. S: mhm, va bene. D: tutto chiaro per il resto? Ha altre domande? S: No. D: va bene, allora aspetto la sua relazione, mi raccomando entro la data di consegna> S: <sì sì, sì> D: <che è scritta sul sito. S: sì sì, questa l'ho vista però, quelle domande che avevo erano più legate con la relazione... D: <sì sì, va benissimo> S: <più che sulla data> D: <no, ha fatto bene a venire. Va bene, arrivederci. S: arrivederci.</p>
56.	<p>ITAL2_OR_056</p> <p>S: ehm, sì, buonasera.</p>

	<p>D: buonasera. S: sono qui perché ho un problema> D: <sì, mi dica> S: con, ehm, con l'esame. D: sì. S: perché c'è problema con portale dello [/] dove posso iscriv- [/] scrivermi. D: che problema c'è? S: adesso è chiuso questo portale. D: sì, certo, perché la data è> S: <sì, allora> D: <passata.> S: <sì, sono in ritardo, mi dispiace, scusi...> D: mhm. S: scusi, ma non so che cosa posso fare adesso. D: guardi, in realtà, una volta che le iscrizioni sono chiuse, non ci si può più iscrivere. Come mai non si è iscritta per tempo? S: non [/] non lo [/] non sapevo che c'è questa data di [sciadenza] di ... D: ...di iscrizione? S: sì. D: però lei lo sa che deve controllare il sito regolarmente, per vedere le date degli appelli. Non può dare l'esame al prossimo appello? S: ehm "prossimo appello" che cosa significa? D: ora l'esame ci sarà venerdì> S: <ah ok> D: <il prossimo appello è a metà dicembre, circa. S: ah, ok. No, posso farlo, sì. D: se per lei non è un problema> S: <no> D: <perché altrimenti dovrei fare un'eccezione. S: sono solamente felice che sarebbe fit- [/] possibile per me di fare questo esame. D: sì sì, tanto gli appelli sono sempre due> S: <ok> D: <più o meno a distanza di 15, 20 giorni. S: sì. D: e quindi se non è un problema le consiglio di farlo al prossimo appello, e poi di stare attenta però, perché, insomma, se non è attenta alle date può perdere la possibilità di fare un esame. S: sì, ok. D: va bene. Allora lei stia attenta alla prossima scadenza, e ci vediamo al prossimo appello. S: ok. Al prossimo. D: arrivederci. S: grazie.</p>
57.	<p>ITAL2_OR_057</p> <p>S: scusi, professoressa? D: buongiorno. Sì? S: ehm ho visto che # non è disponibile questo libro che ho // che ho bisogno di usare. D: quale libro è? S: ehm # questo libro di diritto amministrativo. D: sì sì, ho capito qual è. S: ehm però ho visto che la professoressa ha una copia e></p>

	<p>D: <quale professoressa? S: lei. Ok, lei ha una copia? D: sì, ho in effetti una copia. S: sì. Chiedo a lei se sarebbe possibile prendere questo in prestito, posso fare anche una fotocopia e dopo ritorno. D: va bene. Per quanto tempo le serve? S: ehm, una settimana. D: sì, sì, si può fare. Mi raccomando, però, lo riporti entro una settimana perché può servire anche ad altri studenti, se mi dice che in biblioteca non c'è. S: certo. D: va bene, guardi, ecco, questo è il libro. La riaspetto allora lunedì prossimo qui a ricevimento. S: ok. Può essere così. D: va bene. Arrivederci. S: arrivederci.</p>
58.	<p>ITAL2_OR_058</p> <p>S: buonasera. D: buonasera. S: ehm, sono venuto per, ehm, il foglio del tirocinio, ma> D: <sì> S: <purtroppo, ehm, adesso ho visto che mi so' dimenticato a casa. E c'è il problema che dopodomani ehm finisce il mio soggiorno erasmus e torno dietro in Germania> D: <mhm> S: <e adesso vorrei chiedere se // se potrebbe essere possibile che vengo domani se> D: <guardi, io domani parto per un convegno e torno fra tre giorni. S: ah, ok, ho capito. Allora ehm se era possibile per lei, posso anche mandare via e-mail o forse con la posta? D: sì, allora, guardi, va benissimo via e-mail, almeno per il momento così inserisco subito i suoi dati e sul libretto compaiono i crediti formativi, i cfu. Poi però appena può mi manda l'originale via posta. La manda a me o all'ufficio Erasmus di qua> S: <ok, certo, ok> D: <così arriva il documento originale. S: ok. Grazie mille. D: prego, allora aspetto la sua e-mail. S: sì, grazie. D: prego, arrivederci. S: arrivederci.</p>
59.	<p>ITAL2_OR_059</p> <p>S: mi scusi, non ehm avrebbe un attimo? D: sì, buongiorno, mi dica. S: ehm, non ho esattamente capito ehm come posso inviare la relazione di fine corso. D: eh, guardi è facilissimo, basta mandarla per e-mail. S: ok, fino a che dato [/] data vorrebbe averla? D: 20 novembre. S: ok. D: quindi l'importante è mandarla entro il 20 novembre, alla mia e-mail. S: ehm potrebbe dirmi ehm ci serve il pdf, ok? D: sì, assolutamente in pdf, perché così almeno le linee non saltano> S: <ok></p>

	<p>D: <ed è meglio per leggerlo. S: ma basta come l'e-mail, non devo stampare? D: no no no, me la manda per e-mail, anche perché la relazione come ha visto è abbastanza breve. S: mhm. D: sono poche pagine. S: ok, perfetto. Quindi ho capito tutto, grazie. D: va bene. Prego. Arrivederci. S: arrivederci.</p>
60.	<p>ITAL2_OR_060</p> <p>D: ehm, buonasera signorina, scusi il ritardo, ma ho avuto un'importante riunione di facoltà. Comunque ora, entri pure, si accomodi. S: ehm, buonasera [professora], ehm, il [problemo] è che ormai è più [/] è troppo tardi per io, perché ehm ho un altro appuntamento che è molto importante all'università alle ehm sei e mezza, dunque non può // non può fare l'appuntamento ehm ora. Ma sarebbe, forse sarebbe possibile un altro momento per lei? D: sì sì, per me non c'è problema, io ricevo di nuovo giovedì. Non so se per lei va bene. S: eh giovedì non può perché ho [delli] corsi tutti la giornata all'università. D: e allora, andiamo a lunedì prossimo> S: <ah sì, forse> D: <sempre alle 4, se non è una cosa urgente... S: ehm, no, non è urgente. Ehm, ma vi posso spiegare la situazione ehm per [/] con // con un'e-mail [/] con una e-mail? D: sì. S: e dopo sì, ci vediamo alle 4 lunedì, se // se il [problemo] non è [/] se il problema non è risultato. D: va benissimo, allora facciamo così. Aspetto la sua e-mail> S: <mhm> D: e vediamo se si può risolvere con questo scambio di e-mail> S: <sì, perfetto> D: altrimenti l'aspetto lunedì. S: ok. D: va bene. S: perfetto, grazie. D: arrivederci, scusi ancora il ritardo. S: no no, non è un problema.</p>
61.	<p>ITAL2_OR_061</p> <p>S: buongiorno. D: buongiorno. S: ehm, io ho un problema, perché voglio iscrivermi [/] volevo iscrivermi per il corso per l'esame> D: <sì> S: <ma ho pas- [/] non ho passato la <?>, sì D: ah, ho capito S: e non posso più iscrivermi. D: eh già, perché le iscrizioni vengono chiuse una settimana prima dell'esame> S: <ah, non lo sapevo> D: <quindi due giorni fa hanno chiuso. S: c'è un'altra possibilità come posso sostenere l'esame?</p>

	<p>D: ormai il prossimo semestre, lei non può aspettare il prossimo semestre?</p> <p>S: sarà difficile per me, perché sono erasmuS:</p> <p>D: ah, ho capito. Guardi, allora magari possiamo fare un'eccezione, visto che sarà qui per poco tempo. Posso provare ad inserirla io. Dovrebbe darmi il suo numero di matricola e i suoi dati.</p> <p>S: sì, sarà [/] sarebbe # gentile.</p> <p>D: prego, non si preoccupi. Però mi raccomando, per i prossimi esami></p> <p>S: <sì></p> <p>D: <guardi la data, soprattutto la scadenza></p> <p>S: <sì></p> <p>D: <perché in realtà la procedura è questa.</p> <p>S: sì, <?> dell'errore.</p> <p>D: va bene, allora l'ho inserita io, si può presentare venerdì all'esame.</p> <p>S: grazie.</p> <p>D: prego, arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
62.	<p>ITAL2_OR_062</p> <p>S: mi scusi, professore, buongiorno.</p> <p>D: buongiorno, mi dica.</p> <p>S: ehm ho un problema, perché ehm ho bisogno di // di ehm di un libro che, purtroppo, non è disponi- [/] disponibile in biblioteca nel questo tempo></p> <p>D: <sì></p> <p>S: <è una domanda e una richiesta, se lei ehm può ehm prestarmi questo libro, perché forse lei ce l'ha.</p> <p>D: ma di che libro si tratta esattamente?</p> <p>S: di libro del # del # libro della storia del diritto canonico. Perché ho bisogno di # di legger:lo prima di [/] del fine del corso.</p> <p>D: Ah, sì è quello che serve per la relazione.</p> <p>S: sì. (min. 1:38)</p> <p>D: se non sbaglio, no? Lei di che anno è? Primo, secondo o terzo anno? Per ricordarmi il titolo del libro, perché come sa ogni anno, no? C'è diritto canonico 1, 2 e 3></p> <p>S: <sì, sto facendo il quarto anno.</p> <p>D: ah, quindi lei è quella del ciclo unico.</p> <p>S: sì.</p> <p>D: quindi fa la laurea a ciclo unico. Allora mi deve ricordare il titolo del libro perché></p> <p>S: <c'è la storia [delli] // [delli] istituzioni della Chiesa.</p> <p>D: ok, quindi "Storia delle istituzioni ecclesiastiche". Ah sì, eccolo qui. Guardi, io al momento non lo sto utilizzando, però a lei per quanto tempo serve?</p> <p>S: per due settimane, se non></p> <p>D: <sì, glielo do volentieri, non ho problemi, però siccome in biblioteca lei mi dice che non si trova è possibile che anche altri studenti ne abbiano bisogno, quindi le chiederei di fare in modo di consegnarlo un po' prima, non so></p> <p>S: <bene></p> <p>D: <una settimana, dieci giorni al massimo></p> <p>S: <bene, tra una settimana io posso, sì, ehm ridare lei.</p> <p>D: va bene, allora l'aspetto tra una settimana. Ecco il libro.</p> <p>S: ok, grazie, perfetto.</p> <p>D: a presto.</p> <p>S: arrivederci.</p>
63.	<p>ITAL2_OR_063</p>

	<p>S: ciao proferso- [/] professoressa Corti. D: buonasera S: ehm ho un problema, ehm volevo chiederle se: posso # portare i miei fogli anche domani, perché io sono una studentessa erasmus, qua a Roma. D: sì. Ma i fogli di che cosa? Scusi se la interrompo. S: ehm, ehm sono i # è il mio learning agreement. D: sì, il piano degli studi. S: sì, perché me ne vado via da Roma, tra due giorni, e adesso non // non ce l'ho, con me> D: <guardi, domani parto per un convegno e torno fra tre giorni, quindi il primo giorno utile sarebbe venerdì. Però se lei parte... S: sì, allora, potrei forse # consegnarle fra e-mail? D: sì, va bene> S: <posso fare uno *scan*> D: <sì sì, va bene, me lo manda per e-mail con una copia del documento però> S: <ok> D: <allegata, e poi appena può, faccia avere alla segreteria l'originale. S: ok. Sì, facciamo così. D: va bene, allora aspetto l'e-mail, mi raccomando, è importante, così le> S: <la mando domani o:ppure oggi D: prima è, meglio è. Così poi io le carico l'esame e tutti i cfu che servono per il suo piano di studi S: mhm. D: va bene, allora aspetto l'e-mail. S: ah sì, grazie. D: arrivederci. S: arrivederci.</p>
64.	<p>ITAL2_OR_064</p> <p>S: ehm scusatemi, ma io non capisco come devo inviare la relazione, ehm, di fine *corso*, ehm, posso dirmi *come* devo fatto [/] ho fatto? D: sì, buongiorno, signorina. Guardi è molto semplice, lei scrive la relazione al pc, poi me la invia per e-mail in formato pdf. Solo questo. L'importante è che lei rispetti la data di scadenza, la data di consegna). S: mhm. D: quindi mi raccomando, solo questo. S: e la data è? D: è il 30 novembre. Quindi entro il 30 va inviata, la relazione. S: mhm, e se non posso inviare la relazione il 30 di novembre, posso inviare un po' più # *tarde*? D: purtroppo no, l'invio deve essere entro il 30 perché poi una settimana dopo c'è l'esame orale, quindi io devo avere il tempo per correggere. Se la relazione non è fatta bene, l'esame orale sarà diverso. S: mhm. D: quindi lei invece di portare solo una parte del programma all'orale, deve poi portare tutto il programma senza la relazione. S: va bene, D: va bene? S: *vale*. D: allora aspetto la sua relazione. S: *vale*, grazie.</p>

	<p>D: arrivederci. S: ciao</p>
65.	<p>ITAL2_OR_065</p> <p>S: eh, salve. D: buongiorno, signorina> S: <buongiorno> D: <guardi scusi il ritardo, ma ho avuto una riunione molto importante. Prego, entri pure nel mio studio, si accomodi. S: mi dispiace, ma io ho [/] adesso ho *otro* impegno alle quattro e mezza, e non posso: rimanere qui. Ehm, vorrei sapere se: in altro momento è # [/] può es- [/] essere possibile atten- [/] attender/#mi? D: guardi, lo capisco, mi dispiace molto per questo ritardo, però possiamo prendere senz'altro un altro appuntamento, va bene anche domani a mezzogiorno S: sì, va bene. D: va bene? S: va bene. D: allora l'aspetto domani a mezzogiorno per> S: <perfetto> D: <per parlare. S: <perfetto. D: d'accordo. Spero non sia niente di urgente comunque. S: ah, no no. D: va bene, va bene. S: perfetto. D: allora a domani. S: a domani.</p>
66.	<p>ITAL2_OR_066</p> <p>S: salve, mi chiamo Guillermo D: sì, buongiorno, mi dica. S: ehm, io ho un problema perché ho dimenticato l'iscrizione per fare *el* esami. D: eh, ma ormai la data è chiusa, il termine di iscrizione è chiuso. S: ma:, ehm non so si è possibile: [iscrivirme] adesso. D: guardi, in teoria no, perché una volta che chiudono le iscrizioni, si fa l'elenco degli studenti che vogliono fare l'esame. Ma come mai lei non si è iscritto? Perché si è dimenticato di iscriversi? S: ho dimenticato perché sono molto occupato con la università e # adesso sto, sono <a letta?> e non posso andare all'università il pomeriggio. D: ho capito. Senta, ma non lo può dare il prossimo semestre, questo esame? S: non posso, perché io ritorno in Spagna. D: ok, perché è Erasmus, quindi finisce tra poco> S: <sì, sono ErasmuS: D: va bene, guardi, siccome è Erasmus e sta per finire il soggiorno, per questa volta farò un'eccezione. Però mi raccomando controlli le date, per le prossime volte. S: sì, sì. D: va bene, allora se mi dà il suo, la sua matricola, il documento di identità, la segno io. S: sì, non problema, io <?> qui nel *móvil* D: va bene, grazie, Ecco a lei, l'ho segnata. L'aspetto venerdì prossimo all'esame, allora. S: perfetto, molto grazie. D: arrivederci.</p>

	S: ciao.
67.	<p>ITAL2_OR_067</p> <p>S: salve D: buongiorno S: buongiorno. Ehm, mi presento, mi chiamo XX, sono un [studiente] Erasmus ehm # D: mi dica S: ha detto che dobbiamo fare una relazione di fine corso> D: <mhm> S: <e per questo ho bisogno di un libro che non è ehm disponibile nella biblio- [/] biblioteca> D: <sì> S: <e ho visto che // che // che lo ha, e dunque la mia domanda è: posso avere questo? D: sì, mi ricorda quale libro è esattamente? S: ehm il libro, ehm, come si chiama? Ehm, sulla storia dell'Italia contemporanea. D: ah, ho capito, sì. D'accordo, guardi, io non lo sto utilizzando e glielo posso dare, però potrebbe servire ad altri studenti, visto che in biblioteca non c'è. Lei per quanto tempo pensa di tenerlo? S: ehm, massimo: due settimane. D: va bene, però meglio se me lo riporta fra una decina di giorni, fra dieci giorni. S: ok, allora # posso lo prendere # e studiarlo e ehm e li [/] lo riporto in # tre o quattro giorni. D: ancora meglio, se fa prima ancora meglio, però diciamo al massimo dieci giorni, non di più. S: ok, va bene per me. D: va bene, ecco il libro, l'aspetto. S: ok, grazie mille. D: arrivederci. S: ciao.</p>
68.	<p>ITAL2_OR_068</p> <p>S: buonasera. D: buonasera. S: ho un problema. D: sì, che cosa è successo? S: ehm, devo avere il // il foglio del tirocinio> D: <sì> S: <e non // non ricordo [/] non l'ho ricordato, ehm, è a la mia casa. D: ah, l'ha lasciato a casa?> S: <sì, l'ho lasciato a casa. D: beh, non è un problema me lo porta la prossima settimana. S: ma la prossima settimana, ehm, [serò] a [España] e devo ritornare con il mio foglio del [tirocino], perché si no non posso fare, ehm, la [escrizione] nell'Erasmus di Spagna. D: eh, sì sì, è necessario, serve anche per i cfu, i crediti. S: sì, ma mi hanno detto che lo devo fare prima di dopodomani. Quindi devo fini- [/] finire questa situazione oggi o domani. D: ehm, non so. Io domani parto per un convegno e torno fra tre giorni. S: è possibile si te lo invio per e-mail e tu me lo firmi? D: quello sì, non c'è problema. Lei mi invia il modulo per e-mail, con il documento d'identità allegato, e io intanto registro i cfu. Però poi per la mia firma mi deve portare l'originale, quindi non so, magari me lo può spedire per posta. S: ma forse possiamo fare questo: io te lo invio, ehm lo [/] fai la firma, quindi io ho la firma, ritorno in Spagna, e # la prossima volta che ritorno ti porto l'originale.</p>

	<p>D: sì, possiamo fare anche così, l'importante è che poi l'originale venga qui, perché io lo devo dare all'ufficio ErasmuS: Quindi, insomma, veda lei come è più comodo per lei, però l'importante è che entro una settimana, dieci giorni al massimo, arrivi l'originale qui in ufficio.</p> <p>S: allora così va bene. Grazie.</p> <p>D: va bene, niente, aspetto tutti i documenti allora.</p> <p>S: grazie, professore.</p> <p>D: arrivederci.</p>
69.	<p>ITAL2_OR_069</p> <p>S: ehm salve *profesora*</p> <p>D: buongiorno</p> <p>S: buongiorno. Sono *estudiante* erasmus [espagnolo], ma cosa ha [ditto] della relazione?</p> <p>D: sì sì, dovete inviare una relazione</p> <p>S: ma cos'è una relazione? Perché non so che cos'è questo.</p> <p>D: ah, guardi è molto semplice: è un testo scritto. Quindi è un lavoro scritto che lei dopo aver letto i due articoli.</p> <p>S: ma dove può incontrare questo articoli? Dov'è quella [/] questa informazione? Perché questo è nuovo per me, in España non abbiamo questo.</p> <p>D: Ho capito, guardi, siccome noi abbiamo fatto queste lezioni laboratoriali, dove abbiamo comunque fatto delle attività tutti insieme, laboratoriali, io ho dato il titolo di due articoli. L'ho proiettato con le slide a lezione. Quelle slide adesso sono caricate sulla mia pagina internet. Quindi se va lì, prende le slide del 7 novembre, in quelle slide trova il titolo dell'articolo. Deve leggere quegli articoli></p> <p>S: <fino a quando devo fare questo? Quando lo devo></p> <p>D: <fino al 30.</p> <p>S: fino al 30.</p> <p>D: sì.</p> <p>S: bene bene. E *como* lo può [/] *como* te lo *doy*? [/] *Como* te lo *doy* a te? [/] Ehm *como* te lo *doy*?</p> <p>D: ehm></p> <p>S: <si lo *doy*, si lo *doy*, escu- [/] escusa.</p> <p>D: tramite e-mail, me lo manda tramite e-mail.</p> <p>S: ah, qua no ho il suo e-mail, mi p- [/] mi lo può dare?</p> <p>D: certo, il mio e-mail è pagliara@uniroma3.it</p> <p>S: grazie, grazie.</p> <p>D: prego. Allora aspetto la relazione. Mi raccomando la data di consegna, quella è importante, quindi entro il 30 mi deve far avere il lavoro.</p> <p>S: bene, bene, bene, bene.</p> <p>D: va bene?</p> <p>S: va bene.</p> <p>D: arrivederci.</p> <p>S: ciao.</p>
70.	<p>ITAL2_OR_070</p> <p>D: buongiorno.</p> <p>S: buongiorno.</p> <p>D: mi scusi il ritardo, ma ho avuto una riunione molto importante, ma adesso prego, si accomodi pure.</p> <p>S: sì sì, scusi, non posso stare qui con lei perché ho un impegno molto importante alle quattro e mezzo e non posso farle le mie domande ehm adesso.</p>

	<p>D: ma era una cosa importante?</p> <p>S: sì, sì, molto importante e devo andare *aho-* [/] adesso.</p> <p>D: va bene, se ovviamente il suo impegno è importante può andare. Non so, veda lei quando tornare per farmi queste domande></p> <p>S: <sì, forse è possibile di // di fare un # altro re- [/] [ricevimento] un'altra [giorna] [/] un altro giorno?></p> <p>D: <sì sì, io ricevo comunque tutti i mercoledì.</p> <p>S: tutti i mercoledì.</p> <p>D: quindi mercoledì prossimo, se vuole può tornare></p> <p>S: <sì, ok></p> <p>D: <se non è troppo urgente.</p> <p>S: non è urgente. Ehm, forse prossime mercoledì alle 4?</p> <p>D: sì, sì, sì, l'orario è sempre quello, le 4; purtroppo oggi c'è stato questo contrattempo a causa della riunione.</p> <p>S: ok. E: la prossima settimana non ha un // un'altra riunione?</p> <p>D: no, no, l'orario sarà regolare, per fortuna.</p> <p>S: ok, ehm grazie mille a prossima></p> <p>D: <prego, prego, l'aspetto mercoledì prossimo. Arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
71.	<p>ITAL2_OR_071</p> <p>S: ehm scusi, ma non ho cap- [/] non ho capito // non ho capito che: lei ha de:tto pe:r il suo corso, ehm può dire [/] dirmi che dov- [/] devo fare?</p> <p>D: ma non ha capito che cosa, esattamente? Non ha capito l'argomento della lezione?</p> <p>S: eh no, ho capito la [/] le lezione, ma che co- [/] che devo fare ehm nella mia casa.</p> <p>D: ah, ho capito, quindi la relazione, lei si riferisce alla relazione. Allora, voi dovete fare questa relazione entro il 30 novembre e la deve inviare al mio indirizzo e-mail.</p> <p>S: ah, e qual è il vos- [/] i:l suo mail?</p> <p>D: è pagliara@uniroma3.it.</p> <p>S: va // va bene.</p> <p>D: va bene? e mi raccomando, la relazione la mandi nel formato che ho detto a lezione.</p> <p>S: ehm qual è il formato?</p> <p>D: in pdf.</p> <p>S: va bene, ok.</p> <p>D: perché altrimenti in word, sa, ci possono essere dei problemi. Va bene, allora aspetto la relazione entro il 30 novembre.</p> <p>S: va bene.</p> <p>D: arrivederci.</p> <p>S: arrivederci.</p>
72.	<p>ITAL2_OR_072</p> <p>S: ehm, salve.</p> <p>D: buongiorno, guardi, scusi il ritardo, ma ho avuto una riunione importantissima.</p> <p>S: ah ok, ehm ho solamente dieci minuti per parlare con te.</p> <p>D: sì, prego, entri pure nel mio studio. Mi dica.</p> <p>S: ehm, # non so ehm come è la tua [/] el tuo corse. E sono studentessa erasmus, e non so ehm se ho un esame in italiano ehm orale, scritto.</p> <p>D: ho capito. Guardi, allora per parlare di queste cose forse ci vogliono un po' più di dieci minuti. Intanto le posso dire che lei deve fare il corso con me, l'esame è orale sicuramente, per il fatto della lingua, magari ne riparlamo con calma.</p> <p>S: mhm.</p>

	<p>D: perché dobbiamo decidere alcune cose. S: mhm. E libri per leggere? D: i libri sono sulla mia pagina personale. Quindi se va sulla corso 2017-2018, primo semestre, trova i libri. S: mhm. Ehm, posso [scrivere] ehm qualc- [/] alcuno e-mail? D: sì sì, anzi facciamo così, mi scriva un'e-mail così intanto vediamo quali possono essere i problemi. E poi magari torni qui, appena può, per sistemare la situazione. S: ok. D: va bene, allora aspetto la sua e-mail. S: ok. D: arrivederci. S: ciao, grazie.</p>
73.	<p>ITAL2_OR_073</p> <p>S: ciao io sono Carla D: buongiorno. S: buongiorno. Ehm, io venuto perché la data per [iscrivirsi]> D: <sì> S: <all'esame *de* italiano> D: <si> S: ha [/] è passata... D: sì, è scaduto ieri il termine. S: *ya* *yo* ehm [/] io non [/] mi ha detto appunto all'esame. D: ah, non si è iscritta? S: no non mi ho iscritto. D: ah, però doveva stare attenta. S: ehm, io mi # ho dimenticato. D: guardi, la procedura è questa e se uno si dimentica fa l'esame il semestre prossimo. S: ma non possiamo fare qualcosa perché io posso # fare l'esame questo set- [/] semestre? D: sarebbe un'eccezione, poi se la faccio con lei la devo fare con tutti. Lei non lo può dare il prossimo semestre questo esame> S: <no, perché io mi vado a l'*España* D: ah, ho capito, perché lei è erasmuS: S: sì, io sono di ErasmuS: D: va bene, allora guardi, facciamo così, siccome è una studentessa erasmus, faccio appunto questa eccezione, però mi raccomando la prossima volta, quando si deve segnare a un esame stia attenta alle date. S: lo *será*, lo *será* D: va bene, allora se mi dà il suo numero di matricola e il documento la segno io dal mio pc. S: perfetto. D: va bene, è segnata, l'esame è la prossima settimana. S: perfetto. A che ora? D: alle 9,30. S: perfetto. D: arrivederci. S: arrivederci.</p>
74.	<p>ITAL2_OR_074</p> <p>S: buongiorno professoressa. D: buongiorno. S: ehm io ho un piccolo problema.</p>

	<p>D: che succede, mi dica. S: ehm ho visto che # lei ha un libro che mi va bene per un [/] per la relaz- [/] relazione di fine corso. D: sì. S: e mi piacerebbe [sabere] si: lei ehm mi lo può # prende. D: allora, guardi, mi ricorda il titolo del libro che ho assegnato per la relazione? qual è il titolo del libro che le> S: <anatomia fisiologica. D: ah, ok, quindi proprio il libro di... Ma, tutta anatomia? Quale parte è? Muscoli, ossa? S: ehm anatomia fisiologica delle [plante]. D: ok, delle piante. Allora guardi, sì, glielo posso dare, però consideri che potrebbe servire ad altri studenti. Lei quanto pensa di tenerlo? S: ehm io penso che una settimana è: giusto. D: una settimana. Sì, sì, per una settimana non c'è problema. Mi raccomando, me lo riporti tra una settimana, così se serve a qualcun altro lo posso comunque dare. S: chiaro. D: va bene, allora fra una settimana l'aspetto. S: grazie mille. D: arrivederci</p>
75.	<p>ITAL2_OR_075</p> <p>S: ehm buongiorno> D: <buongiorno> S: <professoressa. D: buongiorno, mi dica. S: io ho un problema, perché devo consegnar/#le il foglio de:l mio [tirocino], ma non l'ho [/] non lo avevo portato e io volevo [chiederle] si posso // posso venire domani. D: guardi, io domani parto per un convegno. S: mhm. D: parto per un convegno e torno fra tre giorni, me lo può portare la prossima settimana. S: no, perché dopodomani io finisco il mio erasmus> D: <ah, ho capito> S: <e devo ritornare a casa. D: eh, però bisogna trovare una soluzione se lei vuole i crediti S: sì, magari io posso ehm portare questo foglio ad un'altra persona che non sia lei? D: ehm, no perché per il nostro dipartimento sono io la responsabile> S: <mhm> D: <e quindi lo dovrebbe consegnare a me perché comunque io lo devo firmare e mettere il timbro e poi mandare all'ufficio verbali. S: mhm. Ehm, magari io posso # inviarlo per una mail? D: sì sì, possiamo fare così> S: <e fare una firma+ D: ++digitale. S: digitale, qualcosa così. D: sì, quello non è un problema. Può mandarmi il documento scansionato con la firma digitale e la fotocopia del documento d'identità. S: va bene, questa sera io # gli [/] le invio questo documento. D: va benissimo, allora aspetto il documento. Io a questo punto lo registrerò tra tre giorni, però. Però siamo comunque nei tempi. S: Perfetto. D: va bene.</p>

	<p>S: va bene. D: arrivederci S: grazie. Arrivederci. D: buon ritorno in Spagna. S: sì.</p>
76.	<p>ITAL2_OR_076</p> <p>S: ehm, oggi ehm ho ascoltato che ehm *hay* ehm che inviare una la [/] [lazione] di fine di corso ma non ehm [escoltato] bene e ho ehm du- [/] dubbi, e ehm qualcosa ehm dove ehm *hacer*, no, dove ehm, *hay*> D: <non sa cosa fare esattamente? S: non *sé* che cosa fare ehm per [enviare] la relazione di fine di corso. D: guardi, in realtà è molto semplice, deve scriverla al pc e inviarla per e-mail> S: <al pc. Su internet ehm con il mio e-mail personale? O il mail> D: <quello istituzionale> S: <quello istituzionale. D: sì sì, perché quello poi è legato alla matricola e> S: <e che cosa ehm devo ehm [scrivere]? D: sulla relazione? S: mhm. D: guardi, si ricorda quei due articoli del Financial Time che abbiamo letto? S: mhm. D: deve prendere quei due articoli di giornale e scrivere un saggio su questi due articoli. S: <?> D: sì, quei due articoli ve li ho dati a lezione in fotocopia, si ricorda? S: ok. E [divio] [/] devo scrivere ehm anche una opinione personale? D: eh no è meglio rimanere per il momento su una semplice relazione, cioè dire "questi articoli dicono queste cose" e ovviamente metterli in relazione al corso di finanza che stiamo facendo> S: <ok> D: <quindi con tutti i problemi che le borse mondiali hanno in questo periodo. S: ok. E quando ehm ehm io so la // la [/] *el* [/] il *mark* di // di l'articolo? D: il voto? S: sì. D: allora, la relazione va mandata entro il 30 novembre, io poi più o meno ci metto 15 giorni a correggerle tutte, quindi prima di Natale uscirà l'elenco con i risultati. S: ok. D: poi si ricordi, questo voto fa media con l'esame orale che c'è dopo Natale, a febbraio. S: ok. Ehm, non ho ehm più dubbi. D: va bene, sono contenta che lei abbia chiarito i suoi dubbi. Aspetto la relazione, allora. S: ok. D: va bene, arrivederci. S: arrivederci. D: buon lavoro. S: grazie mille.</p>
77.	<p>ITAL2_OR_077</p> <p>D: buonasera, guardi mi scusi ho avuto una riunione e ho fatto ritardo per questo, prego, si accomodi pure. S: ehm puoi [repitire] quello [/] questo?</p>

	<p>D: sì. Le dicevo: scusi se sono arrivata in ritardo, ma ho avuto una riunione molto importante e vuole adesso si accomodi pure nel mio studio così parliamo di quello che mi doveva dire.</p> <p>S: sì, per me va bene perché ehm allora io ha un *otro* impegno molto importante e non // non posso.</p> <p>D: ah ok, non può fermarsi allora.</p> <p>S: mhm.</p> <p>D: ma mi doveva parlare di qualcosa di importante?</p> <p>S: sì, io // io devo parlare con ehm la mia professoressa di scienze storica di Roma Tre perché io non posso ehm andare ehm queste ehm queste ehm giovedì a la lezione perché io devo viaggiare ehm con la // con la SN ehm a Firenze [/] a Firenze.</p> <p>D: ho capito, ma allora perché è venuto a parlare con me se cercava il professore di scienze storiche?</p> <p>S: sì, ehm per // per quello. Ma dopo noi ehm possiamo parlare in persona o *por* e-mail?</p> <p>D: ehm, come preferisce lei, di persona, io ricevo la prossima settimana></p> <p>S: <ah, va bene, per me la></p> <p>D: <e per e-mail, mi scrive quando vuole, 2-3 giorni e poi rispondo.</p> <p>S: ma // ma // ma va bene, primo si te, si le piace ehm parliamo per e-mail e portiamo la // la *cita* per ehm parlare del ehm [/] di la nostra riunione.</p> <p>D: va bene, va bene, facciamo così allora, io aspetto l'e-mail e poi vediamo.</p> <p>S: ok, va bene.</p> <p>D: arrivederci.</p> <p>S: [graccie].</p>
78.	<p>ITAL2_OR_078</p> <p>S: buongiorno signora.</p> <p>D: buongiorno</p> <p>S: ehm, sono studente erasmus></p> <p>D: <sì></p> <p>S: <e ehm vorrei me iscrivi/#vere sul sito web per [/] su le portale dello studente ehm per l'esame finale.</p> <p>D: ah, l'esame di italiano?</p> <p>S: sì, di italiano.</p> <p>D: guardi, però le iscrizioni si sono chiuse due giorni fa.</p> <p>S: sì, lo vedo, ma: c'è per *saber* si è *possible* *de* sostenere l'esame?</p> <p>D: allora, guardi, generalmente no, perché una volta che le iscrizioni sono chiuse></p> <p>S: <ok></p> <p>D: <non si può più fare. Lei non lo può dare il prossimo semestre questo esame?</p> <p>S: ehm, come posso fare? Perché ehm sono *en* Roma solo per un semestre, e non tu- [/] tutta *l'année*</p> <p>D: ah ho capito. Ho capito. Guardì, facciamo così, siccome lei è Erasmus, e vede poi tornare ovviamente nel suo paese, per questa volta farò una piccola eccezione></p> <p>S: <ok></p> <p>D: <e la iscrivo io all'esame. Però per la prossima volta stia attenta, perché la procedura è questa, e non si potrebbe></p> <p>S: <sì, sì, sarò [attentiva], sì, ok.</p> <p>D: senta, però dovrebbe farmi un favore, cioè tornare domani mattina></p> <p>S: <sì></p> <p>D: <alle 8, con i documenti, la matricola></p> <p>S: <ok></p> <p>D: <tutto quanto, e io la iscrivo perché></p> <p>S: <ok></p>

	<p>D: <adesso ho lezione e devo andare in classe> S: e posso passare alla ultima ehm> D: <alla fine della> S: <alla fine della // de/#la lista. D: sì sì, poi la metto io in fondo all'elenco degli iscritti, non si preoccupi. S: ok, grazie mille. D: va bene, arrivederci, a domani. S: arrivederci, a domani.</p>
79.	<p>ITAL2_OR_079</p> <p>S: ehm bisogno un libro per [scrivere] la mia relazione fine *de* corso, ma questo libro non lo: c'è la biblioteca [/] in biblioteca e: io ho guardato che lei hai ehm queste libro e voglio sapere se io posso *tomar* *el* libro per fare la mia relazione. D: ehm, mi ricorda di quale libro si tratta? S: sì, è un libro # *de* medicina. D: d'accordo, ma quale, quello di anatomia? S: sì, anatomia generale. D: ho capito, ho capito, sì per il corso del primo anno. Senta, sì glielo posso dare, però, siccome in biblioteca non c'è, potrebbe servire ad altri studenti, lei quanto pensa di tenerlo? S: ah, penso più o meno due settimane, se va bene per lei. D: e guardi, vista la situazione, preferirei che lei lo tenesse una settimana> S: <va bene> D: <non di più. S: va bene, non c'è problema. D: va bene, allora ecco il libro, glielo do, e lo aspetto tra una settimana. S: va bene. Tra una settimana torno qui e te lo: porto. D: va bene. Grazie e buon lavoro allora. S: Grazie a lui [/] a lei. D: arrivederci. S: arrivederci.</p>
80.	<p>ITAL2_OR_080</p> <p>S: ciao. buongiorno. D: buongiorno. S: buongiorno. Sono Daniel X> D: <sì> S: <sono studente erasmuS: D: sì, mi dica S: ehm, io [/] domani il mio erasmus finisce> D: <mhm> S: <allora io bisogno questo, com'era, tirocinio, questo foglio tirocinio, ma non ce l'ho. D: ah, me lo porta la prossima settimana, non è un problema. S: sì che è un problema, perché io [/] il mio erasmus finisce domani> D: <ah, lei parte subito? S: sì, parto subito. Io ho volo per questa sera [/] per domani sera. D: ho capito. S: allora io ho bisogno subito questo. D: guardi, io domani mattina parto per un convegno e sono fuori tre giorni; quindi, non so come possiamo fare... S: allora non c'è nessuna possibilità *de* farlo oggi? D: sì, io sono qui in facoltà fino alle tre del pomeriggio.</p>

	<p>S: ok. D: ora sono le 9.30, non so... S: allora, io posso verso // verso mezzogiorno, va bene? D: sì, sì, se ce la fa... S: o dopo il pranzo? D: ecco, allora è meglio alle tre però, proprio, perché poi io dall'una alle tre ho di nuovo lezione. Quindi preferisco che venga alle tre, mezzogiorno è un po' troppo presto perché sarò in aula. S: ok. D: può tornare alle tre? S: sì sì, va bene, perfetto. D: va bene, allora l'aspetto alle tre con i documenti. S: ok, ci vediamo alle tre. D: arrivederci. S: ciao.</p>
81.	<p>ITAL2_OR_081</p> <p>S: ehm salve ehm professoressa. D: buongiorno. S: buongiorno, ehm # i/#o ha domanda per favore. D: sì. S: ehm oggi tu ehm ha detto come ehm come inviare, ehm de [/] il progetto. D: sì sì, il lavoro di fine corso, sì. S: ehm ok, ma non ho capito ehm come inviare la relazione ehm # può [/] puoi ehm [ripetare]? D: sì, certo, non c'è problema, guardi è molto facile: deve inviare la relazione in pdf alla mia casella e-mail. Quindi la relazione deve essere scritta al computer in formato pdf, la deve poi inviare, la invia al mio indirizzo e-mail. S: ok, ehm, devo mandare ehm e-mail ehm quando ehm dove ehm mandare e-mail? D: allora, la data di consegna è il 30 novembre, quindi ci sono 15 giorni circa per fare la relazione. E il mio indirizzo e-mail, ce l'ha? S: ehm, sì ehm io so il [tu] [/] il [su] e-mail. D: va bene, benissimo, allora mi manda la relazione lì quando l'ha fatta. S: ok, grazie, a presto. D: a presto, arrivederci.</p>
82.	<p>ITAL2_OR_082</p> <p>S: ciao D: buongiorno, guardi, scusi il ritardo, ma ho avuto una riunione molto importante. S: ehm sì, ma per me è troppo tardi perché io ehm ho un impegno molto importante allora. D: ho capito, doveva dirmi qualcosa di importante o di urgente? S: sì, mio fratello aspettandomi: ehm fuori perché la mia mamma è all'[ospital] D: ho capito, quindi è una cosa molto importante. Va bene, invece quello di cui mi doveva parlare era importante? S: ehm, sì. Io voglio di parlare con te ehm, per l'esame> D: <mhm> S: <perché per me è: difficile di studiare e ho qualcuna domanda per te. D: ho capito, quindi non è una cosa che possiamo fare in cinque minuti, ci vuole un po' di tempo. S: ehm io preferisco di: ehm inviare un mail ehm con la [/] le mie domande e farle sull'e-mail.</p>

	<p>D: va bene, io rispondo all'e-mail, certo se è troppo lunga, l'e-mail, non riesco a rispondere, dovrebbe quindi tornare qui a ricevimento.</p> <p>S: ehm ok, ehm ci vediamo domani alla stessa ora.</p> <p>D: eh, no, io non ricevo il venerdì, ricevo di nuovo lunedì pomeriggio.</p> <p>S: ok, va bene per me.</p> <p>D: va bene, allora l'aspetto lunedì pomeriggio.</p> <p>S: ok.</p> <p>D: arrivederci.</p> <p>S: ciao.</p>
83.	<p>ITAL2_OR_083</p> <p>S: buongiorno></p> <p>D: <buongiorno></p> <p>S: <professoressa. Ehm, sono qui per una [demanda].</p> <p>D: sì.</p> <p>S: ho bisogno di un libro per finire la [/] il mio corso e *otra* [vesse] ho visto che *en* la sua [/] il suo, ehm, [oficio]></p> <p>D: <sì></p> <p>S: <ho visto il libro.</p> <p>D: ah, ho capito. Ma di quale libro si tratta esattamente?</p> <p>S: ehm, il libro si chiama ehm "La storia dell'arte medievale"</p> <p>D: ah, ho capito. Sì sì, guardi io non lo sto utilizzando in questo momento.</p> <p>S: ehm per favore, è possibile per lei di dimmi [/] di avere in prestito il libro, per favore?</p> <p>D: sì, glielo posso dare, ma lei quanto tempo pensa di tenerlo?</p> <p>S: ehm quando lo [nesessitae], le nesessitae/#tà.</p> <p>D: mhm, cioè quanti giorni pensa di tenerlo?</p> <p>S: ehm 10, 10 oggi.</p> <p>D: mhm, dieci da oggi. Sì, allora, per me non c'è problema, l'unica cosa è che visto che in biblioteca il libro non c'è, forse potrebbe servire ad altri studenti. Quindi le chiederei di portarlo entro una settimana.</p> <p>S: ok, ehm ok, è perfetto per me, grazie mille.</p> <p>D: va bene, ecco il libro. Allora, la aspetto qui tra una settimana.</p> <p>S: ok, no problema. Grazie mille.</p> <p>D: prego. Arrivederci</p> <p>S: Arrivederci</p>
84.	<p>ITAL2_OR_084</p> <p>S: ehm buongiorno professore, io [nesessito]></p> <p>D: <buongiorno></p> <p>S: <bisogno *de* che *me* consegna questo deco- [/] documenti, l'ho qui, ma # ehm non lo trovo ora.</p> <p>D: ma di quali documenti parla?</p> <p>S: ehm, documenti che: bisogno la sue conse:gno per [confirmare] il mio [tirocinio].</p> <p>D: ah, sì, il foglio del tirocinio con le presenze e la firma del coordinatore. Non ce l'ha con sé?</p> <p>S: no, penso che mi *he* dimenticato a casa.</p> <p>D: capito. Va beh, non c'è problema, me lo porta la settimana prossima.</p> <p>S: no, ma l'ho bisogno per domani, no, dopodomani.</p> <p>D: allora, guardi, io domani parto per un convegno e torno tra tre giorni.</p> <p>S: ah, *y* c'è una: [/] un ehm consegna digitale?</p>

	<p>D: sì, se vuole, per il momento può mandare una scansione per e-mail e allega anche una fotocopia del documento di identità e poi il prima possibile fa arrivare l'originale qui in dipartimento</p> <p>S: ok ehm, devo parlare con il mio professore *de* [Portugallo] *y* dopo ehm, lo confermo, ma, a principio, va bene così.</p> <p>D: va bene, si ricordi appunto che il foglio comunque va consegnato entro una settimana, quindi></p> <p>S: <sì></p> <p>D: <cerchi di mandarmelo entro la settimana prossima, così io le carico i crediti.</p> <p>S: ok, perfetto.</p> <p>D: va bene?</p> <p>S: sì.</p> <p>D: allora aspetto la sua e-mail con i documenti.</p> <p>S: aggiornato.</p> <p>D: va bene, ci aggiorniamo. Arrivederci.</p> <p>S: ciao.</p>
85.	<p>ITAL2_OR_085</p> <p>S: buongiorno.</p> <p>D: buongiorno</p> <p>S: sono Gingin e sono ehm></p> <p>D: <sì, salve></p> <p>S: <salve. Ehm, sono ehm studentessa di lessicogra/#fia.</p> <p>D: sì.</p> <p>S: ehm oggi ho ehm [/] oggi sono andata a lezioni- [/] a [lezioni] di [lexicografia], ma ho // ho [/] non ho capito ehm cosa [/] che cosa // che cosa ehm io ehm devo...</p> <p>D: mhm.</p> <p>S: io devo # fare.</p> <p>D: cosa deve fare a proposito di cosa? della relazione?</p> <p>S: sì.</p> <p>D: guardi lei deve scrivere la relazione e poi me la invia per e-mail. La relazione deve essere inviata in formato pdf.</p> <p>S: mhm.</p> <p>D: questo è quello che deve fare per inviare la relazione.</p> <p>S: sì, e quando # devo # inviare # la relazione?</p> <p>D: entro il 30 novembre.</p> <p>S: 30 novembre.</p> <p>D: quindi ha 15 giorni di tempo per lavorarci.</p> <p>S: ok. Grazie mille.</p> <p>D: prego, aspetto il suo lavoro.</p> <p>S: grazie.</p> <p>D: arrivederci.</p> <p>S: arrivederci. Ciao.</p>
86.	<p>ITAL2_OR_086</p> <p>D: buongiorno signorina, scusi il ritardo, ma ho avuto una riunione molto importante: Prego si accomodi</p> <p>S: sì // sì, ma ho un problema, perché ho // ho un impegno importante e non posso stare qui troppo a lungo, ho a partire.</p> <p>D: ho capito, guardi, mi dispiace per questo ritardo, però la riunione era veramente importante. Senta, ma di che cosa mi doveva parlare?</p>

	<p>S: # D: Mi doveva parlare di una cosa importante? S: ehm sì. D: di cosa si tratta? S: eh sì, ehm si tratta che ho un problema con // con miei corsi perché ehm non riesco a seguirle perché sono troppo: di/#ffi- [/] difficile. D: ok, ho capito, quindi non è una cosa breve. S: sì. D: è una cosa un po' lunga. Non so, mi dica lei cosa preferisce fare. S: ho a partire, ma posso ehm venire ehm un'altra volta. D: ah, d'accordo, sì. S: quando ehm quando ehm # quando voi siete [/] quando voi avete tempo? D: sì, allora, oggi è giovedì, io ricevo di nuovo lunedì. S: ok. D: lunedì mattina. S: sì, non ho // non ho corso il lunedì mattina. D: va bene, allora l'aspetto qui alle 10. S: sì. D: sì, può tornare, ci vediamo qui alle 10. S: sì. D: va bene, arrivederci. S: arrivederci</p>
87.	<p>ITAL2_OR_087</p> <p>S: ehm ehm, buongiorno professoressa. D: buongiorno. S: ehm vorrei m'iscrivere nella lista perché ehm voglio ehm [/] vorrei iscrivermi ehm ehm l'esame. D: sì. Però le iscrizioni sono chiuse perché due giorni fa è scaduto il termine per le iscrizioni. S: ehm sì, cono- [/] conosco. Ma ehm ehm possiamo ehm trovare una ehm soluzione> D: <eh, guardi> S: <per questa problema? D: eh, non lo so perché in realtà la procedura è questa> S: <ok> D: <uno deve iscriversi entro la data> S: <ok. D: e lei non può sostenere l'esame il prossimo semestre? S: no, perché ehm ehm ehm andare [and/#erò]> D: <sì> S: <ehm in Germania> D: <mhm, mhm> S: <in ehm gennaio. D: ah, ho capito. S: ehm... questo è un esame molto importante per me. D: ma come mai, perché non si è iscritta? S: non si è iscritta? D: perché? S: perché? Ah, perché ha dimenticato di ehm [iscrivere] sull'internet. D: mhm, ho capito. Guardi, allora, siccome è una studentessa Erasmus e poi tornerà presto in Germania farò un'eccezione. Però per la prossima volta stia attenta alle date, quindi controlli sempre></p>

	<p>S: <mhm, mhm> D: <il sito con le date degli esami. S: mhm, mhm. D: facciamo così se domani mattina presto> S: <mhm, mhm> D: <lei torna> S: <mhm, mhm> D: <con numero di matricola> S: <mhm> D: <documento, la iscrivo io direttamente. Venga qui intorno alle otto prima che io inizi lezione. S: ok, grazie. D: va bene? S: molto gentile. D: prego, l'aspetto domani mattina allora... S: sì, grazie mille. D: arrivederci. S: arrivederci, buona giornata. D: grazie.</p>
88.	<p>ITAL2_OR_088</p> <p>S: ehm io [volio] un # libro per # ehm però no lo // no lo *encontro* *en* la biblioteca e> D: <mhm, mhm> S: <io, ehm io [volio] libro perché io lo *necesito* per fare ehm ehm il ehm il corso *de* # il corso ehm D: Lei con me quale corso ha seguito? S: Il mio corso? D: Mhm, mhm. S: A *dos* # A2, A2. D: A2, quindi il corso in italiano A2. Ehm, di quale libro ha bisogno esattamente? S: Ehm co> D: <come si chiama?> S: <*el* libro si chiama Espresso 2. D: ah, Espresso 2. S: Espresso 2. D: Sì, ehm non so, Lei non ce l'ha questo libro? Non l'ha comprato? S: Sì, l'ho comprato *pero* io # // io voglio ehm fare con te l'[ejersisi] perché non so *alguna* risposta che io *he* fatto *en* *el* libro. D: Ah, ho capito. Quindi lei vorrebbe un, più che il libro> S: <sì> D: <un confronto sugli> S: <sì> D: <esercizi. Ehm, va bene, ho capito. Guardi, ehm, lei con sé ha il suo libro adesso? S: No capisco. D: Con le [/] con sé> S: <mhm> D: <ha portato il suo libro? S: ehm, sì, io # ho portato il mio // il mio zaino e il libro, sì. D: allora facciamo così: io adesso ho lezione fra dieci minuti e non penso che riusciremo a guardare gli esercizi. S: mhm, mhm.</p>

	<p>D: ...Dovrebbe tornare qui ehm verso le // le due. S: mhm, mhm. D: è libero? Alle due? S: sì, sì, va bene. D: Va bene, allora torni qui con [/] alle due e vediamo insieme questi esercizi che non ha capito bene. S: ok, perfetto. D: va bene, allora l'aspetto più tardi. S: ehm, più [/] ah, ok, ok. D: ok? S: ehm io ehm dopo può ehm portare: mio esercizio e cosa che io *he* *guardado* *en* la *web* ehm più cosa che m/#i voglio [/] mi [vogliarà], no [parole incomprensibili] a fare mi tempo libero e sapere cosa che può fare *por* [esempio] in un viaggio a Firenze> D: <mhm, mhm> S: <che cosa e perché. E mi piace molto sapere cosa di Italia e monumenti. D: ok, allora per quello c'è l'attività on line, no?> S: <mhm, mhm (assenso)> D: <lei appunto segue Moodle quindi queste cose le trova lì. Io> S: <mhm, mhm> D: <non ho tempo ovviamente per fare queste cose in ricevimento. Qui al ricevimento se vuole possiamo giusto controllare> S: <mhm, mhm> D: <questi esercizi che per lei sono un po' difficili. S: ok. D: va bene? S: va bene. D: allora l'aspetto alle due. L'aspetto alle due, quando torna alle due. S: Ah, ok. Ehm, buongiorno. D: Arrivederci. S: Arrivederci.</p>
89.	<p>ITAL2_OR_089</p> <p>S: buongiorno. D: buongiorno. S: ho una piccola problema perché sono> D: <sì> S: <studentessa Erasmus> D: <sì> S: <ehm ehm [fini/#scio]> D: <mhm, mhm> S: <l'Erasmus // l'Erasmus in # ehm # nella due giorno> D: fra due giorni? S: sì. D: ah, beh complimenti comunque, ha finito il suo percorso. S: grazie, grazie. Ma ehm la problema è che devo fare ehm [/] devo consegnare ehm il foglio del tirocinio> D: <sì> S: <che ho avuto> D: <mhm, mhm> S: <ma non [/] scusa, una domanda: [accorghi]? Accorgi? D: ehm...capisci.</p>

S: capisci. # Ah, ma non [accorgio] che devo prendere il foglio con me.
D: cioè, mi scusi, non ho capito. Qual è il problema?
S: non // non ho il folio>
D: <ah>
S: <con me, so # quindi è # un po' co- [/] complicato di>
D: <beh, certo>
S: <di consegnare>
D: <eh certo, se non ce l'ha il foglio come lo può dare... Va bene, me lo porta la prossima settimana.>
S: ma non è possibile perché ehm par- [/] parto in # due // due giorni>
D: <ah, parte subito>
S: <sì>
D: <ho capito>
S: <quindi devo avere ehm [/] prendere il foglio>
D: <sì, me lo deve portare>
S: <con me>
D: <certo. Ehm...>
S: <ehm non so è possibile di# // di ehm // di fare la questo [/] lo que- [/] lo questo con un'e-mail?>
D: sì, sì, non ci sono problemi. Se lei fa una scansione del foglio, dei documenti, me li manda tutti per e-mail. E poi, però, il prima possibile manda anche gli originali.
S: ok.
D: ok? Però io tramite le scansioni per e-mail posso vedere tutte le attività che lei ha svolto e le carico i crediti formativi>
S: <sì>
D: <sul suo profilo.>
S: forse è possibile ehm [/] posso venire ehm # oggi o domani.
D: allora, domani no perché parto per un convegno.
S: ah.
D: quindi sto fuori due giorni>
S: <e oggi>
D: <oggi sì, mi trova>
S: <è ancora possibile?>
D: <mi trova fino alle cinque.>
S: fino alle cinque, non so cosa [parola incomprensibile]>
D: <sono, adesso sono>
S: <[parola incomprensibile]>
D: <sono le undici>
S: <ok>
D: ...E L'unica cosa è che io dall'una alle cinque faccio sempre lezione. Faccio lezione dall'una alle tre e poi di nuovo dalle tre alle cinque quindi lei deve tornare per forza alle cinque, non prima, perché prima sono a lezione.
S: è più facile di fare le [/] di fare questo con un'e-mail, penso.
D: sì, come preferisce lei. Se per lei è comodo con un'e-mail intanto me la manda però poi mi deve mandare per posta gli originali.
S: sì.
D: e altrimenti se oggi può tornare me lo porta oggi pomeriggio. Decida lei, per me è uguale.
S: va bene, va bene, grazie per tutti.
D: prego. Allora che cosa faccio: l'aspetto alle cinque oppure mi manda l'e-mail?
S: ehm penso che asp- [/] aspetto ehm si è possibile per // per lei ehm aspetta alle cinque.
D: va bene, va bene. Io l'aspetto una decina di minuti>

	<p>S: <per me più facile> D: <certo. S: quindi... *he* terminato. D: va bene, va bene. Allora io l'aspetto alle cinque. Arrivederci. S: grazie, arrivederci.</p>
90.	<p>ITAL2_OR_090</p> <p>S: ehm, buongiorno. D: buongiorno. S: ehm, ho un [problemo] ehm> D: <Sì> S: <non so come inviare la mia: relazione. D: ah, e l'ho detto oggi a lezione. Non so, lei c'era a lezione oggi? S: sì, ma # non ho capito> D: <Ah, va bene, va bene> S: <bene> D: <non si preoccupi. Guardi, è molto semplice. La deve inviare tramite mail al mio indirizzo di posta elettronica. S: ok, ehm # ehm D: ha visto insomma, quanto è lunga, la data di scadenza, queste cose le sa tutte? S: scusa, no:n capisco> D: <ehm dicevo, lei sa comunque quanto deve essere lunga, la data entro la quale va consegnata? S: ok. D: non le sa, queste cose? S: ehm... D: ok, allora oltre a mandarla per e-mail la deve mandare entro il 30 novembre. S: ok, ma non # ho # il suoi: e-mail. D: ok, il mio indirizzo e-mail è rossi@uniroma3.it S: ok. Ok, penso che ehm invia- [/] inviare # la mia relazione ehm stasera. D: Ah, già l'ha fatta quindi? S: Sì. D: Ah, benissimo, benissimo. Va bene, allora me la mandi per e-mail. L'aspetto. S: ok, grazie. D: Prego, arrivederci.</p>
91.	<p>ITAL2_OR_091</p> <p>S: ehm, buon // buo- [/] buon pomeriggio. Ehm, io: sto con un [/] non può ficcare # qui molto tempo perché: io sono in ritardo> D: <eh guardi mi scusi anche io sono arrivata in ritardo perché ho avuto> S: <sì> D: <una riunione di Dipartimento. S: sì ma *como* noi già abbiamo parlato sulla ora per // per parlare ancora io ho un *compromiso* molto importante> D: <mhm, mhm> S: <e non può> D: <non può> S: <ehm, fa // fa+ D: ++rimanere> S: <sì, sì> D: <e non può saltare></p>

	<p>S: <rimanere più tempo. Ma possiamo ehm rimarcare per un altro giorno? D: sì, guardi> S: <così perché # è molto importante. D: eh, lo capisco, lo capisco. Ehm, possiamo prendere appuntamento per lunedì. S: ehm lunedì alla mattina? D: no, il pomeriggio. S: pomeriggio. Io ho [clazze]. Ehm... D: a che ora? S: dalle due alle sei. D: dalle due alle sei. S: sì. [parola incomprensibile]> D: <non può venire un po' prima> S: <mhm, mhm> D: <all'una? S: all'una. Sì, sì, per me va bene all'una. D: va bene. S: ehm, all'università. D: sì, sì, qui sempre in Facoltà, l'aspetto nel mio studio. S: ah, grazie. D: va bene, allora l'aspetto lunedì all'una. S: Sì, noi vediamo, grazie. D: Arrivederci.</p>
92.	<p>ITAL2_OR_092</p> <p>S: salve, sono> D: <buongiorno> S: <Patricia. D: sì. S: ehm, sono [estudenza] del tuo corso. D: sì. S: e: sono interessata # *en* # ehm fare l'esame. D: sì. S: ehm> D: <quello di venerdì prossimo? S: sì, e> D: <Ah> S: <*yo* no posso # [iscriverme] # ehm per poi *hacer* *el* [/] [facer] *el* *examen*. D: ok. S: ehm> D: <eh, certo, non può iscriversi perché le iscrizioni si sono chiuse due giorni fa. S: mhm ehm [vorreo] [iscriverme]. È [possible]? D: guardi, in realtà no perché una volta che le iscrizioni sono chiuse non // non è più possibile iscriversi. Come mai non si è iscritta? Perché non si è iscritta? S: perché: no // no ha internet # ehm> D: <ah, ho capito, quindi aveva proprio un problema> S: <mhm> D: <ehm...allora guardi. Per questa volta farò un'eccezione> S: <mhm. D: però anche se non ha internet a casa> S: <mhm> D: <qui, lo sa? C'è un laboratorio informatico></p>

	<p>S: <mhm> D: <un laboratorio di PC. Quindi le consiglio di, ehm andare lì e comunque controllare le date degli esami, delle lezioni> S: <mhm> D: <perché tutte le comunicazioni vengono messe sulla mia pagina personale.> S: <mhm.> D: senta, ehm per l'iscrizione appunto farò un'eccezione però dovrebbe tornare domani mattina presto. S: ok. D: verso le otto, col numero di // di matricola, tutto quanto, e la inserisco io nell'elenco. S: ok, [parola incomprensibile] D: va bene? S: va bene, grazie. D: prego, arrivederci e a domani mattina. S: arrivederci. D: arrivederci.</p>
93.	<p>ITAL2_OR_093</p> <p>S: buongiorno> D: <buongiorno> S: <professoressa> D: <buongiorno> S: <ehm> D: <mi dica.> S: io ho biso [/] io ho bisogno *de* un libro che> D: <sì> S: <non // non c'è *en* la biblioteca.> D: sì. S: ehm quindi, ehm se lei ha # lo libro ehm se puoi, ehm [/] se può ehm ehm+ D: ++prestarglielo> S: <prestarmi, sì.> D: senta, ma di che libro si tratta esattamente? S: si tratta di un libro *de* cultura *y* storia del patrimonio ehm, che lo ehm è lo tema de mi ehm ehm [/] mia: tesi. D: ah, d'accordo> S: <[parola incomprensibile]> D: <sì, sì, sì, ho capito. Eh sì, guardi glielo posso prestare perché in questo momento non lo sto utilizzando. Per quanti giorni le serve?> S: ehm # un mese è possibile? D: eh no, è un po' troppo, anche perché altri studenti possono averne bisogno, quindi io lo tengo qui in studio per consultazione. S: ok ma posso // posso le- [/] leggerlo un po' ehm veloce? Ehm prima *de* otri libro [/] libri? D: mhm, mhm> S: <ehm mezzo *mes*?> D: sì, sì, quindici giorni glielo posso dare> S: <ok> D: <non c'è problema. L'importante, ecco, che me lo riporta fra due settimane, ecco.> S: grazie mille. D: va bene, ecco il libro e buon lavoro allora. S: grazie mille. Ehm></p>

	<p>D: <prego. S: buona giornata. D: grazie, anche a lei. Arrivederci. S: arrivederci.</p>
94.	<p>ITAL2_OR_094</p> <p>S: ehm dunque, buongiorno. D: buongiorno. S: ehm non ho il mio foglio del tiro/#cinio> D: <si> S: <che [/] perché: l'ho perso. D: ah, l'ha perso? S: sì. D: mhm, allora deve farsene fare un altro. S: ok, ma dunque come posso fare # questo? D: eh, deve andare di nuovo nella [/] nel luogo dove ha fatto il tirocinio> S: <ok> D: <e si deve far ridare il foglio con tutte le presenze> S: <ok> D: <e la firma del coordinatore, cioè del tutor che lei ha avuto lì al tirocinio. S: ok, ehm ma dunque c'è un problema perché ehm # mi va:do: da tre giorni. D: ah, parte? S: sì, sì, sì. D: e allora, ehm insomma, si deve un po' sbrigare perché il foglio va consegnato prima della partenza visto che lei è una studentessa Erasmus> S: <mhm> D: <perché dobbiamo poi caricare i crediti formativi. S: sì, ok. Ehm, dunque non so come posso fare. Ehm # ma sì. Posso farlo: da distanza? Non c'è possibile? D: che cosa vuole fare a distanza? S: in- [/] inviare il // il tirocinio> D: <sì, sì, allora> S: <via mail> D: <a me può inviare il foglio, i documenti per e-mail però l'originale deve andare a farselo rifare nella sede del tirocinio. S: ok, ehm ma posso provare oggi ma non so se> D: <eh, io le consiglio di provare. Lei quando parte esattamente? S: ehm da tre giorni> D: <tra tre giorni> S: <tra tre giorni> D: <quindi oggi o domani ha tempo per> S: <sì> D: <per tornare alla sede del tirocinio. S: ok. D: Mi raccomando perché è importante altrimenti non le possiamo registrare> S: <sì, sì, sì> D: <l'attività. S: ok. D: va bene? S: sì, va bene. D: allora aspetto notizie il prima possibile.</p>

	<p>S: eh sì, certo. D: va bene, arrivederci. S: grazie, arrivederci.</p>
95.	<p>ITAL2_OR_095</p> <p>S: ehm # buongiorno professoressa. D: buongiorno. S: ehm # purtroppo non ho capito: bene ehm cosa devo fare per // per la relazione> D: <mhm, mhm> S: <di // di [/] del corso> D: <Sì> S: <ehm puoi lei spiegare me un po' come [/] cosa // cosa devo fare. D: sì, sì, senz'altro. Allora, guardi, lei deve scrivere la relazione comunque al PC, al computer> S: <ah, ok> D: <e me la invia per e-mail. S: e a quale mail devo inviar questo? D: al mio indirizzo, ehm istituzionale che è rossi@uniroma3.it. S: ah, ehm, ok, capito. Ma ehm di quel testo devo fare questo perché abbiamo molta bibliografia e non... D: sì, allora, la relazione deve essere sugli ultimi due articoli che vi ho dato da leggere sull'architetto italiano FuksaS: S: ok. D: ok? Quindi deve essere su quegli articoli. S: ok. D: e poi deve, se vuole può integrare con l'argomento anche la visita che abbiamo fatto all'ultimo palazzo che lui ha costruito, la Nuvola. Lei c'era, quando abbiamo fatto questa visita? S: ah, no, io non # c'ero, ehm ehm, in quella visita. D: ok, va bene, allora niente. Lei si deve basare solo sui due articoli. S: ok, ehm> D: <va bene? S: va bene, ma ehm si ehm non è problema io posso [ire] ehm # ehm al- [/] alla visita # ehm+ D: ++da sola lei?.. S: da sola. D: sì, allora ehm...questo palazzo si trova all'Eur. S: ah, oh, è un po' lontano. Ma: io posso [ire]> D: <però è comodo con la metro B. S: ah, ok. D: perché arriva la metro B. Quindi da qui, da Marconi, dove siamo noi ehm con la metro B ci arriva facilmente> S: <ok> D: <se vuole andare a vederlo il palazzo> S: <mhm, mhm> D: <comunque le conviene, è molto bello. S: ok. D: va bene, allora ha altre domande? Altri dubbi? S: no. D: va bene, va bene. S: gra- [/] grazie mille. D: prego. Aspetto la sua relazione.</p>

	<p>S: grazie. D: arrivederci. S: arrivederci.</p>
96.	<p>ITAL2_OR_096</p> <p>D: buongiorno, guardi mi scusi del ritardo ma ho avuto una riunione molto importante qui al Dipartimento. Comunque, ora sono qui, se vuole si accomodi nello studio. S: ehm buongiorno. Ehm # ma c'è un problema per me perché io ho ehm un altro impegno molto [importante] alle ehm quattro e mezza. D: ah, ho capito, quindi fra pochissimo. Ehm, non so, mi doveva parlare di qualcosa di molto importante? S: ehm... D: di che cosa mi doveva parlare? S: ehm # D: perché è venuta qui a ricevimento? Ha qualche problema? Con gli esami...? S: <ehm> D: <con il corso...? S: ehm, sì, ho un problema ehm con #ehm esame ehm devo f- [/] devo fare questo esame ehm questo mese> D: <sì> S: <ma non i:n gennaio. D: ah, deve anticipare l'esame? S: sì. D: allora, guardi, è una questione un po' delicata. S: mhm, mhm. D: se adesso non ha tempo di parlarne dobbiamo trovare un'altra soluzione. S: ok. D: mi dica lei cosa vuole fare. S: ehm # scusa no [/] non capisco questo [parola incomprensibile]> D: <se dobbiamo parlare di questo problema, cioè di anticipare l'esame> S: <mhm, mhm> D: <ci vuole molto tempo. S: sì, sì> D: <quindi adesso> S: <sì> D: <siccome lei ha solo dieci minuti di tempo> S: <sì, certo> D: <non possiamo farlo. S: sì. D: mi dica lei> S: <mhm, mhm> D: <che cosa vuole fare. S: ehm, forse ehm ehm forse possia- [/] possiamo ehm fare un altro, ehm // un altro giorno questo? D: sì, sì, senz'altro. Io ricevo di nuovo lunedì. S: lunedì, sì. D: va bene? S: va bene per me. D: alle dieci di mattina> S: <sì> D: <lunedì ricevo la mattina.</p>

	<p>S: sì, va bene. D: va bene, allora l'aspetto lunedì alle dieci. S: sì. Grazie mille. D: prego. Arrivederci. S: arrivederci.</p>
97.	<p>ITAL2_OR_097</p> <p>S: Salve professoressa. D: Buongiorno. S: Ehm, ho un problema. D: Mi dica. S: Ehm, io ehm, ehm ero assente per quattro lezioni. D: Sì. S: Ehm, perché non sapevo // non perché non, ehm, ho scel- [/] non ho [/] non sono arrivata, ehm, quattro, ehm [/] sono arrivata quattro settimane fa. D: Mhm. S: Ehm, quindi, ehm, non so se, ehm, ehm, mi rivol/#gi come una studentessa non frequentante o frequentante. D: Allora, guardi, il limite delle assenze è tre. Quindi sopra le tre assenze per me lo studente è non frequentante. Ehm, ma lei come mai è arrivata più tardi a lezione? S: Perché io sono: una studentessa Erasmus quindi:, ehm, ho avuto: dei esami a: // a Londra. D: Sì. S: Ehm alla mia università inglese e: ehm, siccome ehm, mia università ehm, ha detto che devo fare questo esame non potevo, ehm, venire [/] frequentare queste lezioni.> D: Ho capito, quindi è stato un problema> S: <Sì.> D: <con l'università. Eh, guardi, mmh, diciamo dal momento che è Erasmus posso fare un'eccezione, un'assenza in più non // non è un problema. Lei però ovviamente tutte le altre lezioni le ha seguite? S: Purtroppo, no. D: Ah. S: Perché, ehm, come // come ho già detto ehm, quat- [/] solo, ho ehm, sono [/] allora sono venuta a ehm, ehm, da Londra e dovevo fare l'esami, ehm, e per questo non ho frequentato ehm, ho [/] non ho frequentato questi lezioni. D: Ma quindi lei delle mie lezioni quante ne ha seguite in totale? Poi io controllo sul registro però visto che è qui glielo chiedo direttamente. S: Quanto le-? D: Quante lezioni> S: <Quante lezioni.> D: <ha frequentato? S: Ehm, come: dodici penso. D: Ho capito. Beh, dodici su trenta sono un po' poche. Io le consiglio di fare l'esame da non frequentante perché almeno studia sui libri. Altrimenti se viene: come frequentante io chiedo delle cose che ho fatto a lezione e lei magari ha difficoltà a: // a capirle o a trovarle su:l // sul materiale. S: Eh.> D: <Di studio. S: Va bene. Quindi mi: [/] lei mi potrà dare, ehm informazione su l'esame, siccome sono una studentessa non frequentante? D: Certo. Che tipo di informazioni le servono?> S: <Mmh.></p>

	<p>D: <Sa, l'esame è a giugno, no?> S: <Questa, ehm, la bibliografia. D: Ok. S: Perché lo so che come [/] siccome sono non frequentante la bibliografia è divers-> D: <Sì.> S: <[/] è diversa.> D: <Sì, c'è un libro in più. Quindi: se lei va sulla mia pagina personale, vede i due> S: <Sì.> D: <libri di testo che sono per i frequentanti,> S: <Mhm.> D: <in più per voi non frequentanti c'è u:n // un terzo libro. C'è proprio scritto "per i non frequentanti aggiungere questo testo". Quindi lo vede lì. S: Ok, ah in suo:??> D: <Sulla mia pagina web.> S: <Sì.> D: <Sì.> S: <Ok <??> > D: <Sì, poi se va fuori dal mio studio, fuori la: // la porta del mio studio> S: <Mhm.> D: <dove ricevo, c'è comunque il programma: ehm sia del corso che dell'esame, quindi lo può vedere anche lì fuori dalla porta. S: Va bene. D: Ok? S: Ok. D: Ha altri dubbi? S: No, tu hai, ehm, lei ha detto tutto quello che: dovevo sapere. Ehm.> D: <Perfetto. S: Mille grazie. D: Prego. Arrivederci allora> S: <Arrivederci!> D: <e buon studio! S: Grazie.</p>
98.	<p>ITAL2_OR_098</p> <p>S: Buongiorno professoressa. Ho sentito che:. D: Buongiorno. S: Ci sarà un esonero. D: Sì. S: Ma: non son sicuro di poter farlo perché:, ehm,io sono arrivato a lezione più tardi.> D: <Sì. S: Ehm, ho quattro assenze. Ehm, e anche non // non ho tutte le informazione per fare l'esonero. E ho sentito che:, ehm, che c'è un programma diverso fra i frequentanti e i non frequentanti e: // e non so: dove trovare queste informazione, non so se: sulla pagina web de la università o:? D: Ok, allora, guardi. S: <O: sulla: // sulla pagina personal, personale? D: Sì, allora, prima di tutto per le informazioni sul corso e sul programma d'esame, va sulla mia pagina personale. Quindi mette il mio nome e cognome e: ehm li esce l'informazione sul corso. Quindi la trova lì. Poi, se non riesce a andare su internet, va fuori la porta del mio studio e: lì, fuori dalla porta, c'è attaccato un foglio con il programma del corso e d'esame. Quindi trova tutto lì.</p>

S: Potrebbe avere un programma diverso per gli studenti Erasmus perché: non ho abbastanza conoscenza della lingua e: forse può avere problemi per capire:, e anche mi piacerebbe capire se l'esame: sarà scritto: o orale.

D: Ok, allora, guardi. Io non ho previsto un programma diverso. L'unica cosa che può fare è partire dal testo italiano che io ho messo in programma e vedere ehm in bibliografia se c'è, ehm, un testo di riferimento anche per lo spagnolo. Quindi può studiare autonomamente su un manuale in lingua: spagnola. Però il testo d'esame è quello che io ho messo lì. Consideri che l'argomento è molto trattato nella letteratura in lingua inglese e quindi se comunque vuole leggere anche testi non in italiano trova tantissime cose: in inglese. L'esame sarà scritto, sia l'esonero sia l'esame finale. Quindi si deve preparare pe:r // per lo scritto.

S: Comunque potrei scriverli e: chiedere aiuto: se non capisco qualcosa o: ehm, arr- [/] venire a sua:, ehm,a sua ora di: ricevuta:?

D: Di ricevimento.>

S: <Ricevimento.>

D: <Sì, sì, quello senz'altro. Anzi, se lei si sta preparando per l'esame, mmh man mano che studia venga magari a ricevimento da me per chiarire: alcune cose. Poi, se viene a ricevimento, le faccio vedere l'esame di due anni fa così vede: com'è i:l // il formato dell'esame quindi che tipo di domande: e com'è organizzato proprio l'esame.

S: Sì.>

D: <Può essere un aiuto>

S: <Mi servirebbe.>

D: <per lei. Va bene:, possiamo fare così. Per quanto riguarda le assenze, ehm consideri che il limite è tre assenze, perché è il dieci per cento delle lezioni.

S: Eh il mio problema è che io sono arrivato: più tardi a: // a Roma ehm, anche ho avuto problemi per fare il mio *learning agreement* e allora non sapevo se: fare questa materia o un'altra. Ho anche avuto altri problemi>

D: <Mhm.>

S: <con altre materie.>

D: <Sì, immagino.>

S: <Il mio coordinatore non mi ha risposto.

D: Per un Erasmus deve essere più complicato iniziare l'anno ehm il semestre. Ma lei in totale quante lezioni ha frequentato?

S: Io.>

D: <Poi io controllo però se intanto me lo dice ci facciamo un'idea.>

S: <Sto frequentando: qua- [/] ehm penso che:, ah, ho: penso:, no, ho frequentato: tutte le lezioni da quando sono venuto. Ho:>

D: <Quindi lei ha iniziato:>

S: < // ho fa- [/] ho fatto le firme.

D: Ha detto: una settimana più tardi? Quattro lezioni.>

S: <Sì.

D: Quindi no, forse insomma effettivamente per frequentante dovrebbero essere al massimo tre assenze, però se lei ha frequentato sempre e ha fatto quattro assenze pe:r un Erasmus posso fare un'eccezione. Ecco, perché capisco ehm, i problemi. Però controllo prima di darle:>

S: <Sì certo.>

D: <la risposta definitiva. Ma più che altro per lei, perché magari fa l'esonero, però non ha: seguito abbastanza lezioni ed è più difficile. A quel punto conviene fare l'esame finale. E:h>

S: <Sì.>

D: <studiando sui libri.

	<p>S: Sì, ma sono interessato a fare l'esonero perché:, ehm, mi piacerebbe avere più tempo per altre materie che devo: anche fare gli esami a: // a giugno e non c'è possibilità di fare l'esonero. Quindi sono molto interessato a: fare:, ehm, l'esonero.</p> <p>D: Va bene, allora facciamo così: prenda un appuntamento per il ricevimento, e: così controlliamo le presenze. E, se: con le presenze è tutto a posto, poi le faccio vedere il formato dell'esame e parliamo un po' proprio dell'esame: scritto per vedere.></p> <p>S: <Si lei mi dice quando è possibile forse nel suo orario di ricevimento.</p> <p>D: Io ricevo il mercoledì però vi dovete prenotare su GOMD:</p> <p>S: Ah, ok. Allora, vado lì e: sulla pagina e:></p> <p>D: <Sì.></p> <p>S: <mi faccio.></p> <p>D: <"Prenotazione: ricevimento", cerca il mio nome></p> <p>S: <<??> ></p> <p>D: <E prenota.></p> <p>S: <??> Ok.</p> <p>D: Va bene. Allora l'aspetto a ricevimento.</p> <p>S: Grazie mille <??> ></p> <p>D: <Arrivederci, grazie.</p>
99.	<p>ITAL2_OR_099</p> <p>S: Buongiorno professoressa.</p> <p>D: Buongiorno, mi dica.</p> <p>S: Ehm, la saluto prima di tutto.></p> <p>D: <Grazie!></p> <p>S: Ehm, io mi chiamo LucaS:></p> <p>D: <Sì.></p> <p>S: <Sono studente di Erasmus e: sono arrivato qua, ehm, una settimana fa e: ho perso un po' di: // di lezioni. E la: [/] ho sentito il suo [anunsio].</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: E non ho capito bene. Ho bisogno un po' di informazioni.></p> <p>D: <Ma quello sull'esonero?</p> <p>S: Eh sì, anche sull'esame.></p> <p>D: <Ok.</p> <p>S: E volevo chiederla un po' di informazioni: su questo.</p> <p>D: Sì, che cosa voleva sapere esattamente?</p> <p>S: E:hm come si svolgerà:, che cosa devo portare:?</p> <p>D: Allora l'esonero lo possono fare solo gli studenti frequentanti, quindi che hanno: abbastanza presenze. Lei quante presenze ha?</p> <p>S: Io, ehm, ho quattro assenze.</p> <p>D: Ok. Allora, teoricamente le assenze possibili sono tre.</p> <p>S: Allora: # non lo posso fare?</p> <p>D: Ehm, s- [/] diciamo da regolamento no, perché è ammesso il dieci per cento di assenze. Quindi su trenta: ore di lezione: [/] su trenta lezioni solo tre assenze. E:hm, quindi non so. Lei perché ha iniziato più tardi?</p> <p>S: Ehm perché sono arrivato in ritardo perché, ehm, come sono venuto dal Brasile tutta questa roba con // con volo, mi sono un po'></p> <p>D: <Mhm.></p> <p>S: < [/] ho perso un po', ehm, come posso dire? Ehm, i giorni, no, le date></p> <p>D: <Mhm.></p> <p>S: <dell'esame, dell'inizio dell'esame:, anche ho avuto un po' di [probleme] nella segreteria e: appunto ho chiesto a loro, però mi hanno detto di parlare direttamente con lei e:.</p>

	<p>D: Sì, quindi lei comunque non ha fatto più assenze...cioè ha iniziato in ritardo></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <però non ha fatto></p> <p>S: <No.></p> <p>D: <più assenze. Quindi ha seguito tutto? Qui.</p> <p>S: Sì. Diciamo di sì.</p> <p>D: Va bene, diciamo, vista la situazione un po' particolare: mmh come studente: in mobilità internazionale posso fare un'eccezione per una sola assenza in più. Però è importante che lei abbia seguito, perché l'esonero è fatto per i frequentanti. Se lei lo fa senza aver seguito, si trova in difficoltà.</p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <Io poi controllo sul registro per vedere se effettivamente è stato sempre presente. Però, ecco, il mio consiglio è: se lei ha frequentato, di fare l'esonero; se ha frequentato meno di ventisei lezioni, no.></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <Perché poi è più difficile></p> <p>S: <Sì, sì.></p> <p>D: <farlo.></p> <p>S: <Ho capito. No, no, ma io ho fatto tutto:></p> <p>D: <Ok, ok.></p> <p>S: < // tutto a posto.></p> <p>D: <Allora sì, lo può fare, insomma le do l'autorizzazione per farlo.</p> <p>S: Allora sarebbe questo. La saluto cordialmente e:.</p> <p>D: Va bene. La ringrazio e: per // per il resto sa tutto, com'è l'esonero:?</p> <p>S: Sì. Sì, sì, tutto a posto.</p> <p>D: Va bene, va bene, allora arrivederci.</p> <p>S: <??></p> <p>D: Ci vediamo mercoledì prossimo all'esonero.</p> <p>S: Ok, arrivederci.></p> <p>D: <Arrivederci.></p> <p>S: <Grazie.></p> <p>D: <Prego.</p>
100.	<p>ITAL2_OR_100</p> <p>S: Buongiorno professoressa.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Ho una domanda: sull'esonero di mercoledì.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Infatti sono arrivato: un po': dopo l'inizio dei corsi e quindi ho sbagliato: [quattro] lezioni dunque non so se posso: fare: l'esonero.</p> <p>D: Oh, eh guardi teoricamente le lezioni: [/] le assenze possibili sono tre, il dieci per cento sul totale delle lezioni. Mmh, lei è Erasmus, vero?</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Magari in questo caso possiamo fare un'eccezione per una lezione in più. Ehm, però le altre lezioni le ha sempre seguite?</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: È sempre stato presente? Io poi controllo sul // sul registro magari, per vedere le sue presenze. Però se ha fatto solo quattro assenze, insomma: possiamo: fare un'eccezione.</p> <p>S: Ok, grazie allora. E: come si svolge: l'esame che non ho tutto capito: le informazioni?</p> <p>D: Allora lei è interessato all'esonero da quello></p> <p>S: <Mhm.></p>

	<p>D: <che ho capito,> S: <Sì.> D: <no?> S: <Sì, sì, sì. D: E:h, l'esonero mmh è scritto, quindi è un test scritto, con domande a risposta aperta, non è a crocette. E:hm, bisogna prepararsi sugli appunti delle lezioni e il materiale che io ho dato a lezione, quindi i vari articoli, ehm, varie, ehm, tutto il materiale didattico che vi ho dato via via. S: Ok. Ok, *alors* forse posso recuperare i corsi che ho sbagliato: con altri [aluni] [/] alunni. D: Sì, sì, se lei è mancato alle prime> S: <Mhm.> D: <quattro lezioni, comunque non è un grande problema, quelle: mmh l'inquadrimento teorico della materia lo trova anche sui manuali, quelli che mmh trova nel programma d'esame. Comunque, vanno: // vanno fatti. Però ecco l'esonero, oltre a avere una parte: solo teorica, di nozioni, ha anche una parte di analisi dei materiali e: degli argomenti che abbiamo visto. Quindi per questo è importante aver frequentato, altrimenti è difficile passarlo. S: Ok. # Ok. Allora lo // lo proverò e. D: Va bene.> S: <<??> > D: <Va bene.> S: <Quello che succede. D: Sì, poi se ha: // se ha altri dubbi prima di mercoledì magari può venire al mio ricevimento, vediamo un po':, ehm, di capire la situazione meglio. S: Ok. D: Va bene. Con la lingua come si trova? S: Mmh, bene. D: Riesce a studiare> S: <Sì.> D: <in italiano? S: Sì, sì, sì, abbastanza bene. D: Va bene, allora: se non ha altro, da chiedermi. S: No, ho finito. Grazie. D: Va bene, prego. Arrivederci. S: Arrivederci.</p>
101.	<p>ITAL2_OR_101</p> <p>S: Sì, buongiorno: professoressa. D: Buongiorno. S: No, io ho qualche domanda perché volevo: [/] non sono sicuro di come: funziona il [/] com'è il procedere di: // di fare l'esame. D: Sì, mi dica.> S: <E mi sembra che lei ha detto l'ultima volta, ha dato, ci ha dato delle indicazioni.> D: <Sì.> S: <Però:> D: <Sì, sì, esattamente.> S: <Non ho capito bene. D: Cosa non ha capito esattamente? Cioè, si ricorda un po':? S: Mah, la prima cosa che: dovrei: [/] ho di più di quattro assenze. D: Ah, più di quattro?> S: <Ho quattro // ho quattro, mi sembra.> D: <Ok.></p>

	<p>S: <Sì. Ho quattro assenze. Però c'è un motivo, perché sono arrivato: due settimane dopo l'inizio delle lezioni.</p> <p>D: <Ho capito, perché lei:></p> <p>S: <E sono uno studente di Erasmus e.</p> <p>D: Poi ha fatto altre assenze, oltre?</p> <p>S: Non è colpa mia ma non ho potuto cambiare <??></p> <p>D: No, no, lo capisco, a volte i tempi fra le università non coincidono, e però le></p> <p>S: <Esatto.></p> <p>D: <Le dicevo, lei ha fatto altre assenze: oltre quelle iniziali?</p> <p>S: No, niente, solo quelle quatt / #ro.</p> <p>D: Ok, quindi solo quelle quattro. Guardi, possiamo fare un'eccezione per una lezione: in più. Capisco che per un Erasmus:</p> <p>S: Che gentile, grazie.></p> <p>D: <Ci sia questo problema, però l'importante è che></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <Abbia frequentato tutte le altre.></p> <p>S: Sì, ci sono sempre andato a lezione.</p> <p>D: Va bene.</p> <p>S: Mi sembra.</p> <p>D: Sì, bene. Poi comunque non si preoccupi perché controllo sul registro. Ha visto? Io faccio mettere le firme a ogni lezione, quindi, ehm poi controlliamo lì, se effettivamente ci sono tutte le presenze.</p> <p>S: E, forse ancora gli esami sono.</p> <p>D: Mhm, mhm.</p> <p>S: Cosa è un esonerone? Esonero? <??></p> <p>D: Ah, l'esonero è, è una: mmh un esame parziale, quindi non su tutto il programma.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Ehm, si può fare a metà del corso, e poi alla fine del corso si completa l'esame con l'altra metà del // del programma. E' un modo></p> <p>S: <Ho capito, sì.></p> <p>D: <per alleggerire il carico di studio. L'esonero però lo possono fare solo i frequentanti, ecco.</p> <p>S: <??></p> <p>D: Chi ha le presenze: ehm sufficienti.</p> <p>S: Ho capito, grazie.</p> <p>D: Prego. Altre domande, altri dubbi?</p> <p>S: No, no, mai dubbi.</p> <p>D: Ah, bene. Va bene, allora: in bocca al lupo, buono studio. Ci vediamo all'esonero.</p> <p>S: Grazie mille.</p> <p>D: Arrivederci.</p> <p>S: Arrivederla.</p>
102.	<p>ITAL2_OR_102</p> <p>S: Ehm, buongiorno a lei.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Ehm, ho un problema con l'esonero della settimana prossima.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Perché: ehm, ho fatto quattro [assenze].</p> <p>D: Mhm mhm.</p> <p>S: E: non so se potrò farlo.</p> <p>D: Guardi, il limite delle assenze è tre.</p>

S: Sì, ma io ho fatto, ne ho fatto quattro perché ho sono arrivata una settimana ehm dopo il ehm l'arrivo delle lezioni.

D: Ah, ho capito. Ma come mai ha iniziato in ritardo?

S: Ehm Non so, ehm non so // non so cosa dirgli.

D: Cioè c'è una motivazione o: che può giustificare?

S: Sì, posso:>

D: <Queste assenze?>

S: Posso giustificare questo perché ehm l'univers- [/] la mia università mi ha detto: un'altra: eh che la: le lezioni: ehm ehm hanno cominciato ehm una settimana dopo.>

D: Ho capito.>

S: <A quella che è cominciata.

D: Ok, quindi c'è stato un problema.

S: <Sì.>

D: <Tra le università.

S: Un problema burocratico.

D: Eh, immagino, è sempre così. Senta ma, poi ha fatto altre assenze?

S: No.

D: Va bene. Guardi, insomma, capisco la situazione di un Erasmus, è sempre un po' complicata quindi ehm non c'è problema, può fare: sicuramente l'esonero. Ha visto? È la settimana prossima, no?

S: Ma ehm le chiedo anche aiuto.

D: Sì.

S: Per ehm sapere ehm l'informazione nece- [/] necessaria.

D: Sì.

S: Su come posso svolgere *el* l'esonero, o l'esame. Perché non capisco molto bene cosa è l'oso- [/] l'esonero.

D: Ah! Ok, ok. Allora, guardi l'esonero è un esame parziale.

S: Ah, parziale.

D: Cioè, metà programma, un esame che si fa su metà programma. Ora siamo a metà corso, quindi facciamo: un esame a metà corso. Poi, a giugno, ci sarà mmh l'esame completo, quindi.

S: Quindi quelle quattro [acsenze] non posso fare questo esonero.

D: Teoricamente no. Per lei, appunto, come: le dicevo, farei un'eccezione ehm l'importante è che abbia frequentato sempre:.

S: Sempre.

D: Le altre lezioni e che abbia il materiale didattico.

S: Mhm.

D: Che io ho dato, perché l'esonero si basa molto su quello che abbiamo fatto a lezione.

S: Mhm.

D: Poi ovviamente ci sono anche i libri di testo, quelli immagino insomma li avrà:.

S: Sì, sì, io ho tutto per fare questo esonero ehm ehm le posso dare una giustificazione per questa [acsenza].

D: Sì, sì, quello assolutamente, nel senso se lei mi manda i documenti dell'Erasmus, della data in cui>

S: <Mhm.>

D: <l'hanno autorizzata a partire>

S: <Mhm.>

D: <e in cui è arrivata qui, io l'allego al registro>

S: <Mhm.>

D: <Così non abbiamo: problemi.

S: Perfetto.

	<p>D: Va bene, allora buono studio. S: Mille grazie. D: Prego. Arrivederci, a mercoledì. S: Arrivederci.</p>
103.	<p>ITAL2_OR_103</p> <p>S: Salve professoressa. D: Buongiorno. S: Ehm, ehm, ho un, una [/] ho un problema ehm perché ho fatto quattro asse- [/] assenze. D: Sì. S: E non so come fare l'esonero. Ho. D: Allora l'esonero è aperto a chi ha un massimo di tre assenze. Se: uno studente ha fatto più di tre assenze, io lo considero non frequentante, e quindi deve fare l'esame completo a giugno. S: Al- [/] Allora non // non posso fare l'esonero pe:r [/] D: Teoricamente no. Lei: come mai ha fatto queste assenze? S: Ehm quattro. D: Ehm, c'è un motivo per cui ha fatto queste assenze? S: Ehm, per // per motivi familiari. D: Guardi, mi dispiace, però non è un motivo che può avere una giustificazione> S: <Sì.> D: <scritta, quindi per me poi è difficile: giustificare di aver ammesso uno studente:> S: <Sì.> D: <non frequentante. So che è una lezione in più, però non posso perché: il regolamento è questo. S: Ok, ok. La ringrazio. D: Prego. Comunque, a giugno può fare l'esame: completo. S: <Sì, sì.> D: <È anche meglio> S: <Sì, sì.> D: <per lei. Se non ha frequentato tutte le lezioni, studia sui libri di testo e dà l'esame a giugno. S: Sì, ok, la ringrazio. D: Prego. Arrivederci. S: Arrivederci.</p>
104.	<p>ITAL2_OR_104</p> <p>S: Professoressa, ho una domanda, ho qualche domanda. D: Mi dica, sì.> S: <Su, sull'esame. D: Sì. S: O su che cosa ehm ha detto. D: Sì. S: Prima, non so che cosa è un esonero. D: Ah, ok. Ehm, guardi, l'esonero è un esame parziale, su: metà programma. S: Mhm. D: Quindi noi siamo a metà del corso, ci fermiamo, vi do una settimana per preparare: appunto: l'esonero e: dovrete studiare solo metà del programma, quello che ho indicato poi a lezione, no? S: Mhm. E questo dob- [/] ehm prep- [/] per fare solo gli studenti che: ehm sono s- [/] sono sta / #to a tutti i: lezioni.</p>

D: Sì, solo per i frequentanti perché l'esonero si basa molto sui materiali che io ho utilizzato a lezione più che sui libri di testo. Quindi, se uno studente non ha frequentato, non ha proprio i materiali.

S: Mhm. Perché io ehm non // non sono stat / #a ehm i primi quattr / #o.

D: Ah, ok.

S: Lezioni.

D: Eh, guardi, il limite di assenze è tre.

S: Mhm.

D: E non so se lei ha un motivo per giustificare queste assenze?

S: Ehm sono Erasmus e all- [/]>

D: <Ah.>

S: <All'inizio non ho saputo che // che corso vorrei frequentare o che quindi, questo è.

D: Ok, ci ha messo un po' a capire come organizzarsi. Lei ha fatto altre: assenze oltre le quattro iniziali?

S: No.

D: Ha tutto il materiale?

S: Ehm, sì. Ho chiesto a un altro studente. Lui mi ha dato. Quindi il materiale, lo.

D: Ok, allora possiamo fare così. Se lei mi porta il suo certificato di: ehm arrivo qui a Roma Tre, io lo allego al registro delle assenze così almeno ho un documento che ehm attesta che lei è arrivata un po' dopo>

S: <Mhm.>

D: <l'inizio delle lezioni e: e la posso ammettere all'esonero in via eccezionale. Ehm l'importante appunto è che abbia comunque frequentato e che abbia il materiale, perché se no non riesce proprio:>

S: <Mhm, sì.

D: A studiare. Ok, comunque questo è l'esonero. L'esonero sarà scritto.

S: Mhm.

D: Non è, non è orale ehm, non so, ha altri dubbi:?

S: Ehm, quan- [/] scritti con qualche domanda o devo scrivere un testo con [/] come un re- [/] relazione o:?

D: No, eh sono cinque domande a risposta aperta.

S: Mhm.

D: Quindi non ci sono crocette, non è nemmeno diciamo un elaborato scritto.

S: Mhm.

D: Ehm tipo saggio, però ci sono cinque domande a risposta aperta, sugli argomenti che abbiamo trattato.

S: Mhm, e questa è un parte dell'esame.

D: Sì.

S: L'altra ehm al // al fine del corso?

D: Sì, a giugno e sarà orale.

S: Mhm.

D: L'esame. Quindi, questa prima parte scritta proprio perché è analisi dei materiali ehm che abbiamo visto a lezione.

S: Mhm.

D: E: l'esame orale sarà a giugno e completerà il voto. Quindi voi adesso riceverete un voto che però è: è parziale.

S: Mhm.

D: Anche quello.

S: # Ok, e come è l'- [/] ehm l'- [/] ehm # ehm # [cici] cinquanta per cento del voto è il- [/]>

D: <Sì.>

S: <Lo scritto, e cinquanta per cento.>

	<p>D: <Sì, sì. S: <??> > D: <Cinquanta per cento, valgono uguali. Perché comunque la porzione di programma è la stessa, metà adesso e metà dopo. S: Ok. D: Ok? S: Sì. D: Va bene, allora l'aspetto all'esonero.> S: <Sì. Grazie.> D: <Poi vediamo, se ci sono problemi comunque venga anche a ricevimento. S: Mhm. D: Io ricevo il martedì. S: Ok.> D: <Si prenota e viene, vediamo un po' meglio la situazione. S: Mhm. D: Se ce ne fosse bisogno, se no. S: Fino adesso gli ultimi // gli ultimi lezioni ho // ho frequentato quindi so ehm. D: Perfetto, perfetto. Allora buono studio. S: Ok, grazie:> D: <Arrivederci.> S: <per l'informazione. D: Prego, arrivederci.</p>
105.	<p>ITAL2_OR_105</p> <p>S: Ehm buongiorno. D: Buongiorno. S: Ehm sono qui perché ho dei dubbi ehm dell'esonero. D: Sì. S: Perché non so quante assenze posso fare. D: Guardi, al massimo tre, per ess- [/] sì. S: Ehm, io sono arrivata qui ehm una settimana: dopo di cominciare le lezioni. D: Mhm. S: [Perco] perché in *España* le lezioni finivano ehm quando queste lezioni cominciavano. D: Ok, quindi c'è stato un problema di tempi con le università.> S: <Sì. D: Ehm lei ha il certificato di arrivo> S: <Sì.> D: <qui a Roma Tre? S: Sì. D: Guardi, allora se lei me lo porta io lo allego al registro delle presenze e: possiamo fare un'eccezione perché ovviamente non è dipeso da lei. S: Sì, no. D: C'è una giustificazione. Poi non ha fatto più assenze, però. S: No, sono andata a tutte le lezioni. D: Ah, va bene allora. S: Sì. D: Ce la, ce la fa.> S: <Mhm, ok. D: Insomma, a sostenere l'esonero.> S: <Grazie. D: Non è un problema.</p>

	<p>S: Ehm, cosa dobbiamo sapere: dell'esonero? Come come sarà?</p> <p>D: Allora, l'esonero: è un esame scritto, quindi></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <vi dovete preparare per un esame scritto ehm sarà molto basato sull'analisi dei materiali.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Quindi tutti i materiali che noi abbiamo visto a lezione:, anche gli articoli che vi ho portato:, gli esempi di analisi che abbiamo fatto ehm saranno oggetto dell'esonero. È per questo che non ammetto i non frequentanti, perché non possono proprio: ehm sostenere l'esame></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <non avendo questi materiali.</p> <p>S: E c'è solo un esonero? O:?</p> <p>D: C'è un esonero adesso e poi a giugno c'è la parte finale.</p> <p>S: Ah.></p> <p>D: <Perché l'esonero, sa, è solo su una parte del programma.</p> <p>S: E dopo a [giugno], cosa, se passo il l'e- [/] l'esonero? Cosa devo fare?</p> <p>D: Deve fare un esame orale, che è quello finale.</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Poi si fa una media tra i due voti:></p> <p>S: <Ah.></p> <p>D: <e quello sarà il voto finale.</p> <p>S: Ma devo passare l'esonero?</p> <p>D: Sì.></p> <p>S: <O?</p> <p>D: Sì, deve passare l'esonero. Se non passa l'esonero, deve fare l'esame completo, sempre orale.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Quindi deve portare poi tutto il programma.</p> <p>S: E l'esame: orale a giugno, se non lo passo è di tutto?</p> <p>D: Eh sì.</p> <p>S: Ok.></p> <p>D: <Sì, è su tutto. Poi a giugno ci sono: tre appelli. Quindi, se lei: non lo passa per esempio al primo appello, non lo può fare al secondo. Può tentare di nuovo al terzo appello.</p> <p>S: Al terzo, sì.</p> <p>D: Altrimenti a settembre.</p> <p>S: Ok. # Perfetto.</p> <p>D: Va bene, ha altre:></p> <p>S: <Ho capito tutto.></p> <p>D: <domande? Altre:?</p> <p>S: No.</p> <p>D: Va bene, allora buono studio.</p> <p>S: Grazie.</p> <p>D: E l'aspetto all'esonero.</p> <p>S: Grazie.</p> <p>D: Arrivederci.</p> <p>S: Arrivederci.</p>
106.	<p>ITAL2_OR_106</p> <p>S: Buongiorno.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Scusi professoressa, potrei chiederle una domanda riguardo all'esonero?</p>

	<p>D: Sì.</p> <p>S: Perché, ehm nello primo [quattro] quattro lezioni non potevo andare o frequentare.></p> <p>D: <Mhm.></p> <p>S: Perché sono ancora stata a Vienna.</p> <p>D: Ah, ok.></p> <p>S: <Qui ho avuto degli esami e: quindi non so se potrei fare l'esonero o l'esame in giugno?</p> <p>D: Quante: assenze ha detto che ha fatto?</p> <p>S: Quattro.</p> <p>D: Eh, in realtà il limite è tre. E:hm io consiglio a chi ha fatto più di tre assenze di fare: l'esame finale, perché nell'esonero facciamo l'analisi dei materiali didattici.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Che io ho dato a: a lezione. Se lei non c'è stata non ha questi materiali, quindi è più difficile fare l'esonero.</p> <p>S: Ok. Ehm, come posso iscrivermi per // per l'esame?</p> <p>D: Per l'esame finale, quello di giugno? Allora e:hm l'esame io l'ho fissato il dodici giugno e: lei si può iscrivere fino al cinque.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Su GomD:</p> <p>S: Ah, sul sito personale.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Ok.></p> <p>D: <Sì, sì. Dalla sua pagina personale, entra, cerca ovviamente il nome del corso.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: E si iscrive. E l'esame di giugno sarà orale.</p> <p>S: Ok. Eh, posso prendere un o usare un [vocabolario], per l'esame?</p> <p>D: Eh, in realtà durante l'esame orale è un po' scomodo, nel senso che ehm parliamo quindi forse non ci sarà proprio il // il tempo></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <per utilizzarlo. Però generalmente non // non è possibile utilizzare vocabolari.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: E:hm, per i libri di testo ha avuto problemi? Visto che sono tutti in italiano?</p> <p>S: No, tutto chiaro.</p> <p>D: Ah, va bene. Allora: guardi, si prepari sui libri di testo:></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <che trova sul programma></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <e vedrà, insomma, non ci saranno problemi. Poi, se prima dell'esame ha qualche dubbio, qualcosa che non capisce, viene a ricevimento.</p> <p>S: Mhm, ok. Ehm, posso prenotare un appuntamento: anche sul sito personale o?></p> <p>D: <Sì, sì.></p> <p>S: <Ok.</p> <p>D: Sempre da lì, quando vuole venire, io ricevo sempre il martedì, quindi: qualche giorno prima prenoti perché altrimenti poi si riempie.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Va bene?</p> <p>S: Ok, mille grazie.</p> <p>D: Prego. Arrivederci.</p> <p>S: Arrivederci.</p>
107.	<p>ITAL2_OR_107</p> <p>S: Allora buongiorno, grazie che lei ha un [/] mi offre un po' del vostro tempo.</p>

D: Prego, non si preoccupi. Mi dica.

S: Ehm, perché ho una domanda perché sono una studentessa ErasmuS:

D: Sì.

S: Eh, ho frequentato il corso ma sono venuta in ritardo.

D: Sì..

S: Allora mi manca una settimana alla prima, e voglio chiedere se sarà [possibile] di frequentare il corso e superare l'esame come e- [/] [esèrono].

D: Ok, sì.

S: Sì. Ma non so se // se le mie presenze sono abbastanza, oppure mi manca qualcosa <??>.

D: Quante assenze ha fatto?

S: Ehm, ehm quattro.

D: Allora, in realtà il numero massimo è tre.

S: Sì.

D: Per poter fare l'esonero. Ehm però lei mi diceva è ErasmuS:

S: Sì.

D: Ho capito, quindi c'è stato questo problema con l'arrivo. Guardi, possiamo fare così. Io posso fare un'eccezione.

S: Mhm, grazie mille.

D: Quindi lei mi può portare il certificato: mmh di // di iscrizione qui a Roma Tre.

S: Sì.

D: Di quando: è arrivata e almeno io posso giustificare questa eccezione.

S: Mhm.

D: Però le dico che l'esonero si basa molto sui materiali che abbiamo visto a lezione.

S: Sì, lo so.

D: Quindi chi è stato assente ha più difficoltà.

S: Mhm.

D: Ora lei è stata assente una lezione in più, solamente, però valuti lei se è il caso di: // di prepararsi: come frequentante oppure come non frequentante e dare l'esame a fine:>

S: <Mhm.>

D: <a fine semestre.

S: Ma sarà [possibile] che lei mi invia le materia- [/] i materiali del della questa settimana dove non sono andata al corso?

D: Allora, e:hm sì, per la prima settimana abbiamo visto:, diciamo, abbiamo analizzato due articoli.

S: Mhm.

D: Quindi glieli posso mandare. Ovviamente le manca tutta la parte dell'analisi, quella non gliela posso dare perché l'abbiamo fatta>

S: <Sì.>

D: <a lezione.>

S: <Sì, lo so. Forse posso chiedere a qualcuno del corso se>

D: <Sì.>

S: <Qualche:.

D: Sì, qualche compagno se le può dare gli appunti, tanto per due: per una lezione in più insomma non è.

S: Ok.

D: Un problema.

S: Perfetto.

D: Va bene, altre domande? Altri dubbi?

S: No, forse, ehm per studiare all'esame se io ho bisogno del // del libri oppure anche del libro presentazione, non so dove posso trovarlo.

D: Allora, ehm sì, oltre al materiale che usiamo a lezione>

	<p>S: <Mhm.> D: <e che vi do, io deve comprare i libri di testo.> S: <Mhm.> D: <Quelli indicati sul programma d'esame. S: Ah. Questo lo tro- [/] questi lo trovo sul programma del corso il vostro sito dell'internet.> D: <Sì, sì. O va appunto sulla mia pagina personale, oppure anche fuori dal mio studio c'è la: // la locandina del corso, quindi lì trova il // il programma con i libri di testo. S: Ok, perfetto. E faccio solo quelli dell'eso- [/] esonor- [/] esonero? D: Per l'esonero.> S: <Sì, sì.> D: <Poi per l'esame finale di giugno dovrà completare lo studio con l'altro:, diciamo, gli altri testi che vi indico. S: Sì. D: Ora per.> S: <E tutti gli appunti e notizie del corso? D: Sì, sì. Quindi per l'esonero sarà metà programma. S: Mhm. D: Cioè i materiali visti a lezione più il primo testo in elenco.> S: <Ok.> D: <Il primo libro. Per la seconda parte, ovviamente gli altri materiali che vedremo, più il secondo libro in programma. S: Ok, perfetto.> D: <Questo è per i frequentanti. S: Ok. # Grazie mille. D: Va bene? S: Sì. D: Prego. Arrivederci. S: Arrivederci.</p>
108.	<p>ITAL2_OR_108</p> <p>S: Buongiorno signora. D: Buongiorno. S: Ehm, ho sentito che la prossima volta, mercoledì, c'è la // la [/] l'esame. D: Sì. S: Però ho una problema. Sono arrivato: una settimana: dopo la: [/] dopo l'inizio della lezione, quindi non ho: ancora le az- [/] le [azsense]. D: Quante assenze ha fatto? S: Ehm, non mi ricordo più. Ehm. D: Ok, allora possiamo controllare. S: Sì. D: Aspetti che controllo sul registro. Ehm, allora guardi a me qui risultano quattro assenze, quindi lei ha saltato le prime quattro lezioni. Ehm, però per fare l'esonero il massimo sono tre lezioni. S: D'accordo. Non c'è una: modo per, ehm, trovare una soluzione per. D: Allora se le assenze sono giustificate che c'è un motivo io posso fare una: [/] un'eccezione. S: *D'accord*. D: Ehm, non so, lei perché ha iniziato più tardi? S: Sì, perché sono una: studente Erasmus e quindi non [povevo:] essere qui: a: al tempo giusto. D: Ho capito. E lei ha il certificato di iscrizione a Roma Tre? Per vedere che è arrivato></p>

	<p>S: <Sì, ce l'ho.> D: <più tardi? S: Sì, c'è pure la certificazione di: entra come studente Erasmus: D: Perfetto, allora mi può portare quello, così io lo:> S: <Sì> D: <lo allego al registro e motiviamo la: l'ammissione all'esonero con questo problema tra università. E: in fondo è solo una lezione in più quindi: non credo ci siano problemi. Lei poi ha sempre frequentato mi sembra di vedere, no? È sempre stato presente? S: Sì. D: Ok, l'importante è quello, perché l'esonero si basa tutto sui materiali> S: <Sì, sì.> D: <che abbiamo visto a lezione. S: Ho potuto prendere le lezioni: da un altro studente. D: Va bene, va bene, quello sì, però poi è importante che sia sempre stato presente. E: ha altre domande sull'esonero? S: No, ehm. Qual è il ti- [/] qual è il tipo dell'esame? D: È un esame scritto. S: Scritto, sì. D: È scritto e sono domande a risposta aperta, quindi saranno cinque domande> S: <Mhm.> D: <a risposta aperta. S: Può essere [clemanza] perché non sono troppo: non ho ancora: ehm non so ancora troppo scrivere in italiano. D: Va bene, io non tengo conto degli errori: grammaticali diciamo, nel suo caso, l'importante è il contenuto. Poi consideri che ehm l'esonero è un esame parziale. S: *D'accord*. D: Quindi poi a giugno, se uno passa l'esonero deve fare comunque: l'esame finale> S: <*D'accord*.> D: <che è orale. S: Pensavo che: ero: [//] era l'esame finale, non sapevo che: // non sapevo che c'è:. D: Eh no, sono due // due: esami: uno parziale, che è l'esonero> S: <Mhm.> D: <e poi quello finale, a giugno, per completare il programma. S: *D'accord*. D: E lì sarà orale. Il voto finale è una media tra i due. S: *D'accord*. Perfetto. D: Va bene? S: Sì <??>. D: Altri dubbi? S: No. D: Va bene. S: Adesso. D: Va bene, allora buono studio. A: mercoledì. S: Grazie a lei. D: Arrivederci. S: Arrivederci.</p>
109.	<p>ITAL2_OR_109</p> <p>S: Buongiorno. D: Buongiorno. S: Professore, come sta?</p>

D: Bene, lei come sta?
S: Ehm, così così.
D: Come mai?
S: Perché: non, perché, ehm, non sono andata a scuola.
D: Ah.
S: Mi dispiace.
D: Mi [/] ma che problema c'è stato?
S: Ehm, sono andata a cena // andata in cena. Ehm.
D: Ah, in Cina?
S: Sì.
D: È tornata in Cina?
S: Sì, ehm, perché // perché il mio passport c'è: una pro- [/] c'è un problema.
D: Ho capito. Ma eh quindi cosa posso fare per lei?
S: Mmh # perché // perché, mmh, devo tornare in Cina. C'è un nuovo visa.
D: Un nuovo?
S: Un nuovo visa carD:
D: Ah, un nuovo visto.>
S: <Sì.>
D: <Per poi rimanere in Italia?
S: Sì.
D: Ho capito. Va bene, faccia queste procedure:. Qui le lezioni andranno avanti, comunque.
S: Mmh ma: sono // ma sono studiata a ca- [/] a casa.
D: Ah, va bene. Guardi, però, ehm, lei ha visto che: la settimana prossima c'è l'esame?
S: Sì.
D: Che fa? Ce la fa a venire?
S: Mmh.
D: O sarà in Cina?
S: Mmh # in Cina.
D: Allora dovrà fare l'esame a: // a giugno.
S: Oh.
D: Eh sì, perché la prossima settimana c'è l'esame: parziale, e poi a giugno c'è l'esame completo.
S: Mhm.
D: Quindi se lei sarà in Cina, ehm dovrà fare direttamente l'esame: finale a giugno.
S: Mmh # sono andata a- [/] abbastanza.
D: Mhm. Dov'è andata?
S: A- [/] abbastanza, no?
D: Abbastanza significa:>
S: <Sì.>
D: <un po', sufficiente.
S: Ho capito, no // no abbastanza. Co- [/] ehm no [/] non.
D: Torna prima dell'esame lei? L'esame è mercoledì prossimo.
S: Mhm.
D: Lei torna prima di mercoledì?
S: Sì, ehm sono tornare>
D: Ah.
S: <a scuola.
D: Ok, quindi tornerà.
S: Sì.
D: Però dobbiamo vedere le sue assenze, quante assenze ha fatto.
S: Mhm.

D: Perché ehm possono fare l'esame solo gli studenti che hanno tre assenze, al massimo. Forse lei ne ha di più.>

S: <Sì.>

D: <perché è andata in Cina.

S: Sì.

D: Mhm. Guardi, aspetti controllo. A me risultano sei assenze.

S: # Sì.

D: Non può fare: l'esame: di:.

S: Ma: [volle] # entra l'esame, come mmh che cosa posso? <??>

D: Allora per l'esame di giugno, quello finale, deve: studiare.

S: Sì.

D: I tre libri che sono sul programma. Sono tre libri.

S: Sì.

D: Li deve portare tutti e tre.

S: Sì. Ehm, com- [/] dove posso [comple] tre libri?

D: Ah, e quello o li: // li cerca on line, mette il titolo.

S: On-line?

D: On-line, sì,

S: Ok

D: Oppure qui davanti alla Facoltà.

S: Ok

D: C'è la libreria. Lì hanno sempre i libri che sono in programma d'esame.

S: Ok, ho capito. Ehm, che [ola]?

D: L'ora dell'esame?

S: Sì.

D: Ah, quello lo // lo sapremo: più avanti, perché l'esame è il dodici giugno. Quindi intorno al cinque giugno sapremo l'aula e l'orario dell'esame.

S: Ok.

D: Mi raccomando, si deve iscrivere all'esame.

S: Sì.

D: Si deve iscrivere su Gomp, sulla pagina personale.

S: Mhm.

D: La pagina personale, come studente.

S: Mhm.

D: E si iscrive all'esame. Il termine per iscriversi all'esame è il trenta giu- [/] il trenta maggio.

S: Ok.

D: Quindi c'è // c'è tempo ancora.

S: Ehm, ok, ho capito. Mmh.

D: # Altro? Altre domande?

S: N- [/] non c'è.

D: Va bene, va bene.>

S: <Grazie.

D: Allora buon viaggio in Cina.

S: Mhm.

D: E l'aspetto quando torna.

S: Ehm # prima: l'esame.

D: Ok, sì, poi ci vediamo anche all'esame.

S: Sì.

D: Arrivederci.

S: Arrivederci. Grazie.

	D: Grazie a lei.
110.	<p>ITAL2_OR_110</p> <p>S: Ehm, ciao professoressa. D: Buongiorno. S: Buongiorno. Ehm, ho una domanda sulla mia siz- [/] situazione perché ho: cominciato il mio: il [curso] ehmunu settimana dopo la [/] l'inizio corretto. D: Sì, ho capito, ehm, quindi ha iniziato una settimana do:po. Ha fatto solo due assenze allora. S: S- [/] Quattro, ah sì, quattro.> D: <Due o quattro? S: Quattro, sì. D: Ah, quindi ha iniziato dopo e poi ha fatto:> S: <Sì.> D: <qualche altra assenza. Allora, ehm, lei mmh perché le interessa sapere le assenze? S: Perché: non so se: // se posso fare l'e- [/] l'esonero. D: Eh allora per fare l'esonero al massimo si possono avere tre assenze, è il massimo. Ehm, a volte se c'è una giustificazione:> S: <Mhm.> D: <documentata, posso fare un'eccezione. Ehm.> S: <Ehm, una documentazione del [dotore] o:? D: Sì, o per motivi di salute o, ehm diciamo per motivi comunque documentabili. S: Mhm. D: Non so, se: un giorno ha dovuto fare un altro esame o: [/] lei perché ha iniziato più tardi? S: Mhm. D: Perché ha iniziato più tardi? S: Perché sono arrivato in Italia più tardi. D: Ok, allora nel suo caso fo:rse potrebbe andare bene il certificato di iscrizione a Roma Tre. S: Mhm. D: Se da lì risulta che lei si è iscritto dopo l'inizio del corso ehm diciamo, posso fare una: [/] un'eccezione anche perché è solo un'assenza in più rispetto al limite. S: Mhm. Ehm, dove posso prendere questo:? D: Ah, in segreteria. S: Segreteria? D: Sì, se lei me lo porta io lo // lo all- [/] lo metto nel registro, così mi ricordo di questa situazione. S: Ehm ma: che giorni posso: prendere? D: E questo non lo so. La segreteria studenti deve andare: sul sito dell'università di Roma Tre e vedere: gli orari. S: E pe:r? D: E l'indirizzo. S: E per presentare questo documento? D: # A me? S: Sì. D: Basta: che venga ne:l [/] al mio ricevimento. S: Mhm. D: Ehm, io ricevo il martedì pomeriggio, si deve prenotare. S: Mhm. D: Sulla sua pagina personale. Si prenota e me lo porta. S: Mhm. Ma il [/] non c'è un [/] l'ultimo giorno per fare questo: [/] per presentare questo:? D: Beh, ma lei vuole fare adesso l'esonero della settimana prossima?</p>

	<p>S: Sì. D: E allora me lo deve portare: proprio entro martedì. S: Mhm. D: Perché mercoledì c'è l'esonero. E:hm, per le assenze a questo punto, diciamo, non ci sono problemi, però l'esonero si basa sul materiale didattico che io ho dato a lezione. S: Mhm. D: Lei lo ha tutto? S: Sì, ho tutto. D: L'ha recuperato? S: Sì, ho recuperato. D: Va bene, allora può provare a fare l'esonero. L'esonero si basa su quello che viene fatto a lezione. Ecco perché non ammetto i non frequentanti. S: Mhm. D: Perché non potrebbero proprio farlo, insomma. Se lei se la sente, può: // può provare. S: Sì, ok. Va bene. Ehm. D: Ha altre domande sull'esonero? Su:? S: # Ehm, penso di no, penso che:. D: Mhm, va bene, va bene. Allora mi raccomando, prenda questo documento:> S: <Mhm.> D: <e me lo faccia avere entro martedì. S: Va bene. D: Va bene. S: Grazie mille. D: Prego, arrivederci. S: Arrivederci.</p>
111.	<p>ITAL2_OR_111</p> <p>S: Buongiorno, ehm. D: Buongiorno. S: Sono una: studentessa straniera. D: Sì. S: Ehm, volevo chiedere se se che ho fatto quattro assenze mmh cioè *en* la lezione perché sono arrivata ehm, una settimana dopo della:> D: <Mhm.> S: <inizio // inizio della lezione ehm anche no ho capito molto bene se posso fare l'es- [/] l'esonero o no. Ehm, se puoi [/] può aiutarmi. D: Allora, certamente. Guardi, mmh il limite delle assenze per fare l'esonero è tre. # Lei ne ha fatte quattro.> S: <Mhm.> D: <Una in più. Ehm, però mi diceva che: mmh è perché è arrivata una settimana più tardi> S: <Sì.> D: <qui in Italia. Ehm, ha dei documenti? Pe:r? S: Sì, ho.> D: <Per giustificare questa> S: <Ho:> D: <cosa? S: Sì, ho la [/] il bi- [/] il bila- [/] i [billetti] di aereo <??>. D: <??> No dico qualche documento: dell'università? S: Ah, sì, sì, ho // ho [/] posso segnare, no, ehm, mostrare. D: Mhm. S: Sì, *el* documento.</p>

	<p>D: Ok, allora se: c'è qual- [/] il documento appunto dell'accordo> S: <Mhm.> D: <fra le università, l'iscrizione a Roma Tre ehm posso fare un'eccezione per u:n [/] per una sola lezione> S: <Mhm.> D: <in più. Poi ha fatto altre assenze lei? S: Sì. D: Quante? S: Mhm, sì, ho, sì, ho fatto altro assenze. D: Eh, ha fatto?> S: <Ho fatto *en total* quattro assenze. D: Solo quattro. S: Sì. D: Va bene, no, va bene. Se mi porta questo documento:, la posso ammettere all'esonero. S: Grazie. D: Prego. Altre domande, altri dubbi? S: Ehm # sì, si puoi darmi qualche informazione *come* sarà esattamente l'esame? D: Allora, ehm, l'esonero si basa sui materiali che noi abbiamo visto a lezione. S: Mhm. D: Più un libro di testo, che è quello in programma. Ed è un esame scritto. # Quindi vi dovete preparare per fare un esame scritto. S: Mhm. D: Questo è il [/] diciamo le cose più importanti da sapere. S: Ok, grazie mille. D: Prego, arrivederci. S: Arrivederci.</p>
112.	<p>ITAL2_OR_112</p> <p>S: Beh, professo- [/] presso- [/] ehm non ho // non ho capito: e:hm # scusa, ehm, non ho capito: # che lei si [crit]- [/] le c'è lei ha si [crit] /# ta ehm per prossima: # mercoledì. D: Ah, allora mercoledì prossimo c'è l'esonero. S: Che cosa l'esonero? D: L'esonero è un esame parziale, è solo una parte del programma. S: Ehm *exame*? D: È un esame però su metà programma. S: Metà *programa*? D: Sì. S: Ehm, che: # devo: studio per l'esonero, [l'esonero]. D: Deve studiare tutti i materiali che io ho dato a lezione, quindi tutte le fotocopie:, gli articoli più il primo libro che è nel programma d'esame, ha visto? Cioè il programma de:l // del corso e poi due libri. Dovete portare solo il primo libro per l'esonero. Quindi, materiale delle lezioni e primo libro. S: Ehm, l'esame è difficile per le livello A2? D: Eh forse un po' sì. Perché è un esame scritto. S: E:hm, posso: # avere [dix]- [/] [dix]- [/] [dixionario]? D: Dizionario no, non è possibile perché: mmh poi devo, dovrei controllare:, quindi non è possibile portare nulla, all'esame. S: Ho capito. D: Mi spiace. S: Ehm. #</p>

	<p>D: Comunque se ora non si sente pronto per l'esame, c'è l'esame finale a giugno, ed è solo orale.</p> <p>S: Ehm # ci: sono: ehm ci sono a:- # punto minimale per></p> <p>D: <Sì.></p> <p>S: <l'[exam]?</p> <p>D: Sì, il minimo per superare l'esame è diciotto.</p> <p>S: Diciotto.</p> <p>D: Diciotto su trenta.</p> <p>S: Ho capito. #</p> <p>D: Altre: altri dubbi, altre domande?</p> <p>S: No, basta, grazie.</p> <p>D: Va bene, prego. Arrivederci.</p>
113.	<p>ITAL2_OR_113</p> <p>S: Scusami, ehm, sono arrivata un po' tardi. Ehm, posso avere: ehm delle: [informazione] di le [lezione] prima // prima di: s- [/] sono arrivata?</p> <p>D: Ah, lei quando è arrivata? Noi abbiamo iniziato il corso: un mese fa.</p> <p>S: Ehm, io sono arrivata: dopo: l'arrivo de- [/] delle [lacio]- [/] lezione.</p> <p>D: Ma quanto tempo dopo?</p> <p>S: Ehm, una settimana.</p> <p>D: Ok, allora, guardi. Noi la prima settimana abbiamo fatto il quadro teorico della:></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <della materia. Quindi: tutto quello che abbiamo fatto la prima settimana:></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <lei lo può trovare sul libro. Sul libro di testo.</p> <p>S: Ma: no ho fatto: [/] no ho trovato questo.</p> <p>D: Il libro non ha trovato?</p> <p>S: Sul [liblo]?</p> <p>D: Sul libro c'è tutto. Quella parte: introduttiva c'è tutta.</p> <p>S: Mmh, ma, ehm, ehm sei, ehm, studio da solo forse è un po' difficile.</p> <p>D: Eh forse sì, per il problema della lingua.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Guardi, ehm, la prossima settimana c'è un esame.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Se lei non si sente pronta.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Per la lingua, io le consiglio di dare l'esame a giugno.</p> <p>S: Giugno.</p> <p>D: Sì, così ha più tempo pe:r // per studiare.</p> <p>S: Ah, e questo va bene?</p> <p>D: È meglio forse.</p> <p>S: Sì, sì, sì, ma, ehm, ehm, avete, ehm, altro [lezione] per questo ehm, informazione?</p> <p>D: Allora, le // le lezioni durano fino al trenta maggio. Quindi lei per sostenere l'esame, per fare l'esame, deve essere sempre presente.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Se no non può dare l'esame. Ehm, per le informazioni sull'esame ehm, è tutto scritto sulla mia pagina web.</p> <p>S: Mhm. Ok.</p> <p>D: Su internet, sul sito dell'università></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <trova il programma dell'esame, con i libri.</p>

	<p>S: Mhm. D: E tutte le indicazioni. S: Ok, ho capito. D: Va bene. # Altri dubbi? Altre domande? S: E:hm # mmh no. D: Va bene, va bene, allora mi raccomando venga sempre a lezione. S: Ok, ok. D: È importante. S: Sì, sì, sì, sì. D: Poi se ha dei problemi può venire a ricevimento da me. S: Ok, ok. D: Va bene? S: Va bene. Non c'è problema. D: Va bene. Allora arrivederci. S: Arrivederci, grazie. D: Prego.</p>
114.	<p>ITAL2_OR_114</p> <p>S: Mmh, io: mmh non ho capito: ehm [profesore ehm # mmh # mmh # mmh mmh no hai [tute] le informazioni [necesale] su come i svolge l'[esono /# nelo] [/] l'esame. Non // non lo so. Ehm. D: Mi dica, che cosa non ha capito? S: # Mmh. D: Oggi abbiamo parlato dell'esonero della settimana prossima. S: Ehm # l'esone- [/] non lo so. D: Non sa che cos'è un esonero? # L'esonero è un esame su metà programma. S: Mmh.> D: <Si fa a metà corso. S: Mmh # no. D: Lei vuole fare l'esonero? # No? Vuole fare l'esame finale? S: Ehm, no. D: # Non vuole fare nulla? Cioè, lei è qui in Italia per studiare, no? S: Mhm, sì, stu- [/] ehm, italiano studio. D: Mhm. S: Ehm, canto. D: Canto. Ok.> S: <Italiano, qui a [univelsità] Roma [Tle]. D: Mhm. S: Ehm # e:hm # ti: # D: Eh, se vuole posso darle le informazioni per l'esame di italiano di giugno. S: Ehm, italiano, mmh [gramatica] [difficile]. D: Eh sì, ehm per passare l'esame però deve studiare la grammatica. S: Ehm, sì, ehm, [gramatica] è molto, ehm, molto [ficile]. D: Ok. S: Mmh sì. D: Che livello vuole fare? S: Ehm, sì, a casa studio. D: Mhm. S: Ehm che università ha l'es- [/] l'esone- [/]> D: <Mhm.> S: <studio con Daniela.</p>

	<p>D: Ok. S: Ok. D: Va bene. # Lei pensa di fare l'esame a giugno? S: # Mmh no. D: Farà l'esame a giugno? S: Ah, sì. D: Ok. S: Ehm, ehm, l'esame a giugno. Mmh, giugno? D: Mhm. S: Ehm, sì. D: Va bene, va bene. Ha altre domande? S: Ehm, no. D: Va bene. Allora, arrivederci! S: Oh [glazie], arrivederci. D: Prego, arrivederci.</p>
115.	<p>ITAL2_OR_115</p> <p>S: Buongiorno professoressa. D: Buongiorno! S: Ehm, mi chiamo Stella, sono una studentessa ci- [/] cinese. D: Sì. S: E ho una domanda. D: Mi dica! S: Cioè, io prima non lo sapevo che devo fare [/] devo seguire la // la questa corso. Poi la mia professoressa responsabile di Roma Tre mi ha consigliato> D: <Sì.> S: <di seguire didattica ma: ho già:, cioè, ho già perso una settimana di lezioni. D: Ah, ho capito. Mmh, perché lei vuo- [/] che cosa vuole fare? Vuole fare l'esonero per caso? S: Eh sì. Infatti, non // non so be- [/] non so chiaramente come faccio un esame o l'esonero perché mmh il mio italiano non è così bene. Voglio, cioè, possiamo, non so se po- [/] potremmo parlare del mia es- [/] del mio esame. D: Sì, sì. Allora, guardi, l'esonero ehm lo possono fare solo gli studenti che hanno fatto poche assenze, un massimo di due assenze. S: Mmh. D: E l'esonero è la prossima settimana. S: Non possiamo, cioè, posso manca so- [/] una volta, non posso manca solo una volta? D: Lei è mancata solo una volta? S: No, adesso terze volte, ter- [/]> D: <Tre volte?> S: <Tre volte. D: Eh, guardi, tre volte in realtà secondo la regola non // non andrebbe bene. Io non ammetto gli studenti, però lei certo è un caso particolare perché è una studentessa internazionale e ha avuto quel problema con // con i corsi all'inizio. S: Sì, infatti questo corso per me è molto difficile. D: E allora non è meglio aspettare l'esame a giugno? L'esame finale? S: Ehm, sì, potrei [aspettare] ma ehm secondo me è più difficile rispetto all'esonero. D: Sì, quello è vero, perché l'esonero è solo una parte del programma e invece l'esame finale è: tutto il programma, è un po' più lungo. S: A:h. D: Però avrebbe più tempo pe:r // per studiare e per migliorare con la lingua.</p>

	<p>S: Ah sì, lei ha ragione ma lei potrebbe darmi qualche consiglio per l'esame così è più [/] diventa più facile?</p> <p>D: Allora per l'esame finale, l'esame finale è orale.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Quindi è un colloquio.</p> <p>S: Ah ok.</p> <p>D: Quello che le consiglio è di studiare bene i testi. Sono tre libri.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Ehm, eventualmente, mi [/] non so, lei conosce l'inglese anche?</p> <p>S: Mmh, non è così bene.</p> <p>D: E allora ci ferm- [/] ci atteniamo ai testi: in italiano, e se lei ha qualche problema di comprensione sulla lingua.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Ehm prenota un ricevimento da me.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Mhm? E poi le consiglio appunto magari di: esercitarsi un po' nel parlato.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Se // se pensa di avere bisogno. Per l'esonero c'è anche il problema che è scritto, invece.</p> <p>S: Mmh.</p> <p>D: Non so lei come se la cava con lo scritto?</p> <p>S: Posso scrivere solo: articolo più semplice.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>S: Più <??> quel tipo.</p> <p>D: Ho capito. Guardi, allora effettivamente lo scritto non è che si tratti di un tema molto lungo. Sono cinque domande a risposta aperta.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Ehm però, insomma bisogna vedere se lei si sente pronta per affrontare un esame scritto o se vuole aspettare un esame orale che forse può essere:></p> <p>S: <Ehm.></p> <p>D: <più semplice per alcuni aspetti.</p> <p>S: Ok, ho capito. Grazie, io farò il mio possibile.</p> <p>D: Va bene, allora mi faccia sapere cosa decide.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Arrivederci.</p> <p>S: Arrivederla.</p>
116.	<p>ITAL2_OR_116</p> <p>S: Mi scusi, vorrei chiedere informazione ehm, ehm, riguarda l'esame perché io sono in ritardo a lezione.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>S: E ho // ho fatto quattro assenze, ehm, quindi ehm ehm non // non ne so nulla.</p> <p>D: Ho capito. Allora, ehm, lei quando ha fatto queste assenze? # Quando? È stata assente quattro volte?</p> <p>S: Sì, qua- [/] mmh.</p> <p>D: Quando? Il corso è durato due mesi.</p> <p>S: Mmh.</p> <p>D: È stata assente in un momento, oppure ha fatto tante assenze?</p> <p>S: Ehm, ehm, prima due [setima]- [/] ehm [setimane].</p> <p>D: Ok, quindi all'inizio del corso?...</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Ha saltato la prima parte.</p>

S: Sì, sì.
D: Allora, guardi, per fare ehm l'esonero della settimana prossima e:hm gli studenti devono avere tutte le presenze e possono fare solo due assenze.
S: Ah.
D: Solo due.
S: Quindi non posso fare l'e- [/] l'eso- [/] l'esonero?
D: È meglio di no perché l'esonero si basa sui materiali che io do a lezione.
S: Ah.
D: Se uno studente ha fatto tante assenze, è più difficile fare l'esonero.
S: Ah, ho capito.
D: C'è però l'esame di giugno.
S: Ah, sì? Ehm, ehm allora ehm, ehm, ehm, l'esame nel giugno ehm, ehm, in che modo facciamo?
D: Allora l'esame di giugno è orale, è un>
S: <Orale?>
D: <è un colloquio.
S: Ah.
D: E: e bisogna studiare tre libri. Sono i tre libri che trova nel programma sulla mia pagina personale.
S: Ah, ok. Ehm # mmh # ehm #
D: Lei ha già iniziato a studiare almeno un libro?
S: Sì, ho già iniziato ma ehm qualche parte è difficile per me perché ci sono tan- [/] tanti, tante parole sconosciute quindi devo cercare su // su // su:.
D: Sul dizionario.
S: Sì, sì.
D: Sì, immagino. Eh, il mio consiglio è di: // di studiare da subito così ha tempo per prepararsi per l'esame a giugno. Ehm, lei conosce anche l'inglese o qualche altra lingua?
S: Ehm, sì, l'inglese un pochino.
D: Un po', mhm.
S: Sì.>
D: <Un po'. Ehm, perché su questo argomento ci sono degli articoli, dei testi anche in inglese.
S: Sì.
D: Poteva essere d'aiuto. Altrimenti se non conosce bene l'inglese, può prenotare dei ricevimenti con me.
S: Ok.
D: E possiamo vedere insieme queste parti che per lei sono difficili.
S: Sì. Ehm, la sua ricevimen- [/] ehm il suo rice- [/] ricevimento posso trovare: su internet <??> ?>
D: <Sì, sì, sì, si deve prenotare, però.
S: Ah, ok, ho capito. E non // non c'è possibile io faccio, ehm un [/] no, ehm, qui, cioè, non faccio ehm tutti ehm parti del libro, ehm, ehm, ehm, solo due, ehm, uno o due libri.
D: Beh, questo è un po' // un po' strano anche perché lei se fa l'esame a giugno deve portare il programma completo.
S: Ah.
D: E quindi non posso fare uno sconto. Quello è il programma e uno studente deve preparare quella parte.
S: Ah, ok, ho capito. E quindi io devo studiare con impegno da:>
D: <Sì.>
S: <da adesso.
D: Sì, sì. Se ha qualche difficoltà ancora con la lingua è meglio che: studi da adesso.

	<p>S: Mmh ok, mmh, allora io mmh tro- [/] mmh trovo un compagno di st- [/] di classe: e aiutami <??>.</p> <p>D: Sì, sì, se trova qualche compagno italiano che la può: aiutare con la lingua ehm va // va benissimo. Poi consideri che a giugno ci sono tre appelli d'esame. Uno il dodici, uno il ventidue e uno il trenta. Quindi lei può scegliere.</p> <p>S: Ok. Ehm, allora io adesso, ehm, fra poco io, ehm, ehm, ehm, faccio un [prenotamente] su internet e ehm, ehm.</p> <p>D: Sì, sì, va bene. Se si vuole prenotare per il ricevimento, quello è sempre aperto. Per l'esame deve aspettare giugno.</p> <p>S: Giugno.</p> <p>D: Sì, le iscrizioni si aprono a giugno.</p> <p>S: Ah, ok. Ho capito.</p> <p>D: Va bene.</p> <p>S: Ehm, ehm, allora io non ho domande.</p> <p>D: Va bene, allora arrivederci.</p> <p>S: Arrivederci.</p>
117.	<p>ITAL2_OR_117</p> <p>S: Ehm, prima ho una domanda. Ehm, ho letto il messaggio ma non ho capito ehm troppo.</p> <p>D: Quale messaggio, mi scusi?</p> <p>S: Eh il messaggio che ehm ci ha mandato, corso lei.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Ehm, ha detto che, una cosa con il [/] l'esonero ma non // non ho esattamente che:?</p> <p>D: Che cos'è?</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: L'esonero è un // un esame di metà semestre. Invece di fare l'esame solo alla fine.</p> <p>S: Ah.</p> <p>D: Lo dividiamo in due parti.</p> <p>S: Va bene.</p> <p>D: Quindi è un esame parziale.</p> <p>S: Ehm, ok. E come questo con le assenze perché io ehm ho fatto credo che già quattro assenze perché sono andato tardi al corso, ehm una settimana.</p> <p>D: Allora, ehm possono fare l'esonero solo le persone che hanno al massimo due assenze. Ehm.</p> <p>S: Ah, ok, è così. Ma io // io ehm non // non ho sapute <??> mi hanno detto che già come con una settimana un ritardo non // non c'è problema. Non <??> ></p> <p>D: <No, allora, per il corso non c'è problema, anche per fare l'esame finale non c'è problema, però l'esonero si basa sui materiali che io do a lezione, quindi chi è stato assente ha proprio un problema, il problema di non avere quei materiali.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Lei però è stato assente solo all'inizio, mi diceva?</p> <p>S: Esatto, sì, solo la></p> <p>D: <Ok.></p> <p>S: <prima settimana.</p> <p>D: Allora no, per la prima settimana dal punto di vista dei materiali, non c'è problema perché non ho dato nulla.</p> <p>S: Ah, va beh, così sarebbe possibile forse che:></p> <p>D: <Però ho bisogno di></p> <p>S: <Faccio l'esame?></p> <p>D: <Una giustificazione, cioè di un documento che spieghi></p> <p>S: <A:h.></p>

D: <perché lei non c'era.
S: Ehm io // io devo scrivere il documento o?:
D: No, non lo deve scrivere lei. Lei a quanto ho capito ha iniziato tardi, però per quale motivo?
S: Ehm perché: già l'ho detto, che non // non ho saputo che c'era un corso.
D: <Ok.>
S: <Di italiano.>
D: <Quindi lei però era già qui in Italia?
S: Già ero qui.>
D: <All'università?>
S: <Ma la organizzazione: troppo difficile come che sono *acostumbrado* a la organizzazione in Germania e non sapevo tanto italiano.
D: Ho capito.>
S: <Sì.>
D: <Quindi non si è orientato tanto bene all'inizio.
S: Sì, sì, sì, esatto. Ho: // ho: avuto bisogno di una settimana per ehm achi- [/] [achimatizzarmi].
D: Sì, sì, sì. Eh, guardi, allora, ci devo pensare un attimo, perché è una situazione un po' particolare.
S: Va bene.
D: Ehm può venire magari a ricevimento da me così le faccio sapere se possiamo: trovare un modo per farle fare l'esonero. Lei comunque ha studiato finora? Ha seguito>
S: <Sì, certo.>
D: <tutte le // tutte le [/] ha tutti i materiali?
S: Sì, sì.
D: Va bene.
S: Credo di sì.
D: L'esonero è scritto. Se la sente>
S: <Sì.>
D: <di fare un esame scritto?
S: Sì, sì, credo che va bene.
D: Ok, va bene.
S: Ehm # ah sì, un'altra cosa che ehm, ehm, ehm, dipende se posso scrivere l'esame ma come ehm come si svolge per l'esonero?
D: Allora, l'esonero è un // un esame scritto di [/] dura due ore.
S: Sì.
D: E sono cinque risposte a domanda aperta.
S: Ehm, ok.
D: Cinque domande a risposta aperta.
S: Ah, ok.
D: Quindi non è un // un tema. Scusi, ehm, ma sono delle risposte aperte.
S: Ok, va bene. Ma credo che lo posso fare, forse con piccoli errori ma.
D: No, errori sulla lingua non è un problema. L'importante è il contenuto, che lei insomma abbia tutti i materiali.
S: Ok
D: E abbia fatto le esercitazioni che abbiamo fatto in classe.
S: Va bene.
D: Perché se non ha frequentato tanto, può essere un problema.
S: Ok. Sì, sì, no ma ehm ec- [/] eccetto dalle prime quattro ore io ho sempre, sono stato.
D: È sempre stato presente. Va bene, senta, allora facciamo che l'aspetto a ricevimento così vediamo meglio la questione delle assenze.

	<p>S: Va bene. D: Va bene? S: Ok. D: E s- [/] prenoti subito perché l'esonero è la prossima settimana quindi dobbiamo> S: <Certo, sì.> D: <vederci prima. S: Ok. D: Va bene. S: Lo faccio. Grazie. D: Arrivederci! S: Arrivederci.</p>
118.	<p>ITAL2_OR_118</p> <p>S: Mmh, buongiorno professoressa. D: Buongiorno. S: Ehm, ho ehm ho una domanda. Ehm, cioè, ehm. D: Sì. S: Ho una domanda per ehm il ehm, ehm esonero, cioè ehm per- [/] perché ehm, ehm, ehm ho già ehm, ehm fatto ehm, ehm quattro ehm, ehm, ehm assenze. D: Sì. S: Ehm ma ehm non so ehm possiamo fare ehm il ehm esonero? O:??> D: <Ah.> S: <O devi ehm devi fare ehm il ehm ehm l'esame? D: Allora teoricamente: chi ha fatto più di due assenze, deve fare l'esame finale e non può fare l'esonero. S: Ok. D: Ehm lei perché ha fatto quattro assenze? Ha avuto problemi:? S: Mmh sì, perché mmh ho mmh, mmh, ehm ho mmh, ehm altro ehm, ehm corso per ehm, ehm per ehm imparare. D: Sì. S: E anche ehm, ehm questo ehm, ehm quel ehm corso per me è un po' difficile per ehm ci vuole il tempo per ehm preparare ehm per ehm per esempio ehm per ehm per preparare ehm i tesi o preparare ehm i altri ehm corsi ehm per quella // quella // quella [/] quello corso. D: Ok, ok. Ma ehm il corso che fa coincide con l'orario di questo corso? S: Mmh sì. D: Guardi, in questo caso potrebbe portarmi una giustificazione.> S: <Ok.> D: <Un attestato. Ehm, però rimane un problema, che se lei è stato assente, non ha tutti i materiali didattici. S: Mhm. D: Perché l'esonero si basa molto sui materiali didattici che do a lezione. S: Ok. D: Mentre l'esame lei lo può fare da non frequentante. S: Ok. D: E può studiare solo: i libri. S: Ok, ho // ho capito, cioè, ehm, ehm, ehm se ehm, ehm voglio ehm fare il ehm esame ehm devi ehm, ehm leggo ehm tutti i libri. D: Certo. S: Ok. D: Sì, è quello. Ehm, pensi lei un po' come preferisce. Per l'esonero, è importante avere tutti i materiali.</p>

	<p>S: <??> D: Per l'esame finale se studia: solo i manuali, i libri di testo> S: <Ok.> D: <non ci sono problemi. S: Ok. Ho // ho capito. D: Perfetto. Altre domande? Altri dubbi? S: Mmh, no. D: Va bene, arrivederci! S: Grazie, arrivederci.</p>
119.	<p>ITAL2_OR_119</p> <p>S: Ehm, buongiorno <??> > D: <Buongiorno. S: Sono uno studente d'Erasmus e: ho alcuni: dubbi. D: Sì, mi dica. S: *Sobre* come è: è: fatta la lezione perché io non so si posso andare all'esonero, che ancora non so esattamente che si fa. D: Mhm. S: Nell'esonero. E: come sono arrivato una settimana [tarde] ho: [/] non sono andato a quattro lezione. D: Ho capito. Allora, l'esonero è un esame scritto a: metà semestre, quindi dovete portare metà programma. Però si basa molto sui materiali che io do a lezione, quindi chi non ha frequentato tanto ha dei // dei problemi, perché non può studiare in maniera autonoma ma deve aver ehm fatto le esercitazioni in classe. Lei quando è mancato? S: Ehm.> D: <Lei ha detto ha fatto quattro assenze, no? S: Sì, la prima settimana, solo.> D: Solo la prima settimana? S: Sì. D: Ah, quindi le prime due lezioni. S: Mhm. D: Mmh, guardi, il limite pe:r [/] quindi lei ha fatto solo due assenze, non quattro. S: No, ah quattro, mi scuso. Ho fatto la prima settimana non sono andato e: dopo un giorno che non poteva, e l'altro che la metro. D: Non funzionava.> S: <No [funcionava].> D: <C'è stato sciopero. Allora guardi, il fatto è questo: io ammetto all'esonero chi ha fatto al massimo due assenze. S: Mhm. D: Perché: altrimenti con quattro assenze uno rischia di non avere tutto il materiale.> S: <E quindi // quindi come possiamo fare? Perché: questo è peggio per me per fare l'esame, o:? D: No, non è né peggio né meglio. Allora l'esonero, ehm ti permette [/] le permette di: // di fare un esame un po' più piccolo a metà semestre, e poi di fare un'altra parte dell'esame alla fine. S: Ok. D: Però se c'è questo problema, forse è meglio fare l'esame alla fine tutto insieme. Certo, il programma è più grande. S: Mhm. D: Ovviamente.> S: <*Y si:></p>

D: <Più vasto.
S: Sì [/] se faccio più assenze alla: sua: lezione.
D: Sì.
S: E:hm posso fare l'esame ugualmente o:?
D: Sì, però io la considero non frequentante, quindi c'è un libro in più.
S: Ah, ho capito.
D: Nel senso che, per l'esame finale, al massimo potete fare ehm sei assenze, non di più.
S: Ok.
D: Quindi lei ne ha già, ne ha fatte quattro, ne potrebbe fare al massimo altre due. Se fa.>
S: <Ok ma il libro è difficile leggere perché come sono studente Erasmus ehm non so si capirò bene tutto quello che si dice al libro. E per fare l'esame? Non so come [funciona].>
D: <E: lei:, allora, possiamo fare così e: posso darle dei testi anche in spagnolo.
S: Mhm.
D: E: così lei può vedere anche l'argomento nella sua: lingua madre, poi c'è anche del materiale in inglese, non so se lei conosce anche l'inglese.
S: Mhm, sì, capisco.
D: Allora diciamo può prepararsi con i libri di testo che io do e poi le parti, alcune parti gliele do in altre lingue così può:>
S: <Va bene.>
D: <può studiare in spagnolo e in italiano. Però solo una parte, ovviamente, non tutto.
S: Benissimo.
D: Questa è la soluzione. Altrimenti per l'esonero: ci sarebbe la possibilità di mmh ammetterla se io potessi avere una giustificazione di quelle prime due lezioni.
S: Ok.
D: Che lei ha saltato a causa della:>
S: <Questo lo dovrebbe fare il mio coordinatore dell'università perché è un *asunto*, non so se si dice così, *asunto*.
D: Associato forse?
S: No, è un [/] è perché come sono arrivato e non avevo ancora: fatto: il *learning agreement*>
D: <Ok, sì, il piano di studi.>
S: <Non ci aveva ancora, sì, non c'aveva ancora che // che corsi faremo.
D: Allora, guardi, se lei prima di: mercoledì, quindi entro martedì, mi riesce a fare avere questo documento che certifica che lei è arrivato una settimana più tardi:, che ha dovuto fare il piano di studi, io posso anche ammetterla. E:hm, però poi decida lei se è il caso di fare questo esonero.
S: Ah.>
D: <Se ha tutti i materiali didattici.
S: Ok, mo [/] mi credo che: posso farlo.
D: Ok, però.
S: Se lei mi dice: che è un po' difficile: si:>
D: <Eh, è scritto l'esonero, a differenza dell'esame:>
S: <Ok.>
D: <finale è scritto, quindi deve anche valutare lei, se si trova meglio ehm nello scritto, oppure se si trova meglio a fare un esame orale.
S: Ok, *y si:* quando scrivo in italiano faccio: le [fotte], non so come si dice.
D: Qualche errore?
S: Errore grammaticale o:?
D: No, non lo calcolo:>
S: <Ok.>

	<p>D: <ovviamente, l'importante sono i contenuti, quindi che il contenuto sia corretto e che, comunque il testo sia comprensibile. Poi se c'è un errore non è un problema.></p> <p>S: <Ah.></p> <p>D: <Però si deve capire il concetto, ecco.</p> <p>S: Ok. Grazie mille.</p> <p>D: Prego! Allora aspetto notizie per quel documento></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <e mi fa sapere.</p> <p>S: Ci vediamo: la prossima settimana con il documento.</p> <p>D: Va bene. Arrivederci, arrivederci.</p>
120.	<p>ITAL2_OR_120</p> <p>S: Salve.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Ehm, ho una domanda, ehm.></p> <p>D: <Sì, mi dica.></p> <p>S: <Di questo che ha detto adesso. Che è l'e /#sone:lo?</p> <p>D: L'esonero è un esame parziale. Si fa a metà semestre su: metà programma.</p> <p>S: Ah, ho capito. E: allora:, so che:, non so si io posso sostenere l'e- [/] il esonero.</p> <p>D: Mmh, lei sì, insomma se ha frequentato tutte le lezioni, non c'è problema. E c'è un minimo di: [/] un massimo di due assenze per fare l'esonero quindi se: // se con le presenze></p> <p>S: <Certo.></p> <p>D: <è tutto a posto, lo può fare.</p> <p>S: Sì, ma il problema è che: credo che ho quattro assenze perché sono arrivato: un po' [tarde:].</p> <p>D: Ho capito. E:hm, quante assenze ha, quindi, mi diceva?</p> <p>S: Quattro.</p> <p>D: In totale? Quattro. Quando ha fatto queste assenze?</p> <p>S: Ehm.></p> <p>D: <Le ha fatte nel corso delle lezioni?</p> <p>S: Sì, le prima quattro lezioni.</p> <p>D: Le prime quattro, quindi ha perso l'inizio.</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Guardi, teoricamente io non // non potrei ammetterla perché, insomma, la regola è un'altra. Però nel suo caso lei è stato assente in un momento in cui non davo materiali didattici.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Quindi è il momento in cui ho spiegato: la parte teorica, la può recuperare dai libri. Ehm, come mai è arrivato in ritardo però? Cioè, ha iniziato più tardi?</p> <p>S: Sì, perché: sono: arrivato da [Spana:] e: non ho potuto: andare prima.</p> <p>D: Ho capito. Lei ha un documento per certificare, per giustificare queste assenze?</p> <p>S: Ssssss- [/] sì, ho un documento di: // di: arrivo di la [/] dalla università.</p> <p>D: Ok, quindi il certificato poi></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <di iscrizione qui a Roma Tre.</p> <p>S: Sì, sì, il certificato de studenti.</p> <p>D: Guardi, se mi: porta questi: documenti, però entro lunedì, mmh prima insomma></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <di chiudere le iscrizioni per l'esonero mmh poss- [/] la, la posso giustificare, perché effettivamente c'è un problema di mmh diciamo di accordi fra le università, di tempi tra le università. Ehm, quindi mi dica lei, insomma, se ce la fa a portarmi questi documenti.></p>

	<p>S: <Sì, lunedì subito ti prendo il // il documento. E poi: ehm vorrei sapere: qual è il programma pe:r ehm il esami. D: Per l'esame finale> S: <Sì.> D: <proprio? L'esame finale ehm ovviamente avrà tutta la parte: ehm che noi faremo da> S: <Mhm.> D: <dopo l'esonero in poi, quindi sempre i materiali didattici, le analisi che facciamo> S: <Mhm.> D: <a lezione e poi i due libri, che sono in programma. S: E:> D: <Se, se> S: <Mhm.> D: <comunque non fa altre assenze. S: <Sì.> D: <Perché altrimenti diventa non frequentante e c'è un libro in più. S: E dove posso: trovare: i libri? D: I titoli? S: Sì, i titoli. D: Sulla mia pagina personale. Lei va a vedere il nostro corso e lì c'è l'elenco de, dei libri da studiare. Mmh l'esonero è scritto, l'esame finale è orale. S: Ah # bene, bene. Questo non lo sapeva. D: Sì, l'esonero: insomma, ehm, la prossima settimana sarà un tipo di // di test scritto. S: Bene, allora: ci vediamo la prossima: settimana. D: <Va bene, sempre se mi porta i documenti. S: Sì, sì. D: Si ricordi, mi raccomando. S: Me lo ricordo sicuro. D: Va bene, arrivederci. S: Ciao.</p>
121.	<p>ITAL2_OR_121</p> <p>S: Ehm, buongiorno professoressa. D: Buongiorno! S: Ehm, ehm, ho qualche dubbio, se posso fare la domanda a lei. D: Sì, mi dica. S: Ehm, ehm, è // è un dubbio su: ehm esonero. Ehm, non so, ehm, se posso fare l'esonero ehm perché ehm, ehm, ho fatto qualche assenza, assenza perché ehm qualche: [attivo]. D: Mhm. Allora guardi, qualche assenza non è un problema. Il massimo di assenze però è due. S: Due? D: Solo due, sì, perché comunque abbiamo fatto solo un mese e mezzo di lezione. Più assenze sono [/] sarebbero troppe. S: Ok, ma:> D: <Lei quante assenze ha fatto? S: Ho fatto quattro volte. D: Eh, quattro è un po' troppo. Mmh. S: Ma ehm, ehm, non può cambiare o:? D: Io posso: fare un'eccezione quindi ammetterla all'esonero se c'è una: giustificazione. Quindi de- [/] se ci sono dei documenti per chiarire la situazione. Non so. Lei perché è stata assente?</p>

	<p>S: Ehm, perché ehm, ehm il qualche: settimana: scorso ehm, ehm la // la mia mamma ehm, ehm ha fatto male quindi: devo: ehm devo accompagnarlo [/] devo accompagnarla quindi:.</p> <p>D: Ah, ho capito, quindi è un motivo familiare, personale. Guardi, mi dispiace veramente tanto, però per motivi personali non posso fare: diciamo un'eccezione, ehm perché non sono documentabili. Mi // mi dispiace molto.</p> <p>S: Sì, ho capito.</p> <p>D: Le consiglio di fare l'esame finale a giugno, quindi di non fare l'esonero adesso ma fare tutto l'esame completo a giugno.</p> <p>S: Mmh, ok. Ma ancora ho una domanda.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Ho ehm ho ehm no, non ho tutte le informazioni ehm sull'esame quindi se ehm può inviarmi qualche informazione o?</p> <p>D: Guardi, non c'è bisogno diciamo di inviarla. L'esame: finale: a giugno è orale, quindi è un colloquio, e il programma è: sulla mia pagina personale, quindi lì trova i titoli dei libri che dovete studiare.</p> <p>S: Ok, grazie.</p> <p>D: Ok. Prego.</p> <p>S: Arrivederci.</p> <p>D: Arrivederci!</p>
122.	<p>ITAL2_OR_122</p> <p>S: Ciao professoressa.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Ehm, ho arrivato ora perché ehm, dovevo fare esami a mia università.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Della // della Spagna. Dunque, ehm, non ho informazione sull'esame:, sulle lezioni che devo attendere per fare l'esame:, e dovevo chiederle a lei.</p> <p>D: Allora, per fare l'esame finale del corso, e:hm, deve frequentare: almeno quattro [/] cinque lezioni, cioè, mi scusi, non deve fare più di cinque assenze, quindi mi raccomando, non superi le cinque assenze, perché in questo modo viene considerata frequentante. Altrimenti, se fa più di cinque assenze, può comunque dare l'esame, però deve portare un libro in più. I titoli dei libri li trova tutti sulla mia pagina personale. Questa è la situazione. Quindi: io, ha visto a lezione vi faccio firmare quindi poi comunque alla fine ho il conto delle assenze e delle presenze. È importante, diciamo, per voi non fare troppe assenze, perché se siete frequentanti, è vero che c'è un libro in meno, però c'è il materiale didattico che io do a lezione quindi:></p> <p>S: <Certo.></p> <p>D: <insomma, è un rischio poi fare l'esame da frequentante se non si ha [/] se non si è frequentato. Mmh, la prossima settimana c'è anche un esonero. # Non so se può essere interessata, non so se ha abbastanza presenze.</p> <p>S: E sì, sicuramente, perché io voglio:, e:hm, può certificare il mio livello ma ehm volevo sapere ehm ehm, cosa è l'esonero.></p> <p>D: <Ah, l'esonero!></p> <p>S: <Nel senso dei temi che chiederà.</p> <p>D: Sì, allora, io chiederò tutto il programma svolto fino: a questo momento. Oggi: è l'ultima lezione della settimana, ci rivediamo mercoledì. Quindi tutte le: [/] gli argomenti svolti fino a oggi. E:hm, ed è un esame scritto. Quindi, a differenza dell'esame finale, non è orale. Bisogna quindi preparare i materiali didattici che io ho spiegato: a lezione e che voi avete analizzato, e il primo libro del programma, quindi il primo libro in elenco, perché è quello di teoria generale. Per fare l'esonero però bisogna avere: solamente due assenze. Chi ha più di due assenze non può: essere ammesso, perché appunto poi non avrebbe i materiali.</p>

S: Allora penso che io non lo potrò fare, perché ho fatto quattro assenze già.
D: Eh no. Allora eh, sarebbe un rischio per lei.
S: Mhm.
D: Eh, non so, ci sono state motivazioni particolari per queste assenze?
S: Sì perché mi coincide sempre con lezione>
D: <Ah.>
S: <all'università quindi ehm per me è più importante capito, attendere ehm all'università lezione perché si no all'esame sarà ancora più rischio che+>
D: <+Più difficile.>
S: <// che l'esame di italiano.
D: Guardi, allora, no le conviene comunque per il momento non// non fare l'esonero, però poi mmh guardi bene le // le assenze e le presenze per l'esame finale perché>
S: <Ok.>
D: <se ha troppe assenze:, eh, deve portare quel libro in più che è in programma.
S: Mhm. Comunque come manca già una settimana, credo che non farò più assenze. Poi posso: trovare una forma di attendere all'università e anche attendere al corso di italiano, così.>
D: <Sì, se non fa più assenze passa come frequentante, cioè si iscrive come frequentante all'esame e: // e insomma:, non ci sono problemi.
S: Mhm.
D: Poi, se ha qualche dubbio prenota il ricevimento, insomma.
S: Mhm. Una cosa che voglio sapere è quando:>
D: <Sì.>
S: <quando dura l'esame?
D: Quanto dura>
S: <Sì.>
D: <O quando c'è?
S: Quando dura, nel senso il tempo.
D: Ah
S: Perché io devo andare dopo a lavorare.
D: Ho capito. E: l'esame quello che dovrà fare lei, quello finale>
S: <Sì.>
D: <è orale, quindi il colloquio dura più o meno venti minuti.
S: Ok.
D: Però poi c'è una: una lista di persone, e quindi quello dipende da quante persone si presentano, quante persone si iscrivono, non le posso dire con certezza "finisce a quest'ora."
S: Ok.
D: Perché c'è un po' d'attesa. Però le poss->
S: <Forse le chiederò che devo andare a lavorare quindi se mi può far entrare la prima o:
<??> >
D: <Sì. Quello si deve però mettere d'accordo con i suoi compagni, cioè con le persone che saranno presenti. Deve chiedere a loro se le fanno la cortesia di farla passare.
S: Giusto.
D: Io le posso dare un giustificativo, da portare poi a lavoro.
S: Ok.
D: Che dice che dalle ore x alle ore y è stata impegnata nell'esame.
S: Va bene.
D: Questo.
S: Grazie.
D: Prego, arrivederci.

	<p>S: Buongiorno [professora].</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Ehm, sono qui perché voglio parlare di l'// di l'esame a la conv- [/] a l'appello di giugno.</p> <p>D: Sì, sì.</p> <p>S: Perché: sarebbe benissimo farlo ehm, e infatti io ho fatto più di quattro [acsenze].</p> <p>D: Ah, più di quattro già ne ha fatte.</p> <p>S: Sì.></p> <p>D: <Mmh.</p> <p>S: Ma perché la prima settimana *yo* non era qui a la Italia, perché sono *española*, sono arrivata ehm, un po' con ritardo.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Perché i miei esami a settembre a la Spagna sono anche fino a settembre.</p> <p>D: Ok, ho capito.></p> <p>S: <Quindi non ho [potito] arrivare:+></p> <p>D: <++Prima.></p> <p>S: <Non ho potuto arrivare prima. E: mi chiedevo se sarebbe possibile fare una [escezione] o qualcosa.</p> <p>D: Allora, se lei mi porta i documenti dell'Erasmus, senz'altro sì. Nel senso che con quelli almeno è documentato che lei è arrivata una settimana più tardi per motivi di: università.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Quindi di accordi fra le università. Ehm, fino a giugno, quindi lei già ha fatto mi diceva più di quattro assenze, si ricorda quante esattamente?</p> <p>S: Penso che ho fatto cinque o sei.></p> <p>D: <Cinque o sei.></p> <p>S: <Ma non mi ricordo.</p> <p>D: Allora, nel mio corso per fare l'esame finale si possono fare delle assenze, ma proprio più di sei no, perché a quel punto si passa a non frequentanti.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Allora io la posso giustificare per le prime assenze, però cerchi di non // di non fare altre assenze altrimenti diventa non frequentante.</p> <p>S: Ok, sì.></p> <p>D: <Cioè studente non frequentante.></p> <p>S: <Capisco, capisco.></p> <p>D: E un po' cambia l'esame, ecco, è un po' diverso.</p> <p>S: Va bene, grazie mille.</p> <p>D: Prego.</p> <p>S: Quindi le devo portare l'argomentazione: della Spagna.</p> <p>D: Sì con quella almeno io la // la metto nel mio registro e so che le prime due lezioni:, insomma, c'era una motivazione legata:></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <agli accordi tra le facolt- [/] tra le università. E poi per il resto vediamo poi a giugno. Se lei frequenta sempre, non c'è problema.</p> <p>S: <??></p> <p>D: Altrimenti, le do il programma da non frequentante.</p> <p>S: Ok, grazie mille.</p> <p>D: Prego, arrivederci.</p> <p>S: Arrivederci.</p>
124.	<p>ITAL2_OR_124</p> <p>S: Buongiorno professoressa.</p>

D: Buongiorno.

S: Ehm, ehm, mi dispiace, ehm, che deve informazione, qualche informa- [/] no ehm, deve chiederle qualche informazione.

D: Sì, mi dica, non c'è problema.>

S: Ehm, siccome, ehm, ehm, siccome ho fatto quattro assenze perché non sono andata [/] no sono arrivata una settimana dopo l'inizio delle sue le [/] delle sue lezioni [guindi] no: // non ho la presenza [sufficienta]. Ehm, quindi forse non posso fare l'esonero.

D: Guardi, in effetti per fare l'esonero al massimo mmh si possono fare due assenze.

S: Due assenze?

D: Mhm, mhm, sì.>

S: <O:h.>

D: <Lei perché è arrivata: più tardi?

S: Ehm, perché ehm l'aereo, il [billetto], no, perché abbiamo: dimenticato [cumplare] i [billetti] di l'aereo in anticipo, quindi siamo andati in Italia dopo la data che de- [/] de- [/] dobbiamo mmh dobbiamo iscri- // iscri- // iscri- [/] iscriverci.

D: Ok, quindi è per un motivo personale, però. Vi siete dimenticati i biglietti e:.

S: Ah sì.

D: Allora guardi, mi dispiace però per motivi personali non posso:, diciamo, fare nessuna eccezione, perché posso ammettere all'esonero con qualche assenza in più chi ha una giustificazione:>

S: <Ok.>

D: <documentata, ecco, per motivi legati all'università, a degli esami, eccetera.

S: Quindi possiamo fare l'esame finale?

D: Sì, potete però fare quello finale, senza problemi.

S: Ehm, ma adesso non // non so, qualche for- [/] informazione precisa per l'esame finale può mmh può dirmi qualche cosa?>

D: <Sì, che cosa vuole sapere esattamente?

S: Ehm che cosa // che cosa devo fare per preparare questo esame?

D: Allora deve studiare i tre libri che sono in programma.

S: Ok.>

D: <Quindi se va sulla mia pagina personale, trova il programma del corso e alla fine i tre libri da studiare.

S: Ok, quindi tre libri devo studiare tutto?

D: Sì, sì.>

S: <Ah.>

D: <Sì, sì. Per l'esame finale: ehm bisogna studiare ehm l'es- [/] il programma completo.

S: Ehm.>

D: <Lei ha cominciato già a studiare uno:>

S: <Ah, sì, sì.>

D: <dei libri? Come si trova?

S: Ehm.

D: Con l'italiano, a studiare in italiano?

S: Ah, ehm un po' difficile ma: chiedo l'aiuto da i- [/] italiani <??>

D: Ok, ok, sì, sì, si faccia aiutare da qualche compagno, magari.>

S: <Sì. Ehm, a proposito.

D: Sì.

S: Ehm, quando fa- [/] facciamo questo l'esame finale?

D: L'esame finale ehm c'è un appello a giugno e uno a luglio. Quello di luglio è il dodici [/] quello di giugno è il dodici giugno e poi a luglio è il due luglio.

S: Ok, ok.

D: Mmh, per prenotarsi deve andare su GOMD:

	<p>S: GOMP, ah lo so. D: Sì, e lì si prenota. Le iscrizioni aprono il primo: giugno mi sembra, sì. S: Ok. Siccome noi ci va cinesi, sono cinesi quindi questo // questo esame per noi è un po' difficile. Ehm, possiamo farlo orale o scrivere <??> > D: <No, è orale, è orale.> S: <Ah.> D: <È solo orale a giugno. Adesso l'esonero è // è scritto ma a giugno l'esame finale è tutto orale. S: Ok.> D: <È un colloquio. S: Orale va benissimo. D: È meglio. S: Sì. D: Va bene, va bene. S: Grazie a lei. D: Prego. Arrivederci! S: Arrivederla.</p>
125.	MANCA ANNOTAZIONE
126.	<p>ITAL2_OR_126</p> <p>S: Ehm, ciao, ehm, ho sentito:. D: Buongiorno. S: Buongiorno. E:hm, le cose che ha detto de:- [/] sull'esonero:, l'[esamen] e ho alcuni [dutti] perché: io sono arrivata un po' [tarde] e:hm de l'inizio della lezione. D: Sì. S: E non so *si* posso fare l'esonero o devo fare: l'esame.> D: <Allora, l'esonero si può fare con al massimo due assenze. S: Ah, *yo* ho quattro assenze penso ma tutte sono: dell'inizio della lezione *porque* sono arrivata [tarde]. Non [/] dopo queste assenze non ho fatto di più. D: Allora, da un punto di vista della preparazione non è un grave problema, perché lei quindi è mancata alle prime: quattro lezioni. S: Sì.> D: <E sono state quelle teoriche che sono importanti, però le può recuperare dal libro, dal libro di testo. Però eh c'è un problema proprio di regolamento, nel senso che se io ammetto lei all'esonero con quattro: assenze, poi sono: ingiusta verso gli altri studenti. Ehm, avrei bisogno di una docu- [/] di una motivazione documentata di queste assenze. S: E *si* porto ehm qualche documento dove <??> che non ho potuto fare queste quattro lezioni posso fare l'esonero o <??> > D: <Dipende però dal motivo. S: Ah. D: Cioè, da che tipo di documento è. S: E che tipo di documento serve per questo?> D: <Beh, per esempio: mmh posso fare un'eccezione se ehm pe:r se: le lezioni sono coincise con degli esami, con dei problemi di accordi: tra università per voi ErasmuS: S: Ah, ha stato un problema di accordi. D: Mmh. S: Tra università, quindi.> D: <Ho capito. Lei: mmh quindi quando è arrivata qui a Roma Tre? S: Ehm ottobre. D: A ottobre. Quindi è arrivata un po' dopo, sì, l'inizio delle> S: <Sì.></p>

	<p>D: <lezioni. Il suo certificato di iscrizione che data riporta? S: Ehm, penso quindici de ottobre o? D: Va bene. Allora mmh con quello effettivamente ha: [/] diciamo abbiamo una documentazione che lei è arrivata quindici giorni dopo l'inizio delle lezioni. E:hm, deve però recuperare ovviamente tutta la parte teorica dal libro. La // la deve studiare dal libro direttamente. S: E qual è la [differenzia] tra fare l'esonero e l'[esamen]? D: L'esonero vi permette di fare adesso una parte del programma e quindi poi l'esame finale per chi ha fatto l'esonero è più piccola, è ridotta, perché è solo metà programma. Quindi:, insomma, questa è la differenza. Altrimenti l'esame finale è uguale, solo che: è tutto insieme. S: E se faccio l'esonero ma non arrivo a // a passare la prova e anche ho la possibilità di fare l'esame normale con tutte: la materia> D: <Sì, sì.> S: <con tutta la materia? D: Se non passa l'esonero fa tutto l'esame completo a giugno, senza problemi. S: Eh, sì, ti porto il documento che <?> che ho: // ho: avuto un problema di: tra le [université], tra le università e posso fare l'esonero? D: Sì, sì, può provare. L'importante è che appunto poi lei ha sempre seguito. Mmh el senso, lei mi ha detto che ha fatto queste quattro assenze.> S: <Sì.> D: <Io poi controllo perché, ha visto, prendo comunque le firme. Quindi se ha solo queste quattro assenze all'inizio non è un problema per la preparazione. Mi porta il documento. Me lo porti però mmh l'esonero è mercoledì, lunedì al massimo. S: Va bene. D: Tanto: c'è lezione. La mattina me lo porta a lezione. S: Va bene. D: E così io lo metto tra: insomma:, i documenti di registro. S: Va bene, grazie. D: Prego. Arrivederci. S: Arrivederci.</p>
127.	<p>ITAL2_OR_127</p> <p>S: Buongiorno. D: Buongiorno. S: Sono venuta a parlare con lei perché: ehm ho fatto ritardo a quattro lezioni così non posso fare l'esame: [/] l'esonero. D: Sì. S: Ma: per sfortuna non ci ho neanche le informazione neanche per l'esonero e anche per l'esame. Se lei mi può: // mi può aiutare, darmi queste informazioni. D: Certo. Allora, l'esonero sarà la prossima settimana e: è comunque un esame parziale scritto. Quindi dovrete portare: metà programma, cioè tutto il programma svolto finora. E:hm, l'esame si baserà molto sui materiali didattici dati a lezione. È il motivo per cui c'è lo sbarramento per i non frequentanti. Purtroppo, chi ha fatto più di due assenze non può partecipare perché non avrebbe tutti i materiali. Lei quante ha detto che ne ha fatte? S: Ehm, intorno alle quattro. D: Mhm. S: Ma sono venuta a lezione solo che ho fatto ritardo di: dieci, quindici minuti. D: Mhm. S: Così non ho potuto scrivere il mio nome prima di // di cominciare la lezione. D: Ah. Però poteva dirmelo se si trattava solo di dieci, quindici minuti. S: Eh sì, solo che non ho voluto disturbare. Lei aveva già iniziata [/] cominciata la lezione e:.</p>

D: Ma questo quando è successo? Quant-?>
S: E:hm, una settimana:.
D: Per quante volte?
S: Eh, per quattro volte.
D: Ah, tutte e quattro le volte c'è stato>
S: <Sì.>
D: <questo problema>
S: <Sì.>
D: <del ritardo. Eh, guardi mi dispiace perché è un peccato, nel senso se lei ha frequentato. Non so se ha degli appunti: mmh.
S: Sì ho perso solo quei dieci minuti:, il resto ce l'ho.>
D: <Quindi i materiali>
S: <Sì.>
D: <li ha tutti?
S: Sì.
D: Allora, si ricordi la prossima volta magari non nel mezzo della lezione, a fine lezione, comunque di dire: "Guardi, sono arrivata: ho seguito:", ehm, perché così ovviamente per me è un po' difficile.
S: Certo.
D: Ehm, darle credito. Magari ne possiamo riparlare al mio ricevimento.
S: Sì.
D: Ne riparliamo un attimo. Ad ogni modo, ehm qualora lei non riuscisse a fare l'esonero per ehm appunto questo problema delle assenze c'è sempre l'esame completo a giugno. Sarà un esame orale ehm dove dovete portare tutto il programma.
S: Allora lei mi consiglia che è meglio fare l'esame: tutto insieme a giugno?
D: Dipende anche da lei come si trova: a studiare in italiano, sui libri di testo in italiano, perché ovviamente per giugno avrebbe più tempo.
S: Sì, sì, avete ragione perché c'è un po' di più tempo solo che: mi trovo un po' in difficoltà per 'sti orali perché ci ho sempre la paura che sbaglio: e così quando mi viene la parola o il concetto nella mia lingua e poi ehm trasformare nella lingua italiana è un po' // un po' difficile.
D: È un po' più complicato. Però>
S: <Sì.>
D: <voi vi dovete abituare. Prima o poi>
S: <Sì.>
D: <Questo battesimo dell'esame in italiano ci deve essere, quindi.
S: Sì, sì.
D: Non si preoccupi. Nel senso si butti e: se ha studiato vedrà che andrà tutto bene.
S: Sì, spero. E così allora, è meglio farlo tutto insieme a giugno.
D: Probabilmente: sì.>
S: <Sì.
D: Forse nel suo caso è meglio. Certo l'esame, l'esonero parziale le consente di studiare metà programma>
S: <Sì.>
D: <alla volta. Mmh però studiare tutto insieme significa avere anche un quadro generale, degli argomenti, è molto più completo. E, nel suo caso potrebbe aiutarla anche con la lingua>
S: <Sì.>
D: <il fatto di avere un quadro generale.
S: Probabilmente sì.>
D: <Sull'argomento.
S: Sarà meglio così.

	<p>D: Va bene, allora se poi vuole riparlare del- [/] delle assenze venga al ricevimento da me. S: Sì. D: E poi mi [/] vediamo un po' se // se cambiamo questa situazione oppure se rimane così invariata. S: Sì, va benissimo così. Grazie mille. D: Prego. Arrivederci. S: Arrivederci.</p>
128.	<p>ITAL2_OR_128</p> <p>S: Buongiorno professoressa. D: Buongiorno. S: Ehm, senta, io sono sicura che ho fatto quattro assenze, quindi non so se entro come un gruppo da frequentante o non frequentante per fare: l'esonero. D: Allora guardi per l'esonero è non frequentante perché il massimo di assenze concesse sono due.> S: <Mhm.> D: <Considerando che siamo a metà semestre,> S: <Mhm.> D: <quello è il massimo. Poi, se da qui a fine corso non fa più assenze, sarà frequentante per l'esame finale. S: Ok. D: Ehm, perché appunto per tutto il corso ehm ammetto un massimo di quattro assenze. Questa è la situazione. S: Ho capito. Ehm, penso che dovrò fare ancora altre due assenze> D: <Mhm.> S: <quindi, ehm vorrei sapere dove trovo l'informazioni per dare l'- [/] questo esame a giugno. D: Quindi da non frequentante <??> > S: <Da non frequentante. Se il programma è lo stesso da quello da frequentante, se devo aggiungere altri libri. D: Allora, per i non frequentanti c'è un libro in più. S: <Mhm.> D: <E:h lo trova sulla mia pagina personale, sotto il programma del corso.> S: <Mhm.> D: Alla fine appunto ci sono i libri di testo indicati. I primi due sono in comune, e poi chi non frequenta deve portare un terzo libro proprio perché non ha il materiale didattico che io invece do a lezione. S: Ok e l'es- [/] questo esonero è sempre orale o ci sarà una parte scritta? D: La: [/] allora, l'esame finale è un esame completo quindi non // non viene suddiviso in parti> S: <Mhm.> D: <di programma e sarà solo orale. Ha la possibilità di darlo in tre appelli diversi, quindi durante il mese di giugno ci sono tre appelli. S: Ok, ho capito. La ringrazio. D: Prego, arrivederci. S: Arrivederci.</p>
129.	<p>ITAL2_OR_129</p> <p>S: Ehm, professoressa, mi scusi, le posso disturbare un attimo? D: Certo, mi dica. S: Ehm, non sono sicura di aver capito: bene l'informazione che ci ha dato.</p>

D: Sì.

S: Allora, io sono una studentessa dell'Erasmus e: adesso lei ha detto che soltanto gli studenti frequentanti possono partecipare a questo esonero.

D: Sì.

S: Io a // a causa di // di mia situazione sono arrivato una settimana dopo>

D: <Mhm.>

S: <l'inizio del semestre e adesso ho fatto quattro assenze.

D: Mhm.

S: E perciò non so se adesso sono in regola o no, sono una frequentante o non frequentante. Ehm, ehm e in più non ho trovato tutte le informazioni: sul // sul corso, sul suo sito.>

D: <Ho capito.>

S: <E adesso volevo: informarmi prima per non poi creare dei problemi dopo.>

D: <Certo, certo, ma non si preoccupi, stia tranquilla. Allora, per quanto riguarda l'esonero ehm lo possono sostenere solo gli studenti che hanno fatto al massimo due assenze perché siamo a metà semestre.

S: Ok.

D: E: poi l'esonero si basa molto sui materiali didattici quindi chi non è venuto a lezione non ha proprio il materiale>

S: <Ok.>

D: <di studio. Ehm, non so se ehm i motivi per cui è arrivata più tardi sono legati a problemi: ehm personali o universitari.

S: Ah, no, per dire la verità sono stati ehm universitari perché ho dovuto: fare un ehm u:n c'era un // un corso con una gita.

D: <Sì.>

S: Ehm questa gita ehm ha fatto praticamente [/] ha avuto luogo soltanto>

D: <Mhm.>

S: <in questa settimana:, nella prima settimana del semestre+>

D: <++Delle mie lezioni.

S: No. Infatti, e perciò ho partito, sono partita soltanto dopo questa gita perché ehm mi servivano i crediti>

D: <Certo.>

S: <per questo <??>.

D: No. Guardi, in questo caso siccome è qualcosa di inerente a: [/] all'università e ai corsi se lei mi porta una documentazione,>

S: <Ok.>

D: <io posso giustificare quelle assenze di quella>

S: <Ok.>

D: <settimana e, ovviamente, le // le darei il materiale che le manca.

S: Ehm sarebbe molto // molto gentile da parte: [/] no, visto che studio>

D: <Se lei.>

S: <studio storia dell'arte era una gita proprio <??> >

D: <Quindi sì, proprio legata al programma>

S: <Sì.>

D: <di studio. Veda lei se le conviene fare l'esonero pur avendo fatto delle assenze, o se pure è meglio guadagnare un poco di tempo e fare l'esame finale completo direttamente a giugno.

S: Ok, sì, ehm # <??>.

D: L'esame finale: è appunto [/] l'esonero è un esame parziale.

S: Sì, sì, ehm ma io posso fare poi anche senza aver fatto l'esonero posso fare anche: l'esame: finale? Nel senso>

D: <L'esame finale sì, però per lei sarà completo mentre per chi>

S: <Ok.>

D: <ha fatto l'esonero>
S: <Sì, sì.>
D: <sarà solo la parte>
S: <La parte.>
D: <restante. Per lei sarà su tutto il programma.>
S: Allora lei mi consiglierebbe di fare: cioè di fare l'esame [/] tutto l'esame in giugno?
D: Forse, forse nel suo caso è consigliabile perché avrebbe più tempo per recuperare un po' gli argomenti. E: poi, però veda lei. Se lei per esempio si trova bene a studiare>
S: <Sì.>
D: <in italiano:, non ha problemi: con i testi.>
S: Ok.
D: Potremmo anche provare a recuperare. Consideri che però l'esonero è la settimana prossima.
S: No, infatti.>
D: <Quindi ha poco tempo>
S: <Infatti, sì, sì.>
D: <per rimettersi.>
S: <No.>
D: <<??> >
S: <La materia mi piace tantissimo allora mi>
D: <Mhm.>
S: < // mi dedico anche tanto. Dedico anche tanto tempo in questa: // questa materia. Ma allora:, io posso: [/] cioè, se io le porto la certificazione dell'università.>
D: Sì.
S: E poi anche lei mi dà l'informazione sul- [/] sulla documentazione del corso.
D: Sì.
S: Me lo posso: guardare? Me // me li posso:>
D: <Può>
S: <guardare?>
D: < // può provare a fare l'esonero.>
S: <Ah, ok.>
D: Eventualmente, se non lo passa, dà l'esame finale di nuovo tutto insieme a giugno.
S: Allora se non [/] se io non lo passo l'esonero poi posso fare tutto in giugno.
D: <Sì.>
S: Non // non // non succede praticamente niente fino a giugno.>
D: <No, l'esonero è un aiuto>
S: <Ah, ok.>
D: <pe:r, insomma, per darvi una scadenza, studiare il programma: metà: semestre.>
S: Ah, ok. No, perché, da noi, a casa mia, questo esonero nella mia università non esiste perciò <??> >
D: <<??> insomma è una pratica che: // che si fa.>
S: No, allora, grazie. La // La ringrazio tantissimo e:>
D: <Mi raccomando, se pensa di fare l'esonero ehm mi porti i documenti prima>
S: <Sì.>
D: <di mercoledì.>
S: <No, no, infatti, infatti.>
D: Quindi: io ricevo lunedì: dalle cinque: alle sette.
S: Sì, infatti l'ho visto sulla bacheca. No, infatti allora: mmh glielo porto tutto, cioè, al massimo lune- [/] cioè, al massimo lunedì.>
D: <Perfetto, perché altrimenti poi:>
S: <Sì, sì, no, infatti.>

	<p>D: <andiamo fuori: // fuori dai tempi. S: La ringrazio tantissimo> D: <Prego!> S: <per la sua:> D: <Arrivederci.> S: <disponibilità. Arrivederci! D: <Si figuri, arrivederci.> S: <Arrivederci.</p>
130.	<p>ITAL2_OR_130</p> <p>S: Ehm, mi scusi professoressa Rossi, ehm. D: Sì, buongiorno. S: Sì, volevo chiederle un paio di domande riguardo l'esame e l'esonero. Io s- [/]> D: <Mi dica> S: <I- [/] io sono studente E- [/] Erasmus e sono arrivata un po' più tardi, come lei sa. D: Sì. S: E ho cominciato a frequentare il corso due settimane dopo che è già> D: <Mhm.> S: <iniziato. E mi interessa come allo- [/] allora la mia situazione con le assenze, perché se facciamo un calcolo totale io infatti le ho quattro, ma le prime due sono state perché non c'ero a Roma perché avevo anche degli esami da: superare> D: <Mhm, ho capito. S: <nella mia ehm università di Zagabria, per questo che sono arrivata un po' in ritardo, cioè, volevo chiederle allora se è possibile che io prenda l'esonero, non l'esame completo cioè. D: Guardi, allora nel suo caso la situazione è abbastanza chiara, cioè c'è un motivo legato comunque agli accordi tra le università, ai tempi tra le università, quindi se lei mi porta eh la documentazione> S: <Mhm.> D: <di quando è partita dalla sua università, di quando è arrivata> S: <Mhm.> D: <qui a Roma Tre io: quelle due prime assenze le posso giustificare. S: <Mhm.> D: <In effetti per fare l'esonero al massimo sono concesse due assenze,> S: <Mhm.> D: <quindi nel suo caso: lo potrebbe comunque fare.> S: <Va bene.> D: <Sarebbe una frequentante. Però è importante che mi dia appunto i documenti. S: Mhm. D: Che certificano questa situazione. S: Sì, sì, ci ho un foglio dall'Ufficio Erasmus per gli studenti in entrata che dice proprio+> D: < ++la data> S: <la data quando sono arrivata quando> D: <di arrivo.> S: Sì, sì, sì, quando: // quando i miei, cioè, il mio studio [/] lo mio studio [/] il mio studio qua è incominciato infatti. Va bene.> D: <Perfetto, se mi porta quello non // non ci sono problemi. S: Mmh potrei mandarlo [/] mandare il foglio a lei tramite mail o?> D: <Sì, anche.> S: <Anche, va bene.> D: <Sì, sì, l'importante è che si fa una scansione,> S: <Mhm.></p>

D: <ci sia la firma, il timbro,>
S: <Mhm.>
D: <insomma sia quello ufficiale della Segreteria.
S: Va bene.
D: Per il resto: non ci sono problemi.
S: Ottimo, grazie. Eh volevo chiedere allora>
D: <Sì.>
S: <Cioè come mmh cioè mmh non sono sicura come prepa- [/] prepararmi allora per l'esonero, cioè ho fatto gli appunti>
D: <Mhm.>
S: <delle cose che abbiamo fatto in classe ma ehm sono un po' confusa riguardo i libri che dobbiamo stu- [/] studiare, anche le [/] mi ricordo che ha detto che c'erano dei capitoli>
D: <Sì>
S: <che dobbiamo leggere. Se mi potrebbe un po' ripetere le cose, o darmi qualche dettaglio.>
D: <Sì, sì, guardi, del primo libro in programma>
S: <Mhm.>
D: <deve fare i capitoli due, tre, quattro e sei.
S: Due, tre, quattro e sei, va bene.>
D: <Solo questi. Il capitolo uno: mmh ovviamente è quello introduttivo:.>
S: <Mhm.>
D: <Effettivamente l'abbiamo letto a lezione:,>
S: <Mhm.>
D: <l'ho anche proiettato perché è un capitolo con molti anche ehm molte tabelle, quindi comunque sì se lo veda se lei>
S: <Mhm.>
D: <non è stata presente a lezione quelle prime due settimane e poi tutti i materiali didattici>
S: <Mhm.>
D: <che io ho dato a lezione,>
S: <Mhm, va bene.>
D: <che sono appunto i materiali che abbiamo analizzato:, su cui ci siamo esercitati. Quindi la [/] l'esonero verte, si basa proprio su // su quello che abbiamo fatto a lezione.>
S: <Mhm.>
D: <Questo.
S: Ehm potrei forse ehm arrivare da lei cioè nel suo ufficio, se mi potrebbe fare una fotocopia delli [/] dei materiali che io non ho perché: ho mmh sono mancata due volte o:??>
D: <Però, ah, ok.
S: Ehm.>
D: <Quindi la prima settimana io>
S: <Sì.>
D: < // io non ho dato nulla,>
S: <Mhm.>
D: <Quindi lì non ci sono problemi. Poi lei è mancata altre due volte.
S: Sì.
D: Sì, deve: mmh venire, diciamo,>
S: <Mhm.>
D: <con le date alla mano,>
S: <Mhm.>
D: <mi dice quando è stata assente:.>
S: <Va bene.
D: <Oppure può chiedere a qualche compagno.>

S: <Oh posso, o chiedo ai colleghi, va bene.
D: Vede se li recupera da lì.>
S: <Sì, sì, sì.>
D: <Se proprio non li recupera:, si ricordi insomma che l'esonero è mercoledì.>
S: <Mhm.>
D: <Oggi siamo a venerdì.>
S: <Mhm.>
D: <Quindi ha poco tempo, insomma. Io ricevo il lunedì.>
S: Allora.>
D: <Eventualmente quelle due dispense gliele posso dare lunedì, però.>
S: <Ma: forse anche questi, mmh cioè, questi materiali forse in formato pdf se me li potrebbe mandare.>
D: <No.>
S: <No, è tutto>
D: <Sì.>
S: <fotocopie proprio.>
D: <Sì, sì.>
S: <Va bene.
D: Purtroppo sì.
S: Ok, <??> chiedo ai colleghi se qualcuno ha già <??> >
D: <Forse fa prima più che altro.>
S: <Sì.>
D: <Se glieli do lunedì poi io ricevo dalle cinque alle sette.>
S: <Mhm.>
D: <Quindi sarebbe lunedì sera, avrebbe solo un giorno>
S: <Un giorno.>
D: <per guardarli.>
S: <Va bene, allora meglio anche così. Mmh tipo di domande saranno domande ape- [/] cioè, aperte per scrivere, cioè una:>
D: <Sì, sì, sono cinque domande aperte.
S: Cinque domande aperte, ok.
D: Quindi non è un tema, non è un saggio ma>
S: <Mhm.>
D: <non è nemmeno a crocette:>
S: <Mhm.>
D: <insomma sono cinque domande dove dovete dare una risposta aperta.
S: E mmh quanto // quanto durerà?
D: Due ore.>
S: <Due ore.>
D: <Due ore.>
S: <Due ore, va bene.
D: Sì, sì, perché poi sono domande basate sempre sull'analisi dei materiali.>
S: <Mhm.>
D: <Quindi:>
S: <Mhm.>
D: <ci vuole insomma quel tempo. Non sono ammessi dizionari.
S: Va bene.>
D: <Di nessun tipo.
S: Va bene, va bene.
D: Questo.

	<p>S: E:hm, cioè, le risposte si devono basare solo sui materiali che abbiamo fatto o c'è anche questo approccio di ehm esprimere anche la propria opinione sui problemi che abbiamo fatto, argomentazioni, qualcosa del genere?></p> <p>D: <Sì, sono più argomentative:.></p> <p>S: <Sì, mhm.></p> <p>D: <Ecco, quindi sono proprio domande finalizzate poi></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <a un ragionamento.></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <Cioè a partire dal materiale voi dovete fare un ragionamento, quindi dovete avere le nozioni teoriche></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <che sono quelle sul libro, però dovete aver fatto anche le esercitazioni in maniera tale da: ehm aver sviluppato un certo tipo di ragionamento su // su questo tipo di argomenti.></p> <p>S: Mhm, mhm.</p> <p>D: Quindi sì, sono argomentative.</p> <p>S: Argomentative. Va bene, ehm allora penso: sì, cioè.</p> <p>D: Sì, se poi ha altre domande o mi scrive un' e-mail o fa un salto lunedì al ricevimento.</p> <p>S: Va bene, sì.></p> <p>D: <Nessun problema.></p> <p>S: <Se avrò qualche problema salto, cioè ve- [/] vengo da lei lunedì cioè per sistemare le cose fino alla fine, sì, sì.></p> <p>D: <Va benissimo.></p> <p>S: <Va bene.></p> <p>D: <L'aspetto allora></p> <p>S: <Va bene.></p> <p>D: <eventualmente.></p> <p>S: La ringrazio tantissimo.</p> <p>D: Prego, si ricordi i documenti, eh.</p> <p>S: Sì, sì, sì.></p> <p>D: <Quelli sono importanti.></p> <p>S: Va bene, va bene.</p> <p>D: Arrivederci.</p> <p>S: Arrivederci.</p>
131.	<p>ITAL2_OR_131</p> <p>S: Buongiorno professoressa.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Io: dovrei chiedere: ehm qualcosa pe:r l'esonero.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Perché io ho fatto quattro assenze.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>S: Perché: sono arrivata una settimana dopo l'inizio delle lezioni quindi non so se ehm io sono considerata come una studentessa non frequentan /# te.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>S: O:?</p> <p>D: O frequentante.></p> <p>S: <O frequentante. Quindi posso fare: l'esonero o?></p> <p>D: <Guardi, il limite per fare l'esonero a metà semestre sono due assenze. Quattro assenze è per tutto il corso,></p> <p>S: <Ok.></p>

	<p>D: <quindi fino a giugno. S: Quindi è possibile <??> > D: <Eh, teoricamente no.> S: <<??> > D: <Perché l'esonero si basa su: i materiali didattici> S: <Mhm.> D: <che io ho dato a lezione. È vero che la prima settimana non ho dato materiali didattici ma abbiamo fatto solo l'inquadramento> S: <Sì.> D: <teorico. Però mmh sarei ingiusta se ammettessi lei all'esonero con quattro assenze e gli altri studenti no. A volte faccio delle eccezioni se ci sono delle motivazioni: documentate. S: Ah.> D: <Quindi per motivi personali non la posso ammettere. S: Ah.> D: <Se non so la sua situazione non mmh vorrei.> S: <Perché io stavo in vacanza. D: Eh beh, allora guardi, mi dispiace ma: non si può fare> S: <Ok.> D: <questa eccezione. S: E:hm qu- [/] quindi: se non lo posso fare: adesso, lo posso fare dopo: // dopo quando è finito:> D: <Sì.> S: <il corso? D: Sì, sì.> S: <Sì.> D: <A fine corso può fare l'esame completo. S: Sì. D: A f- [/] l'esame finale sarà a giugno e: ci saranno tre appelli. S: Ok, e posso partez- [/] partecipare per il primo appello? D: Sì, sì, certo.> S: <Che non devo saltare.> D: <Il primo appello è il dodici. No, no, non deve saltare perché: poi chi // chi fa il primo esonero farà anche un secondo esonero a fine maggio, sempre scritto, e poi avrà un voto finale. S: Sì. D: Chi non riesce a fare i due esoneri scritti farà direttamente l'esame orale. Quindi poi gli orali sono solamente per chi: mmh non ha fatto gli esoneri oppure studenti di anni precedenti.> S: <Ok.> D: <Quindi lei si può inserire senza problemi. Il primo appello è il dodici giugno. S: Ok, grazie. D: Prego. S: Grazie, buona: // buona giornata. D: Anche a lei. Arrivederci.</p>
132.	<p>ITAL2_OR_132</p> <p>S: Salve professoressa, mi scusi. D: Buongiorno, mi dica. Non si preoccupi. S: Ehm, ha visto la // la informazione che ci ha dato appena finito la lezione? D: Sì. S: Io ho alcuni dubbi.</p>

	<p>D: Mi dica.</p> <p>S: Perché io ho quattro: assenze dovuto a che sono arrivata quattro se- [/] ehm una settimana dopo l'inizio delle lezioni.</p> <p>D: Ho capito.</p> <p>S: E: e non ho tutte le informazioni necessarie per // per sapere cosa devo fare per fare l'esame con la mo- [/] modalità esonero o l'esame completo come lei ha detto che devo fa- [/] che si dovrebbe fare a giugno.</p> <p>D: Sì. Allora lei ha detto quattro assenze. Consideri che per fare l'esonero, proprio perché siamo a metà semestre, le assenze al massimo sono due. Quindi lei sarebbe già tra i: // i non frequentanti, cioè tra le persone che non possono fare l'esonero mmh intermedio. Ehm, lei è arrivata una settimana più tardi></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <a lezione? A volte, allora, durante la prima settimana ehm abbiamo fatto un inquadramento teorico che lei può recuperare anche dal libro. Ehm, però non so se le mancano altri materiali didattici. Lei ha></p> <p>S: <Ah.></p> <p>D: <guardato con i suoi></p> <p>S: <Tutti:></p> <p>D: <compagni?></p> <p>S: Io ci ho tutti gli appunti e i giornali.></p> <p>D: <Mhm.></p> <p>S: <Se devo fare alcuni lavori in più li posso fare, così mi metto allo stesso livello dei miei compagni e: faccio così l'esame: insieme a quelli che fanno l'esonero.></p> <p>D: Sì, questo insomma è ehm, è lodevole da parte sua. Io ho un problema proprio diciamo mmh etico perché se ammetto lei con quattro assenze></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <dovrei ammettere anche gli altri. Non so se nel suo caso c'è una giustificazione, una motivazione:></p> <p>S: Eh, stav- [/] sono venuta dall'estero e allora non ho: // non ho fatto in tempo proprio per problemi ehm burocratici nel mio Paese.</p> <p>D: Ah, ok, quindi è legato comunque agli accordi tra le></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <università. Guardi, allora in questo caso se lei mi porta il certificato: di iscrizione a Roma Tre, dove probabilmente ci sarà registrata la data e:hm posso giustificare queste due assenze e la posso ammettere.></p> <p>S: Mmh la ringrazio tantissimo. Allora mi porto tutta la documentazione necessaria e:></p> <p>D: <Mi raccomando prima della:></p> <p>S: Sì, sì.</p> <p>D: < [/] di mercoledì, quindi della data dell'esonero.></p> <p>S: Non si preoccupare, è stata [glentilissima].</p> <p>D: Prego. Allora: l'aspetto: con la documentazione necessaria.</p> <p>S: Grazie mille, buona [gliornata].</p> <p>D: Grazie a lei, arrivederci.</p>
133.	<p>ITAL2_OR_133</p> <p>S: Buongiorno.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Professoressa. E:hm li v- [/] li voglio fare una domanda.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Perché io ho fatto quattro assi- [/] ehm assenze.</p> <p>D: Mhm.</p>

S: Ehm *y* allora non so: non sono, non // non capisco bene ehm che devo fare pe:r // per l'esonero di [/] del [/] di *próximo* mercoledì.

D: Guardi, ehm purtroppo all'esonero possono partecipare solo gli studenti che hanno fatto al massimo due assenze, perché l'esonero si basa sui materiali didattici che do a lezione.

S: Mhm.

D: Se uno studente è assente per più di due volte è in difficoltà a fare: mmh l'esonero.

S: Ok, allora che posso fare?

D: Lei potrebbe fare l'esame finale a giugno, e:hm, la differenza con l'esonero è ovviamente che l'esame mmh finale è completo di tutto il programma e sarà orale, non scritto, mentre l'esonero è scritto. Non so, lei è arrivata in ritardo a lezione per qualche motivo?

S: Sì, perché: ho: iniziato: la lezione- [/] no, aspetta, perché sono arrivata, perché e:hm sono arrivata una settimana>

D: Mhm.

S: <ehm tardi di // di l'inizio delle lezioni.

D: Sì. Per un motivo che è giustificabile, c'è una giustificazione o è un motivo personale?

S: Ehm. Sì, perché ho [/] stav- [/] stava [lavoriando].

D: Ah, ho capito.>

S: <Allora.

D: <Quindi per motivi lavorativi.

S: Sì.

D: No, avrei potuto fare un'eccezione per motivi:, sa, di: universitari, legati a altri corsi, però mmh a questo punto forse conviene: che lei faccia l'esame a // a giugno così ha anche più tempo per prepararsi.

S: Ehm allora sì, devo presentarmi in giugno, tutto>

D: <Sì.>

S: < // tutto l'[exame]. Voleva sapere ehm quali sono: i punti che devo: studiare o: che sono sicuro che [entrarò] [/] [entreranno] all // all'[exame].

D: Ok. Ehm, allora sicuramente per l'esame finale dovete studiare i tre libri che sono in programma. Quindi sono tre libri ehm e vanno studiati tutti e tre. Il contenuto di quei libri sarà: l'oggetto dell'esame.

S: Mhm.

D: Semplicemente quello. Ovviamente cerchi di frequentare il più possibile perché più frequenta e: meglio, diciamo, comprende l'argomento.

S: Mhm.

D: Soprattutto se magari ha difficoltà a studiare: sui libri di testo italia- [/] in italiano, ehm, può essere un po' più difficoltoso, no? Un po' più pesante studiare in italiano. Quindi il consiglio è sempre quello di frequentare e poi studiare quei tre libri. I tre libri li trova sul mio programma.

S: Mhm.

D: Sulla mia pagina web.

S: Ok. # Allora: penso che è tutto, no?

D: Sì, se non ha altre domande:>

S: <No.>

D: <senz'altro.

S: Ehm, sì, ehm, voleva sapere, l'[exame] ehm di quanto tempo *consta*?

D: Ehm, l'esame orale non ha una durata>

S: <Ah ok.>

D: <fissa, più o meno tra i venti e i trenta minuti.

S: Ok.>

D: <Diciamo più venti.

S: E non c'è o: domande fix- [/] per esempio, non so: quattro domande o: cinque:>

	<p>D: <No, l'esame orale dipende da come va.> S: <Ok. D: Alcuni studenti possono ricevere tre domande, altri cinque, dipende un po' da: // da come va. Comunque, sono tutte domande aperte. S: Mhm. D: Quindi domande molto generali sugli argomenti principali della lezione. S: Ok. Grazie mille. D: Prego, arrivederci.</p>
134.	<p>ITAL2_OR_134</p> <p>S: Ehm buongiorno, signora. D: Buongiorno. S: Ehm sono venute: vedere perché ho du- [/] due domande. D: Sì. S: Lei sa probabilmente che: la settimana *proxima* c'è il l'esonero. D: Certo, certo. S: *Alors*, ho due domanda. Allora la *primera* è io sono arrivati e:hm di ritardo in Italia. D: Ah. S: E:hm e: allora ho, ho quattro assenze. D: Ho capito. E lei è una studentessa Erasmus? S: Sì. D: Come mai è arrivata in ritardo, è arrivata dopo l'inizio delle lezioni? S: Sì, allora io ehm volevo sapere se devo *faire* il l'[exam]- [/] il l'es- [/] il l'esonero *come* non *siguiente* o *siguiente* per *favor*? D: Allora, ehm, lei potrebbe farlo anche da frequentante. S: Ok. D: Quindi: ehm con il programma normale ehm però io, siccome lei ha fatto quattro assenze> S: Sì. D: <e il massimo è due assenze, S: <Ah.> D: <avrei bisogno di: [/] dei suoi documenti Erasmus per // per vedere la data di arrivo,> S: <Ok.> D: <perché se è un problema di accordo tra le università, io la posso giustificare e la posso ammettere. S: Ok. D: Altrimenti: no, insomma, se non c'è una documentazione, non posso fare una ingiustizia verso gli altri studenti che magari hanno qualche assenza in più come lei. S: Ok. Gra- [/] grazie mille. D: Prego. S: Ok. Ehm, la seconda domanda. D: Sì. S: Ehm non so *exactamente* como* il l'esonero *serà*. D: Sì. S: E si lei ha la: [gentilezza] de // de [spigare]. D: Mhm. Sì, sì, certo, non c'è problema.> S: <Spiegare, sì.> D: <Allora l'esonero è un esame parziale, quindi è su metà programma adesso che siamo a metà semestre e sarà un // un esame scritto. S: Ok. D: E le domande saranno a risposta aperta. Saranno cinque domande a risposta aperta. S: Ok.</p>

	<p>D: E questa è la struttura dell'esame, dell'esonero. S: Ok. Ok, va bene, ho tutto capisc- [/] capito // capito.> D: <Va bene, va bene. Poi se: mi manda i documenti prima dell'esonero la posso ammettere, altrimenti ovviamente no. Quindi> S: <Ok.> D: <se ha questi documenti me li mandi prima.> S: <Lo stesso giorno che l'[exam]?> D: Sì, anche lo stesso giorno va bene. S: Va bene. D: L'importante è che sia prima che cominci l'esame. S: Ok, grazie mille. È molto chiaro. D: Prego, arrivederci. S: Arrivederci.</p>
135.	<p>ITAL2_OR_135</p> <p>S: Buongiorno, ehm. D: Buongiorno. S: Scusi, ho un problema. D: Sì. S: Perché ehm [vuolo] [/] voglio ehm fare l'esame pero ehm ho fatto quattro assenze. D: Mhm. S: Già, e non so si è possibile fare l'esame [/] l'esonero.> D: <Allora l'esame finale sì, perché ehmpers tutto il corso si possono fare quattro assenze,> S: <Mhm.> D: <quindi fino a giugno> S: <Mhm.> D: <è ammesso fare quattro assenze. Poi, non so se invece si riferisce all'esonero della prossima settimana. Ehm, per essere ammessi all'esonero al massimo si possono aver fatto [/] aver fatte due assenze, non di più.> S: Ah, eh, uf. Peccato ehm io voglio // voglio fare l'e- [/] l'esonero pe- [/] pero ehm era in Germania. D: Ah. S: E non // non posso ehm posso venire prima> D: <Mhm.> S: <di: [/] della settimana fa.> D: Ma per quale motivo? È un motivo> S: <Perché> D: <personale?> S: < // perché ehm ho avuto esame in Germania.> D: Ah, ok. S: Sì. D: Allora guardi, questo significa che lei ehm è arrivata una settimana dopo l'inizio delle lezioni e ha un certificato di iscrizione a Roma Tre datato dopo l'inizio delle lezioni. Se lei me lo porta, posso giustificare le prime due assenze della prima settimana. S: Ah, ok. D: Quindi se riesce a avere questo documento e me lo manda la posso ammettere anche all'esonero. S: Ok, s- [/] s- [/] ehm così posso ehm posso avere il documento della università in Germania? D: Sì... S: E dopo posso ehm pre/#mettere a // a lei.</p>

	<p>D: Sì, sì, sì.> S: <Sì.> D: <Me lo manda> S: <Sì, sì.> D: <anche per e-mail se vuole. Fa una scansiono> S: <Ah, ok.> D: <e me la manda. L'importante è che io lo abbia prima dell'esonero, così so che lei comunque è in regola con le presenze. S: Ok e c'è un'altra cosa che: ehm devo: ehm che devo fare attenzione per l'eso- [/] l'esonero? D: Allora sì, la cosa importante è avere tutti i materiali didattici che io ho dato a lezione. S: Mhm. D: Perché l'esonero si basa proprio su quelli. S: Mhm. D: Chi fa l'esonero deve studiare. S: Sì, ho capito, sì. D: Questi materiali più alcuni capitoli del primo libro. S: Ok, va bene.> D: <Non tutto ma solo una parte. S: Mhm. D: Questa è la cosa importante. Quindi lei visto che è stata assente. S: Mhm. D: Controlli bene di avere tutti i materiali> S: <Sì.> D: <perché altrimenti poi può trovarsi> S: <Mhm.> D: <in difficoltà. S: E posso ehm doman- [/] domandare altri studenti per?> D: <Sì, sì, certo può fare un confronto> S: <Sì.> D: <con loro.> S: <Sì.> D: <Vede con i suoi compagni. A quel punto poi decide se le conviene fare l'esonero o aspettare giugno> S: <Mhm.> D: <e fare l'esame completo. S: Ok. D: Veda lei. S: Ok. D: Va bene. S: Va bene. Grazie. D: Prego, arrivederci.</p>
136.	<p>ITAL2_OR_136</p> <p>S: Scusami ma non ho capito ehm, ehm che io devo ehm mmh <??> il corso ehm <??> tempi. D: Mhm. S: So, allora io ehm no, non ero qui.> D: <Mhm.> S: <Ehm qua- [/] quattro vo- [/] quattro volte. D: Ho capito, quindi lei ha fatto quattro assenze.</p>

S: Sì.

D: Ehm le- [/] lei è interessata a fare l'esonero della prossima settimana?

S: Sì, io devo fare l'esame ma ehm sarò ehm ehm io devo fare ehm perché io // io non ho capito ma è molto importante per me.

D: Ok, allora, # la situazione è questa. Per fare l'esonero, al massimo si possono fare due assenze.

S: Va bene.

D: Perché siamo a metà semestre adesso.

S: Mhm.

D: Quattro assenze sono ammesse, però per tutto il corso, fino a giugno.

S: Ok.

D: Quindi lei ha più assenze di quelle previste per l'esonero.

S: Mhm. Ma: se: io: ehm vado ehm sempre ehm le prossime lezioni.

D: Sì.

S: Ehm, ehm posso fare l'esame perché io: studio ehm da sola [/] soli [/] sola?

D: Mhm.

S: Ehm io: sono molto am /# bio- [/] [ambiziosa].

D: Ambiziosa.>

S: <Ambiziosa.>

D: <A:h.

S: So: # ehm.

D: Sì, allora, se lei frequenta sempre adesso fino a giugno non ci sono problemi. Lei rimane studentessa frequentante>

S: <Mhm.>

D: <per tutto il corso, quindi vuol dire che lei all'esame finale porterà i materiali didattici.

S: Mhm.

D: Più due libri. Solo due libri.

S: Ok.>

D: <Invece i non frequentanti portano tre libri.

S: Sì.

D: Però per l'esonero, siccome ha perso quattro lezioni tutte prima dell'esonero, può essere>

S: <Mhm.>

D: <un problema, perché probabilmente a lei mancano dei materiali didattici, che io ho dato.

S: Sì. Ma ehm io // io ho dato.

D: Mhm.

S: Ehm molto: exe- [/] ex->

D: <Esercizi.>

S: < [/] esercizi, ehm da solita: e ho ehm imparato // imparato molto par- [/] molte parole.>

D: Mhm.

S: So: penso io posso fare l'esame ehm, ehm per.

D: Sì, quello finale per me lo può fare a giugno. L'esonero è un problema di numero di presenze.

S: Mhm.

D: Perché se io ammetto lei all'esonero poi sono ingiusta verso altri studenti.

S: Mhm.

D: Cioè se io accetto lei devo accettare tutti gli studenti che hanno>

S: <Ok.>

D: <più di due assenze. È un problema di regola. Quindi io capisco che lei ha studiato,>

S: <Mhm.>

D: <però c'è questo problema.

S: Ma // ma, ma se io vado ehm tutti [/] tutte lezioni ehm in futuro?

D: Sì, sì, quello non c'è problema.
S: Non c'è problema?
D: Non c'è problema. Rimane frequentante però invece di fare adesso l'esonero a // a maggio,>
S: <Mhm.>
D: <deve fare l'esame completo a giugno. Però è uguale, è lo stesso esame. Lo deve fare solo>
S: <Mhm.>
D: <più tardi.
S: # Sì, so [/] non // non c'è una pro- [/]?
D: Una soluzione? Lei vuole fare proprio l'esonero:, adesso?
S: Ehm # Non // non // non so una soluzione perché io // io: // io ho fatto ehm quattro ehm assenze e non posso cam- [/] posso cambiare?
D: No, io a volte ehm accetto degli studenti se quelle assenze hanno una giustificazione.
S: Ok.
D: Cioè una motivazione.
S: Mhm.
D: Però legata sempre a questioni dell'università.>
S: <Mhm.>
D: <Cioè io non posso giustificarla per problemi personali.
S: Mhm.
D: La posso giustificare solo se c'è un documento, per esempio,>
S: <Mhm.>
D: <un certificato medico, un certificato dell'università. Io non so perché lei è arrivata più tardi>
S: <Ok.>
D: <a lezione.
S: # Ehm, ehm io: // io devo avere il certificazione?
D: Se lei ha un motivo. Cioè, lei perché è arrivata più tardi, alle lezioni?
S: Mhm.>
D: <Perché ha iniziato più tardi le lezioni? Per quale motivo?
S: Ah, so, perché? Ehm, io: ehm io: ehm, ehm io dev- // dev- [/] [devevo].
D: Mhm.
S: Ehm l'esami in Germania.
D: Ah.
S: Ehm, perché: ehm, in Germania l'esame è ehm più tardi: ehm di: in Italia.
D: Ok, sì, allora guardi, se lei mi fa avere un documento della sua università.
S: Sì.
D: Dove c'è scritto che lei all'inizio delle lezioni a Roma Tre era ancora in Germania.
S: Sì.
D: Per gli esami della sua università, la posso giustificare.
S: S-.
D: Però deve farmi avere questo documento prima dell'esonero. Oggi è venerdì,>
S: <Mhm.>
D: <l'esonero è mercoledì, quindi al massimo: martedì, deve mandarmelo.
S: Sì, e io posso: scrivere: ehm a [/] alla: mia università?
D: Sì. Sì, sì.
S: E: dopo io posso: ehm demo- [/] demos- [/] dimostrare?
D: Sì.
S: Ehm, ehm, ehm le: [/] la: certificazione?

	<p>D: Sì, sì, il certificato che lei era ancora in Germania e ancora non era arrivata a Roma Tre. Quindi ancora non era iscritta.</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Quindi: facciamo così: mi faccia avere questi documenti, e poi io le do la conferma se può fare o non fare></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <l'esonero.</p> <p>S: # Sì, io posso confermare que- [/] questa // questa cosa.</p> <p>D: Va bene, va bene. Io aspetto i documenti allora.</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Me li può mandare anche per e-mail.</p> <p>S: Sì. Io: solo: devo: ehm [demonstrare] ehm [demonstrare] a lei.</p> <p>D: Sì, sì, sì, basta che: se la sua università le manda i documenti non c'è></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <nessun problema. Poi me li dà, è tutto risolto.</p> <p>S: Ok, perfetto.</p> <p>D: Va bene.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Arrivederci.</p> <p>S: Arrivederci.</p>
137.	<p>ITAL2_OR_137</p> <p>S: Buongiorno professoressa.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Io ho un dubbio.</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: Ehm, tu hai detto nella lezione che sett- [/] mercoledì prossimo c'era un test.></p> <p>D: <Sì.></p> <p>S: <Il [/] l'e- [/] l'esonero, è questo, sì?></p> <p>D: <L'esonero.></p> <p>S: <Come si svolge questo esame?</p> <p>D: Allora l'esonero è un esame parziale.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Noi siamo a metà semestre adesso></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <e facciamo un // un esame su metà programma. Se uno studente lo supera poi fa un altro esame a // a giugno, sempre scritto, per completare il programma. Quindi fa due esoneri. Metà programma e metà programma.</p> <p>S: Ok, e se io non ho fatto questo primo esame, che cosa devo fare?</p> <p>D: Se lei non fa l'esonero, che è possibile per vari motivi, può fare direttamente l'esame completo a giugno. L'esame completo però non è scritto, è orale.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: È un colloquio.</p> <p>S: Ok, ok. Ah, quindi, ehm, quanti // quanti [acsenza] puoi fare per fare lo esonero?</p> <p>D: Al massimo due, quindi></p> <p>S: <Al massimo due.></p> <p>D: <due nella prima metà del semestre e due nella seconda metà.</p> <p>S: Ah, ok, ok. Perché io sono arrivata un po' // un po', non nel tempo dell'inizio delle lezioni,></p> <p>D: <Ah, ok.></p> <p>S: <quindi io ho perso quattro lezione></p>

	<p>D: <Ah, ho capito,> S: <[/ lezioni.> D: <quindi ha superato le assenze.> S: <Sì, sì, ma non è [/ non sapevo che le lezioni erano cominciate. Mmh le. D: Perché lei non aveva visto> S: <No.> D: <diciamo, il sito> S: <Sì.> D: <dell'università?> S: <Sì, sì. Sito ha detto *otra* cosa penso io.> D: <Mhm.> S: <Non lo so perché io sono arrivata dopo. D: Ho capito. Ehm, e quindi lei quando si è iscritta a Roma Tre? S: Mmh la mia università che ha fatto questo <??> > D: <<??> > S: <Quindi non lo so, mi spiace. D: Guardi, siccome è un problema di: ehm diciamo di accordo tra università, se lei mi fa avere i documenti di arrivo, io la posso giustificare> S: <Ok.> D: <e ammettere all'esonero.> S: <Ok.> D: Perché se lei è stata assente solo all'inizio, vuol dire che non ha perso materiali didattici> S: <Mhm.> D: <perché io per le prime lezioni non ho dato nulla. S: Sì. D: Ho solo spiegato il quadro teorico e: quell'argomento lo può recuperare dai libri. S: Ok. D: E: però questi documenti me li deve dare prima del [/ dell'esonero, quindi deve cercare di averli:> S: <Sì.> D: <oggi è venerdì,> S: <Ok.> D: <tra lunedì e martedì. S: Ok, va bene, va bene. Io: // io cercherò di // di trovare. Quando io trovare io posso darti a te, ok?.. D: Va bene. S: Va bene. D: Va bene. E: allora mi faccia sapere. Mi può anche scrivere un'e-mail. S: Ok, ok, qual è tuo e-mail? D: È: professoressarossi@uniroma3.it. S: Ok, va bene, va bene, grazie mille. D: Prego, arrivederci! S: Arrivederci.</p>
138.	<p>ITAL2_OR_138</p> <p>S: Buongiorno. D: Buongiorno. S: Allora, ho ascoltato cosa: // cosa lei ha detto ma:> D: <Sì.> S: <non mi: ma non mi ricordo e:hm in quale cate: /# goria sono, ehm, so che ho fatto [quattro] asc- [/ [ascenze].</p>

D: Mhm.

S: E: dunque non // non // non lo so se poss- [/] se posso andare all'esonero o se sarò all'esame di giugno.

D: Allora, per l'esonero:, penso di no perché mmh al massimo si potevano fare due assenze.

S: Ah.

D: Solo due. Quattro è il numero per l'intero corso, quindi appunto fino a giugno. Lei già ne ha fatte quattro. E:.

S: Sì, ho capito ma ehm mi ricordo che: non ho fatto i due primi corsi perché non ero scritto, dunque:.

D: Ah.

S: Non penso che è co- [/] è una cosa giusto perché era un [problemo] de ad- [/] [amministrazione] e:.

D: Sì, no, questo lo capisco. Sicuramente, diciamo, nel suo caso c'è una giustificazione: ehm amministrativa. Io la posso giustificare se mi porta i documenti. Quindi, se lei ha i documenti di iscrizione a Roma Tre, i documenti: anche della sua università, me li: // me li manda, mi manda una copia e io la posso giustificare. Quindi.>

S: <Documenti che spiegano: che non ero qua o che c'è>

D: <Sì, sì.>

S: < [/] C'era: o: // o che: ehm, ehm c'è un problema [administrativo]?>

D: No, semplicemente i documenti che: hanno la: // la data di: partenza da ehm dalla sua università e la data di arrivo qui a Roma Tre con il giorno di iscrizione.

S: Va bene, penso che posso trovare>

D: <Quello.>

S: <questi docu- [/] documenti.>

D: <Quello mi serve. Perché se io vedo che lei si è iscritto una settimana, dieci giorni dopo l'inizio delle lezioni comunque lei è un assente giustificato.>

S: Mhm.

D: Perché il problema per ammetterla all'esame è di ehm imparzialità verso gli altri studenti. Se io faccio un'eccezione con lei che ha fatto quattro assenze dovrei farlo>

S: <Capisco.>

D: <anche con gli altri. Però nel suo caso se c'è una motivazione risolviamo la: [/] il problema.>

S: Ok.>

D: <Poi la cosa importante per l'esonero è avere tutti i materiali didattici perché l'esonero>

S: <Sì, sì, sì, ho>

D: <si basa:.>

S: < // ho tutte le // le lezioni,>

D: <Perfetto.>

S: <i materiali, i libri: non c'è:>

D: <Benissimo.>

S: <problema per l'esame, è un problema di: [administrativo].>

D: <Sì.>

S: <Non // non di capac- [/] capacità o quello <??> >

D: <Benissimo, benissimo. Allora l'importante è che mi faccia avere questo documento prima di mercoledì.>

S: Ok.>

D: <Così è tutto in regola. Anche mercoledì->

S: <Penso che: // penso che mercoledì sarò pronto>

D: <Perfetto.>

S: <con i [documentanti] [/] documenti.>

D: Va bene, allora l'aspetto all'esonero.

	<p>S: Io spero, anche. D: Grazie, arrivederci.</p>
139.	<p>ITAL2_OR_139</p> <p>S: Buon po- [/] buongiorno. D: Buongiorno. S: Mmh ho un- [/] ho una domanda. D: Sì. S: Ehm, [infatto] ho: [/] non so di: [/] si sono considerata come frequen- [/] una studentessa frequentan /# te. D: Frequentante, sì. S: Frequentante o non frequentante perché ehm ho // ho già [quattro] assenze. D: Mhm. S: Ma ho: ehm, sono arrivata: ehm, una settimana dopo ehm. D: Mhm. S: L'inizio delle lezioni. D: Ho capito, allora guardi ehm per tutto il corso non c'è problema, perché fino a giugno le assenze per risultare frequentanti sono quattro al massimo. S: Sì.> D: <Quindi se lei non fa più assenze fino a giugno> S: <Sì.> D: <è frequentante. Poi ora c'è la questione dell'esonero. Non so se lei è interessata. S: Sì. Ehm, infatti non so come: ehm non ho: ehm tutte le informazioni. Ehm. D: Ok, allora per l'esonero e:hm la questione delle assenze è diversa perché ovviamente siamo a metà semestre, quindi le assenze ammesse sono due. Quattro in totale su tutto il corso ma, prima della data dell'esonero, ehm, possono partecipare solo gli studenti che hanno fatto al massimo due assenze. S: Ok. D: Perché l'esonero si basa sui materiali che io do a lezione. S: Ok. D: Quindi se uno ha fatto tante assenze non ha i materiali. S: Ok. Allora non posso fare:. D: Potrebbe essere: un problema, perché: comunque lei è stata assente quattro lezioni e: potrebbe trovarsi in difficoltà a fare l'esonero. S: Ok. Ok. Allora devo fare: l'appello ehm di giugno. D: E forse è meglio nel suo caso, sicuramente. L'esame di giugno è l'esame completo finale. Ehm, è un esame orale. Ehm, se appunto lei non fa più assenze comunque porta il programma mmh da studente frequentante. Quindi, solamente due libri più il materiale delle lezioni. S: Ok. # Ehm # devo:> D: <Non so se ha altre domande, altri dubbi. S: Ok. Qual è la differenza di: ehm, tra l'esonero e l'esame? Ehm. D: L'esonero è un esame che facciamo adesso ed è parziale, è solo su metà programma e, in più, è un esame scritto. Mentre l'esame, quello finale, è un esame orale su tutto il programma. S: Ok, allora è più difficile. D: È completo. Poi, per esempio, chi farà l'esonero adesso, farà anche un altro esonero a giugno e poi i due voti fanno una media e diventano il voto finale. Chi non riesce a fare l'esonero fa direttamente l'esame finale completo, però il programma è uguale solo che viene diviso in due nell'esonero. S: Ok. # Ehm.></p>

	<p>D: <Diciamo che lei così ha più tempo per studiare fino a giugno, come vantaggio. Poi cioè, la: // la: // la questione di portare tutto il programma però quello è abbastanza normale, insomma.</p> <p>S: Ok. Ok. Non ho saputo che non posso più: fare l'esonero.</p> <p>D: Mi dispiace. Io a volte posso giustificare delle assenze se ci sono delle motivazioni: documentate. Quindi se ci sono:</p> <p>S: <Ok.></p> <p>D: <documenti che dicono il perché uno è stato aste- [/] assente.</p> <p>S: Ok, perché ho: avuto un altro corso.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>S: E:hm, la stessa ora.</p> <p>D: Ho capito.></p> <p>S: <Che: questo allora s- [/] posso <??></p> <p>D: <Ma un corso></p> <p>S: <con attestazione di: di corso?</p> <p>D: Ma sempre qui a Roma Tre?</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Nella stessa università. E quello:, quel corso aveva: mmh anche quel corso dei limiti di frequenza?</p> <p>S: Sì. Il corso è ehm, ehm è un corso in inglese.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>S: Allora devo essere qui: tutte le:.</p> <p>D: Allora facciamo così: mi porti quest'attestato di frequenza, cioè questo: modulo dove risulta che lei era a lezione, in quei giorni.></p> <p>S: <Ok.></p> <p>D: <E poi ne riparlamo però perché è un caso che non mi è mai capitato. Quindi non so lei può venire a ricevimento lunedì, pomeriggio?</p> <p>S: Ok, va bene.</p> <p>D: Mi porta questi documenti e poi decidiamo.</p> <p>S: <??> ></p> <p>D: <Se è possibile insomma></p> <p>S: <Ok.></p> <p>D: <giustificare queste assenze.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Va bene?</p> <p>S: Ok, va bene.</p> <p>D: Ha:></p> <p>S: <Grazie.></p> <p>D: <altre domande, altri dubbi?</p> <p>S: E:hm, no, va bene.></p> <p>D: <Va bene, va bene.></p> <p>S: <Grazie.</p> <p>D: Arrivederci.</p> <p>S: Arrivederci.</p>
140.	<p>ITAL2_OR_140</p> <p>S: Ehm, salve, ehm.</p> <p>D: Salve, buongiorno.</p> <p>S: Voglio di chiederle una cosa, non sono sicuro.</p> <p>D: Sì, mi dica.</p> <p>S: E:hm, non so si ricorda.</p>

D: Sì.
S: Che io ho arrivato una settimana dopo l'inizio delle lezioni.
D: Sì. Sì, mi ricordo per quel problema>
S: <Sì.>
D: <tra univer- [/] tra le università, no?
S: E il problema è questo, che non so se il esame posso farlo pe:r non sono non frequentanti.
D: Allora l'esame di giugno lo può fare tranquillamente come frequentante, perché: mmh lei quante assenze ha fatto?
S: Ehm, quattro.
D: Quattro. Non c'è problema perché per tutto il corso appunto al massimo si possono fare quattro assenze, il dieci per cento. E quindi se lei non è più assente, è frequentante. Ehm, adesso c'è la questione dell'esonero, non so se lei>
S: <Sì, ho letto.>
D: <è interessato.>
S: <Ho letto il+
D: ++l'avviso.>
S: L'avviso, sì.
D: E lei lo vorrebbe fare?
S: Ehm. Credo di sì.
D: Mhm.
S: Ma: non so come si: [/] come è la struttura qui in Italia oppure si è alcuna differenza.
D: Beh, qui diciamo io l'esame lo: lo organizzo così. È u:n test scritto con cinque domande aperte su tutto il programma svolto fino a questo momento. Quindi: è importante aver seguito le lezioni, perché più che sui libri di testo, l'esonero si basa sulle lezioni proprio, sui materiali, sugli appunti e: per questo non accetto gli studenti che hanno fatto più di due assenze prima dell'esonero.
S: Ok.
D: Perché sarebbero in difficoltà a fare l'esonero. Non avrebbero i materiali>
S: <Sì.>
D: <non avrebbero:>
S: <Sì, ho capito.
D: Sì, sì, comunque di lei mi ricordo, insomma che c'era quel problema. Ehm, non so, ehm se lei mi può portare i documenti.
S: Sì.
D: Di: che gli hanno fatto in quel momento, no? Sia la sua università sia Roma Tre, forse riesco a giustificare due assenze.
S: Sì, io credo che posso, ehm, prendere un/#a giustificazione di la mia università e <??> tutto il processo <??> che: ho: fatto: in ritardo e tutto questo.
D: Mhm. Sì, per quello diciamo con quella: [/] con quelle assenze lei ha perso la prima settimana e:hm dove comunque non ho dato materiali. Per il resto è sicuro di avere tutto?
S: Sì.>
D: <Tutti?>
S: <Sono quasi *seguro* de: [/] di sì e anche: credo che: sono: pronto.
D: Mhm.
S: Pe:r // per l'esame.
D: Va bene, allora se lei mi dà questi documenti io la: diciamo giustifico quelle due assenze e può provare a fare l'esonero. Poi, se va male può comunque fare l'esame>
S: <Non penso.>
D: <di giugno, sì, quello completo. E a giugno l'esame è orale però.>
S: <Orale, sì.>
D: <Non è scritto.

	<p>S: Ok, grazie. Va bene. D: Va bene,> S: <Grazie.> D: <allora l'aspetto con i documenti. S: Sì. D: O me li manda per e-mail o viene a ricevimento di lunedì. S: Credo che è meglio si ehm lo man- [/] ehm, ehm li mando. D: Mhm. S: Sull'internet. D: Sì, sì, così li ricevo prima. Poi se ci sono problemi magari: ehm le riscrivo, la // la convoco a ricevimento. S: Ok, ok, grazie. D: Prego, arrivederci.</p>
141.	<p>ITAL2_OR_141</p> <p>S: Salve professoressa, ho visto:> D: <Buongiorno.> S: <Buongiorno. Ho visto il suo: [annuncio]. D: Sì. S: Che // che parla de: // de mmh come si deve fare l'esame per la gente che è frequentante. D: Mhm. S: O che non è frequentante. Anche ho visto che lei ha:scritto che mmh sappiamo dove trovare la informazione> D: <Sì.> S: <per l'esame. Ma il mio problema è che la prima settimana non ho potuto andare alle lezioni, ho avuto> D: Mhm. S: <un problema e: ho fatto quattro assenze. D: Mhm. S: E sono le quattro prime lezione. E per questa ragione non so esattamente se devo fare: l'esame per frequentante o non frequentante per queste assenze e: neanche so dove trovare le informazione. D: Allora, le informazioni è facilissimo: va sulla mia pagina web personale> S: <Mhm.> D: <dell'università e lì trova tutte le informazioni. Quindi c'è: il titolo del corso che stiamo: facendo e alla fine c'è il programma ehm d'esame, quindi con i libri di testo indicati. S: Mhm. D: E poi scusi, mi chiedeva? Cos'altro mi chiedeva? S: Ehm, ehm, perché non so se devo *presentarme* all'esame come frequentante o non frequentante. D: Per l'esame lei ha fatto quattro assenze e: se fino a giugno non fa più assenze è frequentante perché per tutto il corso: ehm si possono fare quattro assenze.> S: <Mhm.> D: Non di più. Se uno ne fa di più diventa non frequentante. Però, per giugno non // non c'è problema. S: E:hm quando è l'esame per i frequentanti? D: Per i frequentanti # che vogliono fare l'esame completo finale, è sempre giugno. S: Mhm. D: Poi adesso c'è: anche un esonero, però per quello la frequenza deve essere più alta, perché adesso siamo a metà fre- [/] se- [/] semestre quindi al massimo si possono: fare due: // due assenze, non di più.</p>

	<p>S: Ok. Ehm, io devo pres- [/] se non [/] se vado a tutte le lezioni mi presento come frequentante, no?</p> <p>D: Sì, sì, tanto io, ha visto, prendo le firme quindi poi comunque nel // nel mio registro></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <ho il numero delle presenze></p> <p>S: <Ok.></p> <p>D: <e delle assenze quindi controllo, cioè se lei si iscrive, io poi eh vedo il suo nome controllo sul registro se risultano più assenze non lo // non lo posso ammettere all'esame.</p> <p>S: Ehm, ok. Ehm, il resto delle informazione per la m- [/] per questa materia, non solo per l'esonero, lo trovo nella sua pagina web, no?</p> <p>D: Sì, sì, sì. Lì trova i titoli dei libri:></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <tutto quanto,></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <senza:></p> <p>S: <Ok.></p> <p>D: < // senza problemi. Poi se ha dei dubbi ehm insomma può venire al ricevimento.</p> <p>S: Le devo scrivere un mail prima di andare o:?</p> <p>D: C'è la prenotazione on line su GOMP quindi cerca></p> <p>S: <Ah, ok.></p> <p>D: <il mio nome e cognome e si prenota.></p> <p>S: <Ok.></p> <p>D: <Appunto le viene dato un orario, un giorno, e può venire direttamente, insomma, senza problemi.</p> <p>S: Ok. Penso che: questo è tutto.</p> <p>D: Va bene, va bene.</p> <p>S: Ok, grazie.></p> <p>D: <Arrivederci. Prego.</p>
142.	<p>ITAL2_OR_142</p> <p>S: Ehm. Buongiorno professoressa, ehm.</p> <p>D: Buongiorno.</p> <p>S: Sto con un // un [problemo].</p> <p>D: Sì, mi dica</p> <p>S: Ehm relativo all'esonero></p> <p>D: <Sì.></p> <p>S: <e l'esame.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>S: Primo mi manca un po' di informazione quanto all'esame e all'esonero.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>S: Ehm, non lo dove posso trovare: un [/] il programma di frequentanti o non frequentanti.</p> <p>Devo: // devo cercare per questo e penso ehm che la prima idea è parlare con // con // con lei.</p> <p>D: Sì, ha fatto bene.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Per il programma guardi, io qua fuori: dal mio studio, fuori la porta, c'è una bacheca,></p> <p>S: <Sì, perfetto.></p> <p>D: <lì trova: la: // la locandina del corso></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <e alla fine ehm ci sono indicati i libri.</p> <p>S: Mhm.></p> <p>D: <Da studiare, sia per i frequentanti,></p>

S: <Perfetto.>
D: <che hanno due libri,>
S: <Mhm.>
D: <sia per i non frequentanti, che hanno invece tre libri.
S: Mhm, mhm. Però se trovo qualche, se manco di un po' di più di informazioni, posso ritornare qui o c'è un // un contatto di lei, un'e-mail?>
D: <Sì, sì.>
S: <Un telefono?>
D: <Sempre // sempre sul, diciamo, sul sito dell'università, se lei cerca il mio nome.
S: Mhm.
D: Trova la mia pagina personale.>
S: <Perfetto.>
D: <Dove trova anche le informazioni dell'esame.>
S: <Mhm.>
D: <Basta che mette il titolo>
S: <Sì.>
D: <E: // e poi trova il numero di telefono, ma in studio ci sono poco, meglio scrivere un'e-mail.
S: Dev'essere un po' più // un po' personale un telefono, immagino un'e-mail.>
D: <No, è il telefono dell'università, quindi lei>
S: <Ah, bene.>
D: <chiamerebbe qui all'università, però magari non ci sono perché o faccio lezione, o sono alle riunioni, quindi>
S: <Ok, ok.>
D: <è difficile trovarmi in studio.>
S: <<??> >
D: <Sì. Sì, sì. Se invece mi scrive un'e-mail, insomma, quelle le guardo sempre.>
S: <Sì. Io ho un'altra domanda professoressa.
D: Sì.
S: Ehm, ci ho un // un dubbio qui.
D: Mhm.
S: Ehm non lo so ehm quanto: questo ehm la assenza, la classe perché l'esonero deve essere // essere un frequentante assiduo.
D: Sì.
S: E: // e: che succede? # Cioè ehm ho: // ho asse- [/] [assenzato] [quattri:] // [quattri] volte>
D: <Mhm.>
S: < [/] quattro volte.>
D: <Per l'esonero è un po' troppo perché il limite è due.
S: È due, sì, per questo. Sono arrivato con una settimana:>
D: <Mhm.>
S: < // una settimana di lezione s'è andata e penso che posso fare perché ho: perso due lezioni con questo?>
D: <Sì, quindi appunto>
S: <Sono già+>
D: <++quattro ore.>
S: <Sì, sì.
D: Lei è arrivato tardi per quale motivo? Se glielo posso chiedere, se non è un motivo personale, ovviamente:.>
S: <Posso presentare qualcosa per?
D: Sì, se lei è arrivato: più tardi per, diciamo, motivi di accordo tra le università.
S: Mhm, mhm, mhm, mhm.>

	<p>D: <Non è un problema. S: Mhm. D: Ehm lei mi dovrebbe portare il certificato di iscrizione a Roma Tre. S: Perfetto. Devo ritornare in ufficio di Roma Tre? Prendere la prenotazione?> D: <Sì, se non ce l'ha, sì.> S: <Sì, devo prendere quel che c'è un // un [/] tanti di problemi con questo, con burocrazia> D: <Mhm.> S: <è un po' complicata e sono arrivata un po' tardi: con questo motivo. D: Per questo motivo. S: Mhm, mhm (assenso)... D: Guardi, se lei riesce ad avere il certificato di iscrizione a Roma Tre prima dell'esonero. S: Mhm. D: O me lo porta a ricevimento, o me lo manda per e-mail. S: Mhm, mhm. D: Ehm, e io in base alla data la posso giustificare. Cioè il corso è iniziato il primo ottobre,> S: <Mhm.> D: <se lei è arrivato il 10 ottobre> S: <Mhm.> D: <automaticamente è giustificato, quindi quello> S: <<??> > D: <perché immagino insomma che per problemi di:> S: <Mhm, mhm.> D: < // di accordi di università, di tempi, possa succedere questa cosa. L'importante è avere il documento. S: Ok, ok. Posso presentare dopo per lei? D: Sì. Sì, sì, sì, sì. S: Grazie professoressa. D: Prego, arrivederci.</p>
143.	<p>ITAL2_OR_143</p> <p>S: Ehm, posso chiedere qualcosa, perché ho sentito alla fine della lezione ehm he ha detto qualcosa sull'esame, sull'esonero ma non sono sicura di che: [/] di quello che devo fare. D: Mhm. S: Perché sono una studentessa Eras- [/] di ErasmoS: D: Sì. S: E io sono arrivato una setti- [/] una settimana dopo l'inizio delle lezioni. D: Ok. S: E perché: ho fatto quattro assenze. D: Mhm. Allora, ehm lei vuole sapere: come si svolge l'esonero, l'esame, che differenza c'è, o se può fare l'esonero? S: Ehm, tutte le due. D: Tutte e due, ok. S: Perché non capisco: come si svolge: l'esame, l'esonero. D: Ok, allora l'e- [/] l'esonero ci sarà la prossima settimana ed è> S: <Sì.> D: <un esame parziale, su metà programma. S: Mhm. D: E:hm chi fa l'esonero poi deve fare un secondo esonero a giugno, e i due voti vengono uniti in un voto unico che mmh viene dato come voto finale. Quindi si fa [/] si fanno due esami un po' più piccoli. S: Sì.></p>

	<p>D: <Mentre l'esame finale è un [/] l'esame normale che si fa a fine corso, quindi l'esame completo. Gli esoneri sono scritti, mentre ehm l'esame finale è orale.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Per la questione frequentanti/non frequentanti, invece, è importante il numero delle assenze. Allora, per tutto il corso, quindi da febbraio a giugno, si possono fare al massimo quattro assenze.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: E si può dare l'esame da frequentante alla fine. Per l'esonero, però, non bisogna aver fatto più di due assenze # prima dell'esonero, ok?</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Quindi da febbraio a oggi lei può, se vuole fare l'esonero deve avere solo due assenze, non di più.</p> <p>S: Ma?></p> <p>D: <Perché l'esonero si basa sulle lezioni, sul materiale didattico che io ho dato a lezione, quindi se una [/] uno studente ha fatto molte assenze ha difficoltà a dare l'esonero.</p> <p>S: Mhm. Non so che: ho capito, ma, quindi io non posso fare l'esonero perché ho fatto quattro assenze, cioè.</p> <p>D: Sì, sì.</p> <p>S: E questo è anche se io sono arrivata ehm una settimana dopo l'inizio e per questo ho fatto: l'assenza?</p> <p>D: Allora, se lei può giustificare le sue assenze e:hm con un documento, io appunto la posso giustificare e la posso ammettere all'esonero.</p> <p>S: Mhm.</p> <p>D: Però, cioè, ho bisogno di un documento cioè quindi una></p> <p>S: <Ce l'ho, ce l'ho.></p> <p>D: < // una motivazione. Di che documento si tratta?</p> <p>S: Ehm, documento d'ErasmuS:</p> <p>D: Ok, quindi il certificato: di iscrizione, immagino.</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Sì, se lei me lo fa avere ehm io guardo la data di iscrizione. Se lei ehm prima di quella data non ha frequentato, è giustificata, perché non era iscritta. Però l'importante è che me lo: ehm faccia avere prima dell'esonero.</p> <p>S: # Ok.></p> <p>D: <Riesce ad averlo?</p> <p>S: Sì.</p> <p>D: Ok.</p> <p>S: Sì.></p> <p>D: <Va bene.></p> <p>S: <Ok, ho capito.</p> <p>D: Va bene.</p> <p>S: Grazie mille.</p> <p>D: Prego.</p> <p>S: Grazie.</p> <p>D: Arrivederci!</p> <p>S: Arrivederci.</p>
144.	<p>ITAL2_OR_144</p> <p>S: E:hm. Ehm, scusi professoressa.</p> <p>D: Sì, buongiorno.</p>

	<p>S: Allora // allora una domanda ehm perché non ehm non ho tutte le informazioni necessarie ehm perché ehm sono arrivato una settimana dopo l'inizio della lezione e quindi ha // ha [/] ho alcuni domande [/] alcune domande ricar- [/] [ricardo] ehm l'[esamen].</p> <p>D: Sì.</p> <p>S: [/] L'esame. Ehm, voglio sapere ehm se: cosa è la: cosa è la // la // la: esono- [/] esonero? Non // non // non so questo.</p> <p>D: Allora l'esonero è un esame parziale. Cioè non è l'esame:+></p> <p>S: <++finale.></p> <p>D: <completo che si fa alla fine, ma a metà del semestre si fa un esame su metà del programma.</p> <p>S: Va bene, va bene, va bene. E:></p> <p>D: <E la prossima settimana appunto c'è l'esonero del nostro></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <corso.</p> <p>S: Ma allora cosa è la: // la // la numero di presenze sufficienti? Perché ho // ho [/] sono arrivato [/] arrivato ehm dopo ehm sì, no, non // non // non nella ehm prima settimana ehm ma una settimana dopo.</p> <p>D: Mhm.</p> <p>S: O:, sì. Quindi: ehm per forse non ho ehm, ehm numero di presenze sufficienti per partecipare, non so.</p> <p>D: Sì, allora questo lo possiamo vedere. Ha visto, io prendo le firme.></p> <p>S: <Sì.></p> <p>D: <Ora controlliamo il registro. Per fare l'esonero mmh bisogna aver il numero di presenze sufficienti cioè dall'inizio del corso fino adesso al massimo uno studente può aver fatto due assenze, non di più, perché l'esonero si basa sui materiali che io do a lezione.</p> <p>S: Ok, ok. Allora, va bene. Ehm, e dove // dove posso trovare ehm i programmi. Ehm.</p> <p>D: Dell'esame?</p> <p>S: Per // per, sì, sì ehm non lo so, i programmi, è un po' // è un po' // è un po' strano per me questo sistema. Non // non // non so cos'è, li programmi, ma li programmi per frequentati/non frequentati.</p> <p>D: Ok, allora, il programma d'esame diciamo che è uguale per tutti, ovviamente.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Però se uno studente frequenta le lezioni ha due libri di testo></p> <p>S: <Mhm.></p> <p>D: <più i materiali delle lezioni.></p> <p>S: <Ah.</p> <p>D: Se non frequenta, quindi è studente non frequentante ehm dovrà studiare direttamente tre libri, perché non ha i materiali delle lezioni.</p> <p>S: Ok.</p> <p>D: Questo tipo di informazione lo trova sul programma del corso, quello sulla mia pagina personale, sul sito></p> <p>S: <Ok.></p> <p>D: <dell'università. Se vuole passare fuori dal mio studio comunque c'è: la locandina e quindi trova anche lì le informazioni che le servono.</p> <p>S: Ok, ok. Ok, allora: penso che: sia tutto. Ehm, grazie mille per la tua [/] per la sua ehm come si dice? Per la sua ehm presenza.</p> <p>D: Va bene, va bene. Allora arrivederci.></p> <p>S: <Per il suo aiuto, sì. Grazie.</p> <p>D: Prego, arrivederci.</p>
145.	ITAL2_OR_145

S: Ehm, ehm scusate, ho una domanda di: l'esone- [/] l'esonero.
D: Sì, mi dica.
S: Ehm, non capisco come funziona perch-.
D: Sì allora, l'esonero è un esame parziale>
S: <Mhm.>
D: <che facciamo ora, la prossima settimana, a metà del semestre.
S: Mhm.
D: Ehm quindi, è un esame su metà programma, cioè tutto il programma svolto fino adesso.
S: Mhm. Ehm, e questo è importo- [/] importante che non frequentato tutte le lezioni?
D: Ehm la frequenza è un prerequisito, cioè possono sostenere l'esonero solo gli studenti che hanno il numero sufficiente di presenze.
S: Mhm.
D: Perché l'esonero si basa sui materiali che do a lezione, quindi chi è stato assente non può sostenerlo, perché non ha i materiali.
S: Ehm, non sono sicura che ho ehm frequentato ehm numero delle lezione sufficiente perché ehm non ho fatto [quattro] lezioni.
D: Mhm, eh no la:>
S: <Ah, no.>
D: <numero massimo per la prima metà>
S: <Mhm.>
D: <del corso è due.
S: Mhm.
D: Quattro assenze sono permesse per tutto il corso, del dieci per cento delle: del- [/] delle lezioni.
S: Mhm.
D: Se già ha fatto quattro: assenze è un po' troppo, eh non so se le posso chiedere perché ha fatto queste assenze.
S: Ehm perché>
D: <Se sono assenze giustificate.
S: Ehm perché sono arrivata settimana ehm dopo l'inizio delle lezione.
D: Ho capito, ehm ha dei documenti per giustificare questo arrivo:?
S: Ehm ho>
D: <In ritardo?>
S: <un biglietto, forse questo.>
D: <Dell'aereo?>
S: <Dell'aer-.
D: Ma mmh ci sono stati problemi fra le università, oppure è stata una sua scelta?
S: Ehm ho: ehm avevo problemi con documenti.
D: Mhm.
S: Ehm, con, come si dice? Di questo visa documento.>
D: <Il visto.
S: Ehm, non, ehm, non so, ehm, visa?
D: Il visto.>
S: <Visto.>
D: <In italiano.>
S: <Visto in italiano.>
D: <Ehm.>
S: <Sì.>
D: <Il permesso, insomma, per entrare in Italia.
S: Perché dovevo aspettare di più <??.>
D: Ho capito, quindi non è un problema dell'università ma un problema di: mmh>

	<p>S: <Sì, documenti.> D: <diciamo tra i vari [/] lei ha il documento di iscrizione // il certificato di iscrizione a Roma Tre> S: <Sì.> D: <per caso? E che data riporta? Se lo ricorda?> S: Riporta, data? D: Che data c'è sul certificato? La data di iscrizione, si ricorda quando è? S: Ehm, no, non mi ricordo ma devo ehm devo trovare <??>. D: Allora possiamo fare così: se lei controlla il certificato di iscrizione a Roma Tre, viene a ricevimento da me> S: <Mhm.> D: <e cerchiamo di capire questa situazione> S: <Mhm, mhm.> D: <perché se lei è arrivata e proprio si è iscritta più tardi a Roma Tre, potrei giustificare le:> S: <Mhm.> D: < // le assenze della prima settimana.> S: Mhm. D: E: la potrei ammettere all'esonero. Anche perché effettivamente la prima settimana non ho dato materiali. S: Mhm. D: Quindi se lei è stata assente solo in quel periodo non dovrebbe avere problemi. S: Mhm. D: E: poi può scegliere però se magari prendersi più tempo per studiare e fare l'esame finale, direttamente. S: Ok. D: Veda un po' lei. Se:> S: <Mhm.> D: <però vuole appunto tentare l'esonero, ehm la invito a venire a ricevimento a guardare meglio la sua situazione.> S: Ok. D: Proprio universitaria. S: Ok. Va bene, grazie. D: Va bene, prego. Arrivederci. S: Arrivederci. D: Arrivederci.</p>
146.	<p>ITAL2_OR_146</p> <p>S: Ma: posso fare una domanda? D: Sì, mi dica. S: E non ho capito bene questa cosa di: l'esonero perché: io sono arrivata in ritardo> D: <Mhm.> S: <al corso e mi manca più di quattro settimana. Che cosa devo fare?> D: Allora, l'esonero è l'esame che noi facciamo la prossima settimana ed è su metà programma. S: Mhm.> D: <Cioè, chi fa l'esonero adesso, ehm porta metà programma d'esame, quindi metà dei libri di testo e poi a giugno, a fine giugno, farà+> S: <++un altro esame> D: <un altro esame, l'altra metà.> S: Ah, ho capito. E io posso fare questo esonero se mi manca queste lezioni, o devo aspettare fino a giugno?</p>

	<p>D: Quante assenze ha fatto? S: Ho fatto: quattro assenze. D: Eh, per fare l'esonero il massimo è due perché quattro assenze è il numero totale per tutto il corso. S: Ho capito, eh così devo aspettare: giugno?> D: <Eh s-.> S: <Come posso fare? D: Ehm, più che altro perché l'esonero si basa sul materiale didattico che io do, per questo c'è il limite delle assenze. Se una persona ha fatto troppe assenze, non ha i materiali che io ho dato. S: Mhm.> D: <Non li ha analizzati a lezione. Ehm, lei quando è stata assente? S: Ehm, prime [/] le prime quattro settimane del // del cors-> D: <Quattro settimane addirittura?> S: <Sì.> D: <Eh no, allora no. Deve fare l'esame da non frequentante. S: Di non frequentanti.> D: <Mhm. S: E che cosa cambi di quest'esami di non frequentanti? D: I frequentanti portano il materiale didattico che do a lezione più due testi, i due libri di testo, mentre i non frequentanti, proprio perché non hanno il materiale delle lezioni, portano un libro in più, quindi tre libri. S: Ah, tre libri. D: Mhm. Sono sulla mia pagina web, comunque> S: <Ah.> D: <se lei va al nostro corso trova> S: <Ah.> D: <i titoli dei libri.> S: <Trovo su: web, ok. D: Sì. S: Ah, va bene. Grazie mille. D: Prego. Arrivederci.> S: <Grazie mille no, grazie. D: <??>. S: Ah, grazie mille. D: <??>.</p>
147.	<p>ITAL2_OR_147</p> <p>S: Ehm, salve professoressa. D: Buongiorno. S: Buongiorno. Ehm, ho venuto qua perché: l'altro giorno ha parlato de // de l'esonero. D: Sì. S: Io ho avuto un problema perché ho: credo che tante as- [/] as- [/] ho:, scusami. D: Niente. S: [Assenzione], credo che quattro. E credo che no, che sono troppi ma ehm ho arrivato tarde perché sono un Erasmus e // e il mio // il mio volo non // non c'era pron- [/] non c'era pronto per, per la prima lezione e:. D: Ho capito, sì. S: Quindi non so. D: Guardi, effettivamente quattro assenze sono troppe perché il limite è due. Ehm, lei è Erasmus, ma quindi è arrivato tardi per un problema del volo?</p>

S: Sì, sì. Ho avuto un problema perché la mia università mi ha detto che: // che il *corso* cominciavano più [tarde].

D: Mhm.

S: E io ho prest- [/] ho comprato il volo ma dopo questa università Roma Tre mi ha detto che // che no, che era due settimane prima e non // non ho potuto cambiare.

D: Guardi, effettivamente, cioè se lei mi porta il certificato di: // di iscrizione a Roma Tre posso giustificare sicuramente almeno le prime due assenze, quindi lei a questo punto rientrerebbe fra i frequentanti.

S: Mhm.

D: Ha il certificato?

S: Ehm sì, posso: chiederlo. Penso che: non ci sarà un problema.

D: Allora, se lei me lo fa avere prima dell'esonero, quindi di mercoledì prossimo, la posso: mettere fra i frequentanti, se lei è interessato a fare l'esonero>

S: <Sì.>

D: <e se la sente.

S: Certo, sì.

D: Perché comunque è un esame scritto sul // sul programma che abbiamo fatto fino adesso.

S: Mhm. Sì, sì, sì, ho, posso: andare alla [/] all'ufficio per // per il *certificad* e: portarlo qua, sì.

D: Va bene allora>

S: Solo che non so se la:>

D: <lei dovrebbe venire a ricevimento con questo documento, così vediamo bene la situazione e poi decidiamo. Mi sembra che: si possa fare, comunque.

S: Mhm. Ok, perfetto. Grazie mille.

D: Prego, arrivederci.

S: Arrivederci.