Riassunti delle comunicazioni della sessione generale

Gaetano Berruto (relatore invitato)

Riflessioni sull'insegnamento della linguistica oggi (nelle sue molte anime)

Si cercherà di tracciare una panoramica e fare il punto dei principali problemi attuali che si incontrano nell'insegnamento universitario delle discipline linguistiche, proponendo riflessioni che tengano anche conto per quanto possibile di ciò che verrà presentato e discusso nel congresso stesso.
La trattazione (sullo sfondo da un lato della molteplicità, eterogeneità e a volte incomunicabilità delle varie anime e delle differenti branche delle odierne scienze del linguaggio, e dall'altro del delicato tema della posizione della linguistica nell'ordinamento universitario e nel quadro delle offerte didattiche - per non dire della sua collocazione fra le *humanities* e nell'ambiente culturale generale) prenderà in considerazione tre diverse prospettive, tentando di vedere le cose in relazione a: (i) gli studenti, destinatari e utenti dell'insegnamento; (ii) la materia da insegnare, i contenuti delle discipline, i materiali didattici; (iii) i docenti, attori dell'insegnamento.
Per il primo punto, verranno focalizzati temi come il drastico cambiamento della platea avvenuto soprattutto a cavallo dei due secoli e nei primi lustri del Duemila (con un aumento enorme degli studenti poco interessati, o del tutto disinteressati, alla linguistica), e la preparazione generale spesso scadente che caratterizza molte 'coorti' studentesche dell'ultimo quindicennio; per il secondo punto, i *foci* principali saranno la selezione dei contenuti da presentare e le relative modalità didattiche (compresi gli obiettivi e la valutazione delle competenze); per il terzo, si toccherà soprattutto il problema del rapporto fra la didattica e la ricerca, e quindi del doppio compito del linguista come ricercatore e come docente.

Emilia Calaresu (relatrice invitata)

Insegnare la Linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare?

A ormai centotreanni di distanza dal *Cours de linguistique générale* di Saussure, può ben dirsi che l'insegnamento della Linguistica generale abbia raggiunto lo statuto di un vero e proprio canone, pur a fronte delle non banali differenze di orientamento teorico-pratico che caratterizzano sia i manuali introduttivi alla materia che, soprattutto, i singoli studiosi che la insegnano.
In questa relazione si proverà a evidenziare e discutere alcuni aspetti particolarmente problematici, se non anche contraddittori, di tale canone.

Malvina Nissim (relatrice invitata)

Who's teaching? Quando gli studenti insegnano (a insegnare).

La linguistica computazionale, forse anche più di altre linguistiche, va insegnata con le mani in pasta. Negli anni mi sono attrezzata per lavorare in cucina, strumenti sempre alla mano, e cucinare con gli studenti. Di questa esperienza, delle strategie, e dei risultati vi racconterò. Ma la linguistica computazionale, forse anche più di altre linguistiche, ha ultimamente un passo di evoluzione a cui è davvero difficile star dietro. Sono ormai di cadenza mensile gli annunci di nuovi modelli che superano i precedenti, e richiedono tecniche spesso avanzate, codici da provare e modificare, e teorie da studiare. Come facciamo a stare al passo? Chi di noi insegnanti ha davvero il tempo di capire il dettaglio, provare i sistemi, e spiegare la teoria in classe? O ci adattiamo a restare progressivamente indietro, e puntare principalmente sulle teorie classiche e sul solido storico, o ci affidiamo a chi ha tempo e voglia di imparare in quantità: gli studenti. E impariamo a cucinare ricette nuove insieme. Da una parte con l'esperienza, per non pasticciare troppo a caso, dall'altra con il tempo, la curiosità, e le capacità elastiche di questa generazione che vede la linguistica computazionale crescere in fretta. Di questo nuovo, necessario approccio in cucina anche vi racconterò, contando su di voi per far uscire un po' di squisite ricette nuove.

Davide Astori

Insegnare la Linguistica generale (anche) con mappe concettuali.

Nella volontà di rendere l'insegnamento di 'Linguistica generale' sempre più accessibile ai diversi fruitori (ciò che ha già portato, da un lato, alla realizzazione di una dispensa calibrata sul percorso di un corso introduttivo alla disciplina di 6 CFU in LT (v. Astori 2015), e, dall'altro, all'erogazione di un corso *blended* (v. Astori 2017, fra l'altro bilingue italiano – inglese, con valutazione di ampliamento futuro, nell'ottica, anche ideale, di un atto, insieme simbolico e pratico, della difesa del plurilinguismo, ad altre lingue, corso *blended* pensato *in primis* per gli studenti non frequentanti ma al contempo utile anche per chi necessiti di recuperare un'assenza, o voglia approfondire i temi presentati in classe, essendo i contenuti delle lezioni svolti in un ideale parallelo con gli incontri d'aula), è in corso – presso l'Università di Parma (Prof. D. Astori) – lo studio per la realizzazione, in affiancamento ai materiali di riferimento per la preparazione della prova di esame, di mappe concettuali, sempre più richieste da studenti con più generali Disturbi dell'Apprendimento (anche senza diagnosi conclamata, in quanto si presentano valori *border-line*, con *deficit* che vanno dalla

comprensione del testo alle abilità verbali e non verbali), con particolare attenzione ai DSA (che – per mostrare la ricaduta impattante del progetto – si attestano, solo questi, dagli ultimi rilevamenti del MIUR-DGCASIS, ripresi dalla AID-Associazione Italiana Dislessia, al 3%, con un incremento dello 0,5% rispetto all'anno precedente), ma utili in sé nella sistematizzazione dei contenuti disciplinari per chiunque durante il processo di apprendimento.

La sollecitazione diretta, da parte di alcuni studenti del corso triennale, di avere (in affiancamento ai testi del già citato corso *blended*, che possono essere anche facilmente inseriti in programmi di sintesi vocale) mappe concettuali, ha trovato risposta nell'assegnazione di tesi triennali di laurea (realizzate da studenti insieme con e senza Disturbi di Apprendimento) finalizzate alla valutazione di una loro realizzazione (sulla base della dispensa creata per il corso di base), tesi coordinate da una specialista di problematiche legate ai DSA, che a sua volta scriverà di questo processo – dalla pianificazione alla stampa – nella sua tesi specialistica, dove si discuteranno le metodologie e gli approcci, nonché i punti di forza e di debolezza, del percorso che avrà portato alla realizzazione di tali mappe. L'editore della dispensa ha già preso in considerazione la stampa e commercializzazione delle mappe, che, attraverso uno sponsor, vedranno un prezzo calmierato che ne permetta un accesso il più possibile vasto e diffuso, anche considerando il valore etico e inclusivo dell'operazione.

Le mappe verranno elaborate pensando a tutte le possibili difficoltà che i ragazzi DSA rilevano nello studio, come: *deficit* di comprensione del testo, affollamento visivo, perdita della visione globale di un argomento, memoria di lavoro e velocità di elaborazione carente. Si sfrutteranno invece i loro punti di forza: capacità di recupero di un'etichetta verbale attraverso le immagini, la memoria per i particolari e la facilità di lettura di una mappa per apprendere contenuti. Il tutto con la finalità di offrire strumenti di base essenziali, di volta in volta ampliabili e adattabili da ciascun fruitore nell'ottica delle sue particolari esigenze specifiche.

Tale impegno intende proporsi, fra l'altro, come progetto-pilota che – come già fu per l'introduzione dei corsi *blended* – possa essere esteso alle diverse discipline erogate nel Dipartimento.

Finalità del contributo è presentare le motivazioni dell'attività, illustrando lo stato dell'arte della sua realizzazione.

Riferimenti bibliografici

AAVV, 2013. *Dislessia e altri DSA a scuola. Strategie efficaci per gli insegnanti*. Trento: Erickson.

Capuano, Annapaola / Storace, Franca / Ventriglia, Luciana (2013). *BES e DSA. La scuola di qualità per tutti*. Firenze: LibriLiberi.

Astori, Davide. 2015. *Appunti di linguistica generale*. Parma: Bottega del libro Editore.

Astori, Davide. 2017. *Fondamenti di linguistica generale*. Insegnamento *blended* – Università degli Studi di Parma, Dipartimento DUSIC – Corso di Lettere, 3° anno. Sito: http://elly.dusic.unipr.it/2017/course/index.php?categoryid=49

Cornoldi, Cesare. 1999. *Le difficoltà di apprendimento a scuola*. Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, Cesare. 2007. D*ifficoltà e disturbi di apprendimento*. Bologna: Il Mulino.

Cornoldi, Cesare / De Beni, Rossana / GRUPPO MT (2001). *Imparare a studiare 2*. Trento: Erickson.

Gineprini, Mario / Guastavigna, Marco (2004). *Mappe per capire. Capire per mappe. Rappresentazioni della conoscenza nella didattica*. Roma: Carocci.

Grandi, Luca / Stella, Giacomo (a cura di). 2016. *Come leggere la Dislessia e i DSA*. Firenze: Giunti.

Novak, Joseph D. 2012. *Costruire mappe concettuali: strategie e metodi per utilizzarle nella didattica*. Trento: Erickson.

Novak, Joseph D. 2008. *L'educazione come apprendimento del significato: le mappe concettuali*, a cura di M. Baldacci. Milano: Cortina.

Novak, Joseph D. 2001. *L'apprendimento significativo: le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Trento: Erickson.

Stella, Giacomo. 2004. *La dislessia. Quando un bambino non riesce a leggere*. Bologna: Il Mulino.

Laura Baranzini, Matteo Casoni, Sabine Christopher, Maria Chiara Janner

Per una sociolinguistica APP-licata. Tra ludolinguistica, divulgazione e ricerca

L'intervento presenta uno strumento digitale in fase di sviluppo che si propone di creare uno strumento di scambio di informazioni tra studenti, docenti e ricercatori. Prendendo spunto da progetti in parte analoghi (si veda per le varietà dialettali di tedesco in Svizzera *Dialäktäpp*, o per l'inglese la *English Dialects App*, presentata in Leeman, Kolly & Britain 2018), si sta mettendo a punto un'applicazione per *smartphone* dedicata alla sociolinguistica dell'italiano e al plurilinguismo in Svizzera.

L'applicazione è articolata in tre sezioni:

i) un quiz a punti con domande di sociolinguistica e sulla situazione delle lingue in Svizzera. Sarà disponibile in italiano, francese e tedesco e tratterà sia di nozioni teoriche di base di sociolinguistica, sia di aspetti del plurilinguismo svizzero, con domande sui dati demolinguistici (Janner *et al*, c.d.s.),

sugli elvetismi (Pandolfi 2009), e con giochi di comprensione ricettiva (Christopher Guerra *et al.* 2014) nelle lingue nazionali;

ii) un questionario di raccolta-dati relativo alle abitudini linguistiche degli italofoni secondo la loro provenienza geografica; il questionario indaga gli usi lessicali, morfosintattici, fonologici dei parlanti, così come alcuni tratti di percezione delle varietà di italiano (Antonini & Moretti 2000). Sulla base dei dati raccolti l'App tenterà di localizzare la provenienza linguistica degli utenti (che poi potranno confermarla o smentirla) in una sorta di 'sfida osservatore-osservato';

iii) una sezione in cui vengono raccolti i risultati delle due sezioni precedenti, e in particolare della sezione ii), sotto forma di cartine linguistiche che riportano l'estensione sul territorio delle forme osservate (permettendo di allestire, a lungo termine, un abbozzo di atlante linguistico online dell'italiano regionale e nazionale; Navigais). Sullo spunto del recente progetto Aliquot si metteranno a disposizione le rese grafiche dei dati raccolti (Avanzi 2017) concentrandosi però in modo più specifico sull'italofonia della zona settentrionale. Il nuovo strumento dovrebbe assicurare una raccolta dei dati più capillare.

L'applicazione si rivolge a tre tipi di pubblico diversi, ai quali offre vantaggi di natura diversa. Per i partecipanti, un'occasione di svago, con un sistema di gratificazione sotto forma di raccolta punti, di obiettivi da raggiungere e di 'sfida' contro gli esperti. L'opportunità di condividere la classifica sui social network e posizionarsi rispetto ai propri contatti intende sfruttare le competenze dei "nativi digitali". L'utilizzo dell'applicazione permetterà di parlare di sé, delle proprie abitudini linguistiche (nel caso degli svizzeri italiani spesso non documentate o raramente esplicitate) e di confrontarle con quelle di altri, aumentando la propria consapevolezza linguistica e accedendo in tempi brevi ai risultati visibili della propria partecipazione a inchieste e ricerche scientifiche.

Per i ricercatori la diffusione dell'applicazione permetterà di raccogliere dati in evoluzione e in parte spontanei, implementando rapidamente nuovi contenuti, raggiungendo potenzialmente un grande numero di persone, e aggiornando i risultati sistematicamente.

Per finire, tutti i materiali raccolti, il questionario, e tutte le domande dei quiz (divise per categoria) rappresentano per i docenti spunti di riflessione e proposte di discussione e approfondimento in sede di insegnamento. Oltre all'ambito universitario, si ritiene che le caratteristiche dello strumento didattico favoriscano un primo incontro con la (socio)linguistica in ordini di scuola in cui il suo insegnamento esplicito non è previsto. Più in generale ci si attende una maggiore consapevolezza dei fenomeni linguistici, grazie a quello che Moretti (2010) ha chiamato il "paradosso dell'Osservatorio", ovvero il fatto che occupandosi in pubblico di una lingua si sollecita l'interesse dei parlanti per la stessa.

Riferimenti bibliografici

Antonini, Francesca / Moretti, Bruno. 2000. *Le immagini dell'italiano regionale*. Locarno, OLSI.

Aliquot, Atlante della lingua italiana quotidiana: www.atlante-aliquot.de

Avanzi, Mathieu. 2017. *Atlas du français de nos régions*. Paris, Armand Colin.

Christopher Guerra, Sabine / Moretti, Bruno / Pandolfi, Elena Maria / Somenzi, Barbara. 2014. 'Intercomprehension and receptive skills in Italian for enhancing the individual's multilingual repertoire in quadrilingual Switzerland'. In Rocci, Andrea / Gobber, Giovanni (eds.). *Language, reason and education. Studies in honor of Eddo Rigotti*. Bern, Peter Lang: 35-50.

Diälektäpp: www.dialaektaepp.ch

Janner, Maria Chiara / Casoni, Matteo / Bruno, Danilo. c.d.s. *Le lingue in Svizzera. Addendum. Analisi dei dati dell'Indagine sulla lingua, la religione e la cultura 2014*. Bellinzona, OLSI.

Leemann, Adrian / Kolly, Marie-José / Britain, David (2018). 'The English Dialects App: The creation of a crowdsourced dialect corpus', *Ampersand* 5: 1-17.

Moretti, Bruno (2010). 'Applicare la linguistica nella società plurilingue in mutamento', *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, N° spécial 1: 13-25.

Navigais: http://www3.pd.istc.cnr.it/navigais/

Pandolfi, Elena Maria. 2009. *Misurare la regionalità. Uno studio quantitativo su regionalismi e forestierismi nell'italiano parlato nel Canton Ticino*. Bellinzona, OLSI.

Giovanna Brianti

Come insegnare la linguistica ai futuri traduttori? Questioni di contenuti e di metodo

L'insegnamento della Linguistica, entrato ormai a pieno titolo nei piani di studio delle principali Facoltà per Traduttori e Interpreti in Italia e all'estero, rappresenta una componente fondamentale nella formazione di base dei traduttori. La traduzione è un'attività molto complessa che richiede *in primis* non tanto una buona conoscenza di due o più lingue straniere come pensano spesso i candidati all'esame di ingresso, bensì una solidissima competenza linguistica e metalinguistica della lingua materna (Prandi 2011).

Basandomi sulla mia esperienza di insegnamento della linguistica, dell'italiano L1 e L2 e della traduzione FR-IT presso la Facoltà di Traduzione e Interpretazione (Università di Ginevra), vorrei proporre alcune riflessioni in chiave interdisciplinare sui contenuti da privilegiare e soprattutto sui

metodi di insegnamento che permettano di creare ponti espliciti tra la teoria linguistica e la pratica della traduzione.

L'analisi linguistica – intesa come tappa preliminare alla traduzione (Bertuccelli Papi 2016) atta a promuovere la consapevolezza non solo delle regole da rispettare ma anche e soprattutto delle scelte che si possono operare (Prandi 2011) – è fondamentale per creare una 'competenza interlinguistica' nei discenti. Nella didattica, l'approccio contrastivo è senz'altro quello più funzionale per sensibilizzare gli studenti alle interferenze in traduzione dovute a fenomeni di 'attrito linguistico' (Cardinaletti 2005). Si distingueranno i casi di *transfer* negativo dovuti ad una traduzione interlineare (*mot à mot*) da quelli di *transfer* positivo, attivato da elementi strutturali comuni alle lingue in esame (D'Angelo 2012).

Per quanto riguarda i contenuti, è auspicabile secondo me isolare in un primo tempo i vari livelli di analisi (fonologico, morfologico, sintattico, pragmatico e testuale), incentrando l'attenzione sulle variazioni interlinguistiche che possono suscitare problemi di interferenza in traduzione. Si pensi ad esempio al fenomeno della premodificazione della testa nominale in inglese (Bertuccelli Papi 2016: 124-26) che pone non pochi problemi di interpretazione. In un secondo tempo, conviene dedicare la massima attenzione alla dimensione testuale, partendo dall'analisi dei vari tipi di testi le cui caratteristiche specifiche condizionano fortemente la traduzione, ed esaminando man mano i fattori di coerenza e di coesione, la struttura informativa del testo, così come le variazioni sociolinguistiche che sono indissocialibi dai vari contesti culturali.

Dal punto di vista metodologico – basandomi su vari esperimenti didattici vagliati dagli studenti – nel contesto di una Facoltà di traduzione è da privilegiare a mio parere un approccio induttivo che parte da esempi o dalla realtà di un testo per poi risalire al concetto teorico (come in Rossi Ruggiano 2013), il che facilita poi il compito di applicazione tramite esercizi in L1 e traduzioni.

A titolo di esempio, proporrò alcune osservazioni sul problema dell'ordine delle parole secondo una prospettiva strutturale (posizione dei verbi inaccusativi) e testuale (traduzione della frase scissa) in campioni di traduzioni dal francese in italiano ad opera di studenti di primo anno della triennale. L'esame delle varie traduzioni permette di portare avanti una riflessione contrastiva sulla posizione del verbo inaccusativo in italiano e sulle alternative alla costruzione scissa determinate da un ordine delle parole più libero in italiano rispetto al francese. La consapevolezza creata dall'analisi linguistica permette poi di fondare le proprie scelte di traduzione evitando i casi di *transfer* negativo.

Nelle conclusioni si ribadirà l'importanza della formazione linguistica dei futuri traduttori che promuova una riflessione di tipo descrittivo e contrastivo, questo per evitare i freni di un approccio troppo normativo (giusto o sbagliato) o troppo intuitivo (la traduzione suona meglio così).

Riferimenti bibliografici

Bertuccelli Papi, Marcella. 2016. *Prima di tradurre: note sui vincoli strutturali, concettuali e culturali nella traduzione dall'inglese in Italiano.* Pisa, Pisa University Press.

Cardinaletti, Anna.2005. 'La traduzione: un caso di attrito linguistico'. In Cardinaletti, Anna / Garzone, Giuliana (eds.). *L'italiano delle traduzioni*. Milano, Franco Angeli:59-84.

D'Angelo, Mariapia. 2012. *Traduzione didattica e didattica della traduzione*. Urbino, Ed. Quattroventi.

Prandi, Michele. 2011. 'Linguistica e lingua materna nella formazione dei traduttori'. In Massariello Merzagora, Giovanna (ed.). *I luoghi della traduzione: le interfacce: atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di linguistica italiana (SLI): Verona, 24-26 settembre 2009*). Roma, Bulzoni: 713-735.

Rossi, Fabio / Ruggiano, Fabio. 2013. *Scrivere in italiano: dalla pratica alla teoria.* Roma, Carocci.

Anna Boario, Luca Angelone

Equità e leggibilità nelle prove di valutazione: il punto di vista dei docenti

All'interno della cornice di un progetto finalizzato all'integrazione degli alunni con madre lingua diversa dall'italiano, presso un Istituto di istruzione superiore, collocato nell'area centrale della Città di Torino, è stato avviato un percorso di ricerca-azione finalizzato al miglioramento della leggibilità e comprensibilità dei quesiti nelle prove di valutazione. Infatti, si ipotizzava che questi ultimi potessero essere un significativo ostacolo alla riuscita scolastica degli studenti parlanti italiano L2. Tale ricerca-azione si proponeva come un percorso multidisciplinare e partecipativo che segue il modello proposto da Porcellana e Stefani 2016. Infatti, da un lato, il progetto nasce con l'auspicio di mettere in connessione la sociolinguistica, la sociologia delle migrazioni e l'antropologia delle organizzazioni. Inoltre, dall'altro lato, tale progetto ha l'ambizione di coinvolgere tutte le componenti interessate al problema in un percorso di elaborazione condivisa di strategie d'intervento.

In questo contesto, tra il mese di settembre e il mese di dicembre del 2018 è stata condotta un'indagine preliminare finalizzata a far emergere le percezioni degli insegnanti sulla didattica e sulla valutazione degli alunni con madre lingua diversa dall'italiano. L'indagine è stata condotta con un approccio qualitativo basato sull'osservazione partecipante, l'intervista in profondità e il focus group. Per le interviste sono stati incontrati sette insegnanti, mentre al focus group hanno partecipato cinque

insegnanti. Durante l'intervista si è cercato di capire quanto i docenti fossero consapevoli della necessità di riflettere sull'uso del linguaggio, non solo nella fase di trasmissione dei contenuti della materia ma anche nella fase di elaborazione delle prove di valutazione.

Sebbene sia chiaro che l'atteggiamento condiviso da tutti gli insegnanti nei confronti degli alunni con madre lingua diversa dall'italiano, presenti nella scuola, sia quello che punta a una loro efficace integrazione, gli insegnanti appaiono divisi su importanti orientamenti di tipo pedagogico. In primo luogo, non è presente accordo circa l'opportunità di impiegare strategie di semplificazione testuale oltre il primo periodo di arrivo nella scuola italiana. Inoltre, è stata particolarmente visibile nelle interviste la distanza tra insegnanti che imputano la mancata riuscita scolastica degli alunni con lingua madre diversa dall'italiano alla presenza di fattori contestuali che agiscono come ostacoli all'apprendimento e alla partecipazione sociale e coloro che correlano tali risultati ad atteggiamenti riconducibili alle caratteristiche interne degli studenti (bassa motivazione, modelli culturali alternativi). Dalla nostra indagine emerge un orientamento molto variegato tra i docenti nei confronti delle strategie didattiche e degli strumenti compensativi utili agli studenti. Se tutti gli insegnanti sono diffidenti nei confronti di software di traduzione automatica e tutti ritengono fondamentale l'utilizzo di vocabolari monolingue, dizionari bilingue o glossari autoprodotti, è emersa una posizione minoritaria, ma molto interessate: sarebbe forse possibile inserire, durante le varie fasi del processo di insegnamento-apprendimento (spiegazione orale, apparati scritti di supporto allo studio e valutazione scritta e e orale), l'uso condiviso e ricorrente di un lessico pre-definito.

La nostra ipotesi è che la ricorrenza sistematica, nell'input presente nella fase di trasmissione delle conoscenze, di lessico specifico (definito a priori anche in funzione del tipo dei quesiti che si intende proporre), possa agevolare sia la trasmissione delle conoscenze che la fase di valutazione delle stesse.

Infine, un elemento decisamente critico è apparsa la difficoltà a elaborare criteri di valutazione condivisi per le competenze linguistiche degli alunni con madre lingua diversa dall'italiano (Andorno, Valentini e Grassi 2017). Di conseguenza questi studenti tendono a essere visti e trattati come un gruppo omogeneo. In primo luogo, gli insegnanti non riconoscono gli specifici bisogni educativi del gruppo di studenti caratterizzati da *late arrival penalty* (OCSE 2012). In secondo luogo, gli insegnanti tendono a sottovalutare i tempi necessari per progredire dalle abilità linguistiche indispensabili per la comunicazione di base alle competenze necessarie per svolgere attività astratte come lo studio (Cummins 2008).

Riferimenti bibliografici

Andorno, Cecilia / Valentini, Ada / Grassi, Roberta. 2017. *Verso un'altra lingua. Capire l'acquisizione di L2*, Torino, UTET.

Corrà, Loredana (a cura di). 2017. *Educazione linguistica in classi multietniche*, Roma, Aracne.

Cummins, Jim. 2008. 'BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction', in B. Street, Brian / Hornberger, Nancy (a cura di). *Encyclopedia of Language and Education, Volume 2: Literacy*. New York, Springer: 71-83.

OCSE 2012, *Untapped Skills. Realising the Potential of Immigrant Students.* Paris, OECD Publishing.

Porcellana, Valentina / Stefani, Silvia (a cura di). 2016. *Processi partecipativi ed etnografia collaborativa nelle Alpi e altrove.* Alessandria, Edizioni dell'Orso.

Alfonsina Buoniconto, Miriam Voghera, Carmela Sammarco

Modelli di insegnamento della linguistica generale: riflessioni e proposte

Nel nostro intervento vorremmo discutere il modello di insegnamento dei corsi universitari di Linguistica generale rivolti a studenti principianti. In particolare, vogliamo prendere in considerazione l'ossatura centrale dei corsi iniziali, che generalmente si ritrova con alcune differenze anche in molta manualistica (Basile et al. 2010; Graffi e Scalise 2013; Gobber e Morani 2014; Berruto e Cerruti 2017), e prevede la sequenza: fonetica, fonologia, morfologia, sintassi, lessico, semantica, all'interno della quale eventualmente vi è una parte dedicata alla pragmatica.

Il modello della descrizione di lingua presentato in questi corsi ha alcune caratteristiche chiare: i) è *bottom-up*, presenta la lingua dai costituenti più piccoli a quelli maggiori, solitamente le frasi; ii) è composizionale, descrive la lingua a partire da unità che si compongono via via per formare costituenti più complessi appartenenti a livelli organizzati, secondo una sorta di composizionalità verticale; iii) è categoriale, cioè i tratti definitori dei costituenti di ciascun livello sono presentati sincronicamente stabili e inerentemente determinati, iv) è amodale, gli esempi presentati non sono né parlati né scritti, sono senza emittenti e destinatari specifici e/o contesto.

Si tratta di un modello fortemente ancorato a quello strutturalista, che presenta un sistema linguistico astratto e rigido, in cui poco spazio è dedicato al rapporto tra *langue* e *parole* e i livelli etici servono solamente per la spiegazione dei livelli emici. La categorialità inoltre marginalizza le porzioni del

sistema inerentemente gradienti come la prosodia, la pragmatica e i fenomeni derivanti dalla relazione tra di esse e con altri livelli di grammaticalità.

La nostra proposta, già parzialmente sperimentata, è invece un modello che a) adotta un approccio *top-down*, partendo dall'enunciato, parlato o scritto, dalla sua funzionalità comunicativa-pragmatica; b) da essa sviluppa, in maniera radiale, i vari livelli di grammaticalità partendo dal significato; c) presenta, quindi, i vari livelli di articolazione del sistema come domini integrati che cooperano nella maniera più efficiente possibile, attraverso elementi segmentali e soprasegmentali alla costruzione globale del significato; d) introduce le questioni teoriche utilizzando dati autentici derivati da corpora.

L'integrazione funzionale dei vari livelli di analisi consente di trattare i numerosi fenomeni che si rivelano fuzzy o gradienti, polifunzionali e/o di interfaccia (Aarts et al. 2004). Gli esempi potrebbero essere moltissimi, ne citiamo solo alcuni. Un caso è quello dei segnali discorsivi, unità lessicali mono- o polirematiche polifunzionali, in cui testualità, pragmatica e prosodia cooperano in modo sistematico a crearne la fisionomia (Voghera 2017). Altro esempio è quello delle frasi senza verbo, in particolare di quelle non predicative, che, sebbene costituiscano quasi un terzo delle frasi prodotte nel parlato spontaneo (Biber et al. 1999; Cresti e Moneglia 2005; Voghera et al. 2010), presentano una forte eterogeneità di funzione e di forma (Sammarco in stampa), non sono quasi mai considerate. Un approccio funzionale e onomasiologico come quello proposto permette di mettere in luce e spiegare fenomeni come le grammaticalizzazioni (Traugott e Köning 1991; Traugott e Trousdale 2010), veri e propri esempi di fenomeni di interfaccia tra mutamento diacronico e variazione sincronica (Buoniconto 2019), motivati da esigenze semantico-funzionali degli atti di *parole* dei singoli parlanti (Giacalone Ramat et al. 2013).

Se nei corsi tradizionali normalmente si parte dalle parti per arrivare al tutto, la scelta che qui proponiamo è invece quella di partire dalla complessità del tutto per vedere come le varie parti cooperino. Ciò non toglie che si possa e si debba dedicare il giusto spazio allo studio analitico di meccanismi ed elementi specifici di ciascun livello.

Riferimenti bibliografici

Aarts, Bas / Denison, David / Keizer, Evelien / Popova, Gargana (eds.). 2004. *Fuzzy Grammar. A reader*. Oxford-New York: Oxford University Press.

Basile, Grazia / Casadei, Federica / Lorenzetti, Luca / Schirru, Giancarlo / Thornton, Anna M. 2010. *Linguistica generale*. Roma: Carocci.

Berruto, Gaetano / Cerruti, Massimo. 2017. *La linguistica. Un corso introduttivo*. II edizione. Torino: UTET.

Biber, Douglas / Johansson, Stig / Leech, Geoffrey / Conrad, Susan / Finegan, Edward.1999., *The Longman grammar of spoken and written English*, Londra-New York: Longman.

Buoniconto, Alfonsina. 2019. *"Going through the motions". Motion events encoding and analysis parameters: A test study on the Romance family*. Tesi di dottorato. Università degli studi di Salerno.

Cresti, Emanuela / Moneglia, Massimo (a cura di). 2005. C-Oral-Rom. *Integrated reference corpora for spoken languages,* Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Giacalone Ramat, Anna / Mauri, Caterina / Molinelli, Piera (eds.). 2013. *Synchrony and diachrony. A dynamic interface*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Gobber, Giovanni / Morani, Moreno. 2014. *Linguistica generale*. II edizione. Milano: McGraw-Hill.

Graffi, Giorgio / Scalise, Sergio. 2013. *Le lingue e il linguaggio*. III edizione. Bologna: il Mulino.

Sammarco, Carmela, in stampa. *L'espressione delle relazioni grammaticali nelle costruzioni senza verbo dell'italiano e del francese parlati*. In Buoniconto, Alfonsina / Cesaro, Raffaele / Salvati, Gerardo, in stampa. *Spazi Bianchi. Le espressioni letterarie, linguistiche e visive dell'assenza*. Soveria Mannelli: Rubbettino.

Traugott, Elisabeth Closs / König, Ekkehard. 1991. *The semantics-pragmatics of grammaticalization revisited*. In Traugott, Elisabeth Closs / Heine, Bernd (eds.), *Approaches to grammaticalization.* Vol. 1. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, 189-218.

Traugott, Elisabeth Closs / Trousdale, Graeme. 2010. *Gradience, Gradualness and Grammaticalization*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.

Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica*. Roma: Carocci.

Voghera, Miriam / Landolfi, Annamaria / Sammarco Carmela. 2010. *Verbless clauses in Italian, Spanish and English: A treebank annotation*. In Bolasco, Sergio / Chiari, Isabella / Giuliano, Luca (a cura di), *Statistical analysis of textual data*, Proceedings of 10th international conference Journée d'analyse statistique des données textuelles (JADT) (Roma 9-11 giugno 2010), LED Milano: Edizioni Universitarie, 1187-94.

Pierluigi Cuzzolin

Teorie linguistiche, modelli di rappresentazione, didattica della linguistica: un sistema di relazioni complesso

Nella relazione presente intendo affrontare alcuni aspetti del problema del rapporto tra le teorie linguistiche, i modelli utilizzati per rappresentare tali teorie e la trasmissione di questo sapere nella pratica didattica attraverso cui la linguistica generale viene insegnata.

I punti su cui la relazione intende vertere sono i seguenti:

1. Per insegnare i fondamenti della linguistica è necessario che gli studenti siano resi consapevoli della base epistemica su cui poggia ogni teoria. Da questo punto di vista una teoria linguistica "ingenua", ovvero pre-teorica (nozione utilizzata da Graffi 1994: 25-27, che la riprende dal concetto di fisica ingenua sviluppato da Bozzi 1990 citato in Graffi 1994), in realtà non esiste. Troppo spesso la complessità delle basi epistemologiche viene ridotta alla contrapposizione, pur essenziale, tra formalismo e funzionalismo.
2. Quanto sia importante l'aspetto della formalizzazione nella pratica didattica. Questo punto è particolarmente rilevante per comprendere la distinzione, non sempre adeguatamente approfondita nell'insegnamento, tra teorie formali e teorie non formali.
3. Quanto sia da considerare necessario, nella descrizione linguistica, il riferimento al dato diacronico, ovvero, e con maggiore precisione, storico. Si tratta di una dicotomia che negli anni è diventata sempre meno centrale e a cui spesso ci si riferisce utilizzando la famosa immagine di Saussure della lingua paragonata al gioco degli scacchi (1993: 108-109 e relativo commento di Tullio De Mauro).
4. Da ultimo, quale ruolo sia da attribuire alla componente sociale nell'insegnamento della linguistica generale

Riferimenti bibliografici

Graffi, Giorgio. 1994. *Sintassi*. Bologna, Il Mulino.

de Saussure, Ferdinand. 1993. *Corso di linguistica generale*. Introduzione, traduzione e commento di Tullio De Mauro. Nona edizione. Bari-Roma, Laterza.

Giulio M. Facchetti, Paolo Nitti

“Il linguista non è chi sa le lingue?” Un’indagine percezionale sulla linguistica e sulla professione del linguista

La divulgazione dei risultati delle ricerche universitarie al di fuori del mondo accademico rappresenta un aspetto sul quale le università si stanno interrogando in misura significativa, soprattutto riguardo all’inserimento della “terza missione” nelle attività del personale accademico (Schwarze 2017).

Per quanto concerne la linguistica, il confine fra l’università e gli altri settori della società sembra netto e talvolta invalicabile (Facchetti 2009), limitando in modo errato il ruolo del linguista a detentore della correttezza espressiva della lingua o a filosofo del linguaggio che si occupa di questioni lontane e poco attuali (Houdebine 2002).

Il dibattito scaturito nel corso degli ultimi anni riguardo all’attività divulgativa e scientifica dell’Accademia della Crusca, all’interno dei *social media*, è solamente uno degli esempi di come la linguistica fatichi a penetrare nella società, al di fuori degli ambiti accademici.

Sulla base di queste premesse, è parso opportuno interrogarsi sulla collocazione della linguistica, a seconda delle dimensioni denotative e connotative, e del significato sociale che il termine evoca rispetto a un campione di individui estranei alla disciplina (Ježek 2011).

Ai fini della ricerca, condotta nella prima parte del 2019, è stato strutturato un questionario sociolinguistico (Nitti 2018), volto a indagare la percezione della linguistica e del ruolo del linguista da parte di un campione di 1000 informanti estranei alla linguistica e alle discipline affini, suddivisi a seconda dell’età, della professione, del titolo di studio e di altri indicatori socio-anagrafici.

Il questionario, diviso in tre sezioni, ha permesso di tracciare la percezione di alcune caratteristiche della linguistica e della professione del linguista rispetto al senso comune.

L’indagine si inserisce all’interno degli studi di linguistica percezionale, senza rinunciare a una prospettiva interdisciplinare, con rimandi evidenti a settori di ricerca differenti: linguistica generale, etnolinguistica, sociolinguistica, linguistica storica ed educativa.

I dati sono stati correlati con un campione di controllo formato da 200 corsisti di discipline afferenti alla linguistica dei corsi di laurea triennale e specialistica di diversi atenei italiani, per valutare le differenze rispetto all’inquadramento della disciplina e dei professionisti che se ne occupano, da parte di informanti venuti a contatto con il settore disciplinare.

Un ulteriore campione di 400 insegnanti di lingua italiana e di lingue moderne, formati in linguistica e in glottodidattica ha permesso di osservare la capillarità del problema della divulgazione e della comunicazione scientifica (Baldi, Savoia 2018), anche rispetto ai contesti professionali affini.

Riferimenti bibliografici

Altieri Biagi, Maria Luisa. 1984. 'Forme della comunicazione scientifica', in Asor Rosa, Alberto (ed.). *Letteratura italiana. Le forme del testo. La prosa*. Torino, Einaudi: 891-947.

Baldi, Benedetta / Savoia, Leonardo Maria. 2018. *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*. Bologna: Zanichelli.

Cini, Monica / Regis, Riccardo (a cura di). 2002. *Che cosa ne pensa oggi Chiaffredo Roux? Percorsi della dialettologia percezionale all'alba del nuovo millennio*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

Facchetti, Giulio. 2009. *Scrittura e falsità*. Roma: Bretschneider.

Houdebine, Anne-Marie. 2002. *L'imaginaire linguistique*. Paris: le Harmattan.

Machado, Flávia Silvia (2016). 'Scientific Divulgation and Digital Utterances', *Bakhtiniana* 11(2): 101-118.

Ježek, Elisabetta. 2011. *Lessico: classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.

Nitti, Paolo. 2018. *La didattica della lingua italiana per gruppi disomogenei*. Brescia, La Scuola.

Paveau, Anne-Marie (2005), 'Linguistique populaire et enseignement de la langue: des catégories communes?', *Le français aujourd'hui* 151: 95-107.

Schwarze, Sabine (2017). '«Come stiamo a lingua?… Risponde il linguista». La divulgazione del sapere linguistico nelle cronache linguistiche fra gli anni 1950 e il Duemila', *Circula: revue d'idéologies linguistiques* 5: 108-131.

Sgroi, Salvatore. 2010. *Per una grammatica «laica». Esercizi di analisi linguistica dalla parte del Parlante*. Torino: UTET.

Chiara Fedriani, Maria Napoli

Se insegnare la legge di Grimm ti fa sentire un brontosauro. Un esperimento per una didattica partecipata

In un'intervista del 14/11/2016 Tullio De Mauro, parlando di insegnamento, osserva come sia necessario puntare sull'emotività, intendendo non solo l'emotività degli studenti, ma quella degli stessi docenti: "i primi emozionati, diciamo, dobbiamo essere un po' noi dinanzi al processo di acquisizione di conoscenze e di nuovi orizzonti" (http://www.letteratura.rai.it/articoli/de-mauro-insegnamento-ed-emozione-7-di 7/35838/default.aspx). In linea con questo spunto, l'idea alla base del nostro studio è emersa a partire da diversi stimoli, tra cui una serie di riflessioni sulla necessità di

una didattica più partecipata – e in tal senso più "emotiva" – nei nostri corsi, al fine di motivare maggiormente gli studenti alla linguistica e favorire i processi di acquisizione e comprensione.

In questo contributo ci proponiamo di illustrare modalità e risultati di un esperimento didattico che abbiamo recentemente condotto allo scopo di questo convegno e che è finalizzato a testare l'utilità di due possibili strategie di didattica partecipata, la tecnica dello *storytelling* e il metodo che definiremo qui induttivo-guidato. L'esperimento ha avuto come cornice una lezione di un corso di Glottologia per la Laurea Triennale, il cui tema era la legge di Grimm. Abbiamo diviso la classe, composta da 37 studenti, in due gruppi, A e B: il gruppo A ha assistito prima alla presentazione mediante la tecnica dello *storytelling* e successivamente a quella basata sul metodo induttivo-guidato, e viceversa il gruppo B.

La strategia dello *storytelling* serve a trasformare il trasferimento di informazioni nella narrazione di una vera e propria storia, basata su alcuni ingredienti fondamentali: una sequenza di eventi collocati nel passato e concatenati da relazioni causali, che implicano un qualche cambiamento da uno stato iniziale a uno stato finale; un narratore capace di suscitare quello che Norris *et al*. (2005: 541) definiscono *narrative appetite*, ossia "wanting to know what happened"; e un pubblico che si configura come insieme di "interpreting agents". Nella ricerca sulla didattica accademica si è da più parti insistito, infatti, sull'esistenza di un vero e proprio 'effetto narrativo' capace di accrescere l'interesse, migliorare la comprensione e rafforzare la memoria negli studenti (cfr. Zabel & Gropengiesser 2015). Nel nostro caso abbiamo imperniato la narrazione attorno alla figura di Jacob Grimm, fornendo dettagli sul contesto storico-culturale in cui ha operato e sul suo percorso di formazione intellettuale, che gli ha permesso infine di approdare alla formulazione della nota legge fonetica.

Il metodo induttivo-guidato ha alla base l'idea di stimolare il ragionamento negli studenti, inducendoli a ricavare il principio astratto generale a partire dall'osservazione di casi empirici. L'esercizio pratico può essere infatti proficuamente integrato nella lezione di linguistica, come sottolineato da Luraghi & Thornton (2004: 7-8). Nel nostro caso, abbiamo somministrato alla classe un esercizio basato sulla comparazione di forme dal sanscrito, greco, latino e lingue germaniche, e concepito in modo tale da far sì che, partendo dai dati linguistici, gli studenti potessero autonomamente ricavare i principi che regolano la rotazione consonantica in germanico rispetto alle tre serie di occlusive indoeuropee.

Dopo la prima presentazione ognuno dei due gruppi ha risposto a un questionario conoscitivo per testare il livello di comprensione raggiunto. Alla fine, ricongiunti i due gruppi, abbiamo somministrato loro un questionario di valutazione sull'esperienza didattica appena vissuta nelle due

modalità, chiedendo quale lezione fosse piaciuta di più, fosse stata più utile per capire il funzionamento della legge di Grimm, e quali fossero aspetti positivi e negativi di ciascuna.
In questa presentazione illustreremo i risultati della nostra sperimentazione, punto di partenza per una discussione sulla natura di questi metodi e la loro complementarietà.

Riferimenti bibliografici

Luraghi, Silvia / Thornton, Anna. 2004. *Linguistica generale: esercitazioni e autoverifica*. Roma, Carocci.
Norris, Stephen P. / Guilbert, Sandra M. / Smith, Martha L. / Hakimelahi, Shahram / Phillips, Linda M. (2005). 'A Theoretical Framework for Narrative Explanation in Science', *Science Education* 89 (4): 535-563.
Zabel, Jörg / Gropengiesser, Harald (2015). 'What can Narrative contribute to Students' Understanding of Scientific Concepts, e.g. Evolution Theory?', *Journal of the European Teacher Education Network* 10: 136-146.

Francesca Gatta, Marco Mazzoleni

Quale linguistica per la traduzione? Note a margine di un corso di studio "professionalizzante"

I corsi di studio volti a formare mediatori linguistici e, in seguito, le figure dell'interprete di conferenza e del traduttore specializzato, si distinguono dalla maggioranza dei corsi di area umanistica perché sono mirati alla formazione di figure professionali. In questi profili la competenza linguistica è essenziale non solo nelle seconde lingue, ma anche e, soprattutto, nella propria lingua materna: oltre alla necessità di conoscere a fondo la propria lingua (saperla modellare come una cera, per usare la metafora di Alessandro Piccolomini, traduttore della *Poetica* di Aristotele nel 1575), la riflessione metalinguistica può avvenire partendo solo dalla propria lingua madre (Prandi 2011). Di qui l'importanza della linguistica intesa però come approdo ad uno uso consapevole delle risorse della propria lingua, sulla quale costruire e innestare anche l'apprendimento delle lingue "seconde".
In questo contesto formativo, in cui non si formano "linguisti", alle discipline linguistiche si chiede il difficile compito di ripensare i propri contenuti e soprattutto di riflettere su *come* insegnarli. Ragionare sulla comprensione del testo, su come un testo organizza e veicola i suoi significati

attraverso precise scelte linguistiche, su come riformulare e rielaborare i testi: tutte queste attività sono il cuore dell'attività del mediatore / traduttore / interprete e dunque l'insegnamento linguistico deve essere mirato a portare a consapevolezza questi procedimenti spontanei, in modo tale che diventino strumenti per elevare la competenza linguistica e strumenti di controllo e di riflessione sul proprio agire linguistico (Berruto 2012; Gatta 2018).

In questa comunicazione si dà conto di quanto sperimentato nel percorso formativo proposto all'interno degli insegnamenti di Linguistica e di Linguistica italiana del primo anno e del secondo anno del corso di studio "Mediazione linguistica interculturale" dell'Università di Bologna, campus di Forlì.

Riferimenti bibliografici

Berruto G. (2012). *Che cosa vuol dire 'sapere una lingua'? Dai fonemi alle espressioni idiomatiche*, in Bernini G., C. Lavinio C., Valentini A., Voghera M. (a cura di), *Competenze e formazione linguistiche. In memoria di Monica Berretta, Atti dell'XI Congresso dell'AITLA* (Bergamo, 9-11 giugno 2011), Guerra Edizioni, Perugia, pp. 27-53.

Gatta, F. (2018). *La scrittura al centro del percorso di formazione di un mediatore linguistico e di un traduttore*, in Anderson, Gavioli, Zanettin (a cura di), *Translation and Interpreting for Language Learners (TAIL): Studies in honour of Guy Aston, Anna Ciliberti and Daniela Zorzi*, «INTRALINEA ON LINE TRANSLATION JOURNAL», 2018, special issue, pp. 1 – 7.

Prandi, M. (2011). *Linguistica e lingua materna nella formazione dei traduttori* in Massariello Merzagora G. e Dal Maso G. (a cura di), *I luoghi della traduzione. Le interfacce*, Atti del XLIII Congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana (Verona, 24-26 settembre 2009), Bulzoni, Roma, pp. 713-719.

Carlo Geraci

La finestra sul cortile: la linguistica delle lingue dei segni

Obiettivo. Mostrare l'opportunità e l'utilità dell'insegnamento della linguistica delle lingue dei segni a studenti di linguistica, di discipline affini (es. scienze cognitive, scienze dell'educazione) e distanti (es. medicina, bio-ingegneria ed informatica).

Quadro generale. Le lingue dei segni (LS) offrono una prospettiva unica per studiare i confini del linguaggio umano tanto rispetto al *tipo di approccio*: psicolinguistico (Emmorey, 2002), sociolinguistico (Lucas, Bayley & Valli 2000), teorico (Sandler & Lillo-Martin, 2006), tipologico (Pfau & Zeshan, 2016), ecc.; quanto al *tipo di disciplina*: fonetica/fonologia (Brentari, 1998), morfologia (Santoro, 2018), sintassi (Cecchetto, Geraci & Zucchi, 2009) e semantica/pragmatica (Schlenker, 2018). In ogni ambito, la ricerca ha mostrato: 1) autonomia delle LS (ad eccezione dei fenomeni di contatto); 2) presenza di strutture che prescindono dalla modalità (universalità del linguaggio); 3) specificità del linguaggio nella modalità visivo-gestuale (componenti iconiche); 4) vantaggio per le persone sorde di crescere in un ambiente bilingue e bimodale.

Insegnare la linguistica delle lingue dei segni. Tali sfide si traducono in opportunità di arricchimento didattico. Discutere fenomeni analoghi in diverse modalità rafforza il potere descrittivo delle generalizzazioni tipologiche, quello esplicativo delle proposte teoriche e il collegamento tra linguaggio e cognizione. Analizzare le differenze tra lingue vocali e LS consente di mostrare limiti e risorse del linguaggio umano nella sua interezza, portando ad una comprensione profonda dei fatti linguistici. Discuterò 4 casi di studio indicando l'utilità per studenti (non) di linguistica:

Teoria & sintassi: La ricorsività è una delle proprietà fondamentali della sintassi. Gli esempi da italiano e lingua dei segni francese in (1) mostrano come a parità di proprietà strutturali (presenza di relative con la testa esterna) entrambe le lingue mostrino la proprietà ricorsiva (Hauser & Geraci, 2017). Essenziale per informatici che lavorano su traduttori a regole (Battaglino et al. 2015).

(1) a. UOMO FORCONE INFILZARE PI CANE [INSEGUIRE GATTO [PI UCCELLO CATTURARE]]
b. Un uomo ha infilzato col forcone il cane [che ha inseguito il gatto [che ha catturato l'uccello.

Tipologia & morfologia: Classificazioni tradizionali dei composti includono proprietà semantiche (endo/exocentricità), morfologiche (posizione testa) e sintattiche (attr., coord., sub.) ma non sequenzialità e simultaneità. Gli esempi in (2) mostrano composti sequenziali e simultanei in LS (Santoro, 2018). Ciò illustra i limiti delle lingue vocali (coarticolazione) e le potenzialità del linguaggio umano quando tali limiti sono eliminati. Essenziale per ingegneri che lavorano su modelli robotici per segnanti sordociechi (Russo et al. 2015).

(2) a. PESCE ^ SPADA b. TELEFONO^DIGITARE

'pescespada.' 'dispositivo telefonico per sordi.'

Sociolinguistica & fonologia: Lavori quantitativi portano alla luce differenze nel segnato di sordi afro-americani (BlackASL) rispetto a segnanti ASL caucasici (McCaskill et al. 2011). Sordi afro-americani che hanno frequentato scuole segregate tendono ad usare forme a due mani molto più degli altri segnanti. Essenziale per elaborare politiche linguistiche (Geraci & Insolera in press).

Psicolinguistica & SL: I bambini sordi bilingui e bimodali hanno migliore capacità di lettura, prospettiva di lavoro e inclusione sociale rispetto a bambini che sono esposti solo alla lingua vocale (Humphries et al. 2019). Essenziale per otorini e logopedisti.

Cui prodest? Conoscere le potenzialità delle LS serve ad arricchire il bagaglio formativo dello studente di linguistica, ma può avere un impatto ad ampio raggio in altre discipline. È compito della formazione superiore fornire questi strumenti perché nella vita professionale di un laureato è estremamente probabile incontrare una persona sorda. In questo senso, sapere quali siano le esigenze di queste comunità e il ruolo svolto dalle LS è di fondamentale importanza.

Riferimenti bibliografici

Battaglino, Chiara / Geraci, Carlo / Lombardo, Vincenzo / Mazzei, Alessandro (2015). Prototyping and Preliminary Evaluation of Sign Language Translation System in the Railway Domain. In M. Antona & C. Stephanidis (eds.). UAHCI. Access to Interaction: 339–350.

Cecchetto, Carlo / Geraci, Carlo / Zucchi, Sandro (2009), Another way to mark syntactic dependencies The case for right peripheral specifiers in sign languages. *Language 85(2):* 278–320.

Emmorey, Karen (a cura di). 2002. *Language, Cognition, and the Brain*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Geraci, Carlo / Insolera Humberto. In press. The "Language Issue": The struggle and path for the recognition of LIS. In De Meulder, Maartje / Murray, Joseph J. / McKee, Rachel (eds.). *The Legal*

Recognition of Sign Languages: Advocacy and Outcomes Around the World. Bristol: Multilingual Matters.
Hauser, Charlotte / Geraci, Carlo. 2018. Relative clauses in French Sign Language (LSF). In Kimmelman, Vadim / Koulidobrova Helen (eds.) *FEAST 2018 (Vol 1)*: *17-26.*
Humphries, Tom / Kushalnagar, Poorna / Mathur, Gurav / Jo Napoli, Donna / Rathmann, Christian / Smith, Scott (2019). Support for parents of deaf children: Common questions and informed, evidence-based answers. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*: 134–142.
Lucas, Ceil / Bayley, Robert / Valli, Clayton. 2001. *Sociolinguistic Variation in American Sign Language*. Washington DC: Gallaudet University Press.
McCaskill, Carolyn / Lucas, Clayton / Bayley, Robert / Hill, Joseph. 2011. *The Hidden Treasure of Black ASL: Its History and Structure*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
Pfau, Roland / Zeshan, Ulrike (2016) Positive signs – How sign language typology benefits deaf communities and linguistic theory. *Linguistic Typology* 20(3): 547-559.
Russo, Ludovico / Farulla, Giuseppe / Pianu, Daniele / Salgarella, Alice / Controzzi, Marco / Cipriani, Christian / Oddo, Calogero / Geraci, Carlo / Rosa. Stefano / Indaco, Marco (2015). PARLOMA – A Novel Human-Robot Interaction System for Deaf-Blind Remote Communication. *International Journal of Advanced Robotic Systems*, 1-13.
Sandler, Wendy / Lillo-Martin, Diane. 2006. *Sign Language and Linguistic Universals*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
Santoro, Mirko. 2018. *Compounds in Sign Language*. Tesi di dottorato, EHESS, Paris, France.
Schlenker, Philippe (2018). Visible Meaning: Sign Language and the Foundations of Semantics. *Theoretical Linguistics. On line*

Federico Gobbo, Chiara Bonazzoli

Insegnare sintassi alla scuola primaria: un'esperienza montessoriana

Generalmente, nella scuola primaria italiana non c'è un insegnamento esplicito della sintassi, che viene invece trasmessa come parte della competenza grammaticale. In particolare, gli alunni affrontano in momenti separati l'apprendimento della sintassi della lingua d'istruzione (che in Italia di solito è l'italiano) e quello delle lingue seconde (che per la maggior parte delle volte è l'inglese). Inoltre, viene dato molto spazio all'insegnamento dei complementi, diretto e indiretti, la cui definizione di solito è principalmente di natura semantica. Nel contesto del metodo Montessori, la

sintassi è parte dell'insegnamento della cosiddetta 'psicogrammatica' (Montessori 2017), che applica *ante litteram* alcuni principi della linguistica cognitiva per spiegare non solo la grammatica della singola lingua ma piuttosto la struttura profonda del linguaggio. In particolare, mediante l'analisi simbolica, i bambini imparano a classificare i *token* delle frasi proposte con una griglia tassonomica avente nove elementi a loro volta classificati in due 'famiglie', vale a dire la famiglia del nome (che è formata da: sostantivi, articoli, aggettivi, pronomi) e la famiglia del verbo (che è formata da: verbi e avverbi), e infine i cosiddetti 'aiutanti' (che sono: congiunzioni, preposizioni, interiezioni). Ciascun elemento è definito da una forma geometrica particolare: triangoli per gli elementi della famiglia del nome, cerchi per quelli della famiglia del verbo, e altre forme per gli aiutanti.

In questo contributo, intendiamo proporre un'estensione della psicogrammatica montessoriana che chiameremo 'analisi sintattico-simbolica'. Riteniamo inoltre che tale estensione possa essere usata proficuamente anche al di fuori di un contesto strettamente montessoriano: il prerequisito è che i bambini sappiano distinguere, per esempio, che 'correvano' è una voce verbale, 'le' è un articolo, e 'bambine' è un sostantivo. L'analisi sintattico-simbolica è stata proposta per la prima volta nell'anno scolastico 2018-2019 a ventuno alunni di classe terza (tra cui tre bambini aventi disordini certificati, in particolare DSA) di una scuola primaria a metodo Montessori allo scopo di rendere esplicita la struttura profonda di frasi, sia in italiano che in inglese. Da un punto di vista formale, il modello che proponiamo segue per sommi capi le analisi morfosintattiche degli alberi adposizionali descritti in Gobbo e Benini (2011), senza però esplicitarne tutti i dettagli. Da un punto di vista della rappresentazione grafica, l'analisi sintattico-simbolica si discosta fortemente dagli alberi adposizionali perché rispetta l'ordine lineare superficiale della frase. Con i bambini, chiamiamo questo modello 'a percorsi sotterranei' riprendendo alla lettera la metafora della struttura *profonda*. Gli elementi della 'famiglia del nome' dell'analisi simbolica vengono dunque rappresentati in forma di gruppo nominale, che nella definizione data dai bambini diventa una 'riunione di famiglia'. Quello che nell'analisi simbolica era potenziale, nell'analisi sintattico-simbolica diventa azione perché lingua in uso, non in astratto. Analogamente per quanto riguarda il gruppo verbale e il gruppo preposizionale. Vengono pertanto introdotti tre simboli nuovi, che rappresentano non il simbolo *token* ma il gruppo nella sua totalità di *token* e relazioni: il triangolo vuoto, 'incolore' come dicono i bambini, per il gruppo nominale, il cerchio vuoto per quello verbale e la mezzaluna rovesciata per quello preposizionale. Il calcolo dei percorsi sotterranei avviene seguendo uno pseudoalgoritmo simile a un *parsing* computazionale.

Per dare un'idea, riportiamo in Figura 1 (sotto) l'analisi sintattico-simbolica delle frasi "il bambino gioca sereno nel giardino", e "il cane corre nel prato", rimandando la spiegazione completa della

procedura al contributo completo – in particolare, verrà spiegato perché, a nostro avviso, i gruppi preposizionali ‘nel giardino’ e ‘nel prato’ non vengono riconosciuti come tali, ma assimilati a sintagmi aventi come testa nominale.

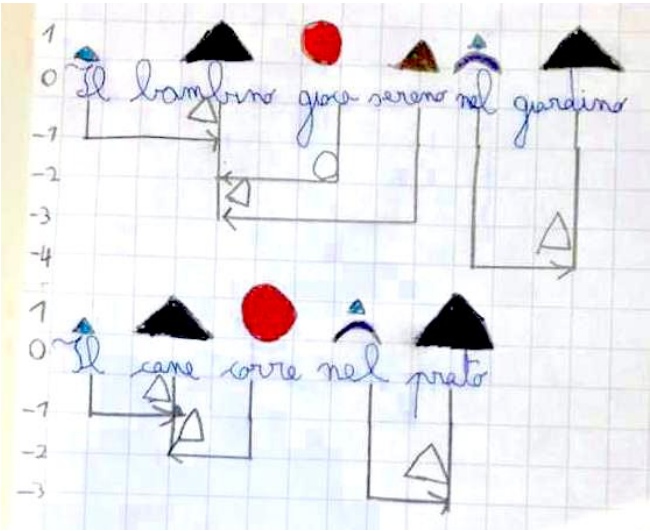


Figura 1: analisi sintattico-simbolica di due frasi da parte di L., classe terza (9 anni), 20 febbraio 2019

Riferimenti bibliografici

Gobbo, Federico / Benini, Marco. 2011. *Constructive Adpositional Grammars. Foundations of Constructive Linguistics*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Montessori, Maria. 2017. *Psicogrammatica. Dattiloscritto inedito. Revisionato annotato e introdotto da Clara Tornare e Grazia Honegger Fresco.* Milano, Franco Angeli.

Mirko Grimaldi

Insegnare fonetica e fonologia della L2: problematiche e prospettive didattiche dal versante delle neuroscienze cognitive

Apprendere il sistema fonetico-fonologico di una L2 in contesto formale (*Classroom Foreign Language Acquisition* – FLA), dove l’uso della lingua materna sovrasta l’uso della L2, è una sfida quasi persa in partenza per il nostro cervello. Nei primi 6-12 mesi di vita, il cervello di un bambino seleziona le opzioni relative alla L1 fra tutte le possibili opzioni (universali) di apprendimento, All’inizio, infatti, i neonati sono in grado di discriminare tutti i contrasti foneticamente rilevanti in

qualsiasi sistema linguistico: a partire dai 12 mesi di età la loro sensibilità discriminativa è attratta dai fonemi nativi mentre la sensibilità percettiva per i suoni non nativi si riduce gradualmente (Kuhl et al., 2006).

Questa graduale riduzione di sensitività non impedisce l'apprendimento di una L2 in età adulta (Flege 1995), ma i progressi possono dipendere da numerose variabili (Piske et. al 2001). Quando gli apprendenti sono immersi nel contesto naturale della L2 (*Second Language Acquisition* – SLA), la variabile *età* insieme all'*uso* della L1 e alla *quantità* degli stimoli L2 sono i primi a influire sui processi di percezione e produzione. Quando però gli apprendenti sono immersi in contesto FLA dove ricevono una esposizione ridotta alla L2, con poca e non sistematica esperienza conversazionale con parlanti L2 e con insegnanti non madrelingua, l'apprendimento fonetico-fonologico della L2 può diventare un compito quasi impossibile (Best & Taylor 2007): la percezione/produzione dei suoni della L2 in questi soggetti può standardizzarsi a livello di quella di parlanti naïve e non progredire.

Se gli studi comportamentali degli anni '70-'80 non hanno mai prodotto risultati favorevoli per gli insegnanti (Suter 1976), recenti studi neurofisiologici hanno definitivamente dimostrato che lo studio, anche prolungato, di una L2 in classe non produce effetti sulla rimodulazione delle cortecce uditive, e pertanto sulle capacità di discriminazione e di produzione in studenti italiani, svizzero-tedeschi e inglesi (Grimaldi et al. 2014; Jost et al. 2015; Hisagi et al. 2016). In sostanza, questi apprendenti continuano ad utilizzare il sistema fonetico-fonologico nativo nella percezione e produzione della L2. Anche assumendo che durante lo studio scolastico venga acquisito buona parte del bagaglio lessicale e morfo-sintattico, l'impossibilità di capire e farsi capire da un parlante madrelingua della L2 vanifica tutti i processi di apprendimento.

Mentre il *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* dimostra piena consapevolezza delle questioni complesse implicate nel raggiungimento della competenza fonetico-fonologica della L2, i programmi ministeriali e le attuali pratiche didattiche (incluse quelle a livello universitario) continuano a trascurare il livello fonetico-fonologico. Sia i modelli teorici che le riflessioni sulle pratiche didattiche hanno insistito invece sulla didattica della morfo-sintassi e del lessico (e di recente sulla pragmatica), trascurando il fatto che il bambino accede alla grammatica della L1 attraverso il livello fonetico-fonologico. È possibile replicare da adulti il processo di apprendimento fonetico-fonologico del bambino? Diversi studi neurofisiologici hanno dimostrato che brevi periodi di training mirato (poche ore la settimana per una media di venti giorni) sono in grado di riattivare la plasticità della corteccia uditiva e ottenere capacità discriminative simile a quelle dei parlanti nativi (cfr. Grimaldi 2106). Di pari passo, molti applicativi multimediali (sebbene da perfezionare) offrono la possibilità di addestramento per il livello articolatorio dei suoni

(Carey 2004).

Partendo da questo quadro problematico, l'intervento discuterà in modo critico le prospettive didattiche per la fonetica e la fonologia della L2 aperte dalle recenti ricerche neurocognitive. Si rifletterà sulle possibili implementazioni pratiche per la formazione degli insegnati di lingua straniera e in parallelo per la pratica didattica in classe.

Riferimenti bibliografici

Best, Catherine T. / Tyler, Micahel D. (2007). 'Nonnative and second-language speech perception: Commonalities and complementarities'. In Murray J. Munro / Ocke-Schwen Bohn (Eds.). *Second Language Speech Learning: the Role of Language Experience in Speech Perception and*

Carey, Michael (2004). 'Visual feedback for pronunciation of vowels: Kay Sona-Match', CALICO Journal, 21(3): 571–601.

Grimaldi, Mirko / Sisinni, Bianca / Gili Fivela, Barbara / Invitto, Sara / Resta, Donatella / Alku, Paavu / Brattico, Elvira (2014). 'Assimilation of L2 vowels to L1 phonemes governs L2 learning in adulthood – A behavioral and ERP study', *Frontiers in Human Neuroscience*, 8: 279. doi: 10.3389/fnhum.2014.00279.

Grimaldi, Mirko (2016). 'L'efficacia dell'istruzione scolastica nell'apprendimento fonetico-fonologico della L2: prospettive d'indagine e applicazioni didattiche', *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* (SILTA), XLVI (1): 109-126

Hisagi, Miwako / Shafer, Valerie L. / Miyagawa, Shigeru / Kotek, Hadas / Sugawara, Ayaka, Pantazis, Dimitrios (2016). 'Second-language learning effects on automaticity of speech processing of Japanese phonetic contrasts: An MEG study', *Brain Research*, 1652: 111-118.

Iverson, Paul. / Kuhl, Patricia / Karin Akahaene-Yamada / Roy Diesch / Ervin, Tohkura / Kettermann, Annie, et al. (2003). 'A perceptual interference account of acquisition difficulties for non-native phonemes', *Cognition* 87: 47–57.

Jost, Lea B. / Eberhard-Moscicka, Aleksandra K. / Pleisch, Georgette / Heusser, Veronica / Brandeis, Daniel / Zevin, Jason / Maurer, Urs (2015). 'Native and non-native speech sound processing and the neural mismatch responses: A longitudinal study on classroom-based foreign language learning', *Neuropsychologia*, 72: 94-104.

Kuhl, Patricia K. / Stevens, Eevans / Hayashi, Annie / Deguchi, Tanja / Kiritani, Steven / Iverson, Paul (2006). 'Infants show a facilitation effect for native language phonetic perception between 6 and 12 months', *Developmental Science*, 9(2): 13–21.

Piske, Thorten / MacKay, Ian. R. A. / Flege, James E. (2001). ‘Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review’, *Journal of Phonetics*, 29: 191–215.
Suter, Richard W. (1976). ‘Predictors of pronunciation accuracy in second language learning’, *Language Learning*, 26: 233–253.

Etna Krakenberger, Aline Kunz & Silvia Natale

I seminari di ricerca: Approccio ad una linguistica empirica e partecipativa

È consuetudine da ormai 5 anni nell’istituto di lingua e letteratura italiana dell’università di Berna proporre, almeno una volta all’anno, per gli studenti un cosiddetto “seminario di ricerca”. Questi seminari hanno come scopo la simulazione di un piccolo progetto di ricerca in cui gli studenti percorrono le varie fasi della ricerca scientifica. Partendo da una domanda di ricerca, attraversando la fase della raccolta, dell’analisi e dell’interpretazione dei dati, gli studenti giungono ad una pubblicazione (ad esempio presentazioni, poster, tavole rotonde ecc.) dei loro risultati. La tipologia del seminario di ricerca si è rilevata, in passato, adatta ai più svariati campi di ricerca della linguistica (sociolinguistica, linguistica testuale, psicolinguistica, geografia linguistica ecc.). Per fare un esempio, nel campo della sociolinguistica i nostri studenti hanno svolto una ricerca dedicata alla seconda/terza generazione di emigrati italiani in Svizzera analizzando, tramite interviste e questionari, il loro repertorio linguistico. Oltre a sviluppare competenze teoriche e metodologiche, i seminari di ricerca stimolano l’acquisizione di competenze interdisciplinari come la gestione del lavoro di gruppo, l’impostazione autonoma della ricerca empirica o le diverse tecniche di presentazione.

La nostra continuità nel voler offrire questa tipologia di seminario si allaccia a quanto postulato da psicologi e scienziati dell’educazione ovvero che la partecipazione attiva degli studenti nel processo di apprendimento abbia un effetto positivo (ad esempio Freeman et al. 2014; Duffy, Lowyck & Jonassen 1993). Proprio per questo motivo confrontiamo i nostri studenti sin dal secondo anno con una linguistica empirica e partecipativa.

Il nostro contributo mira a mettere in luce i seguenti aspetti attingendo alla nostra esperienza come docenti di diversi seminari di ricerca:

1. La formulazione degli obiettivi didattici adeguati e raggiungibili
2. La pianificazione coerente dei contenuti e dei metodi del seminario (cfr. *constructive alignment*, Biggs 1996)

3. Il ruolo del docente in funzione di *coach* (cfr. Pasternack 2017)
4. Il punto di vista degli studenti: sfide, problemi e benefici

Sulla base delle nostre esperienze pregresse, ci proponiamo di fornire una guida per l'impostazione di un seminario di ricerca nell'ambito dell'insegnamento della linguistica.

Riferimenti bibliografici

Biggs, John (1996). 'Enhancing teaching through constructive alignment', *Higher Education* 32: 1-18.

Duffy, Thomas M. / Lowyck, Joost / Jonassen, David J. (eds.). 1993. *Designing environments for constructive learning.* London: Springer-Verlag.

Freeman, Scott / Eddy, Sarah / McDonough, Miles / Smith, Michelle / Okoroafor, Nnadozie / Joardt, Hannah / Wenderoth, Mary (2014). 'Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics', *Proceedings for the National Academy of Sciences of the United States of America* 111: 8410-8415.

Pasternack, Peer. 2017. 'Konzepte und Fallstudien: Was die Hochschulforschung zum Forschenden Lernen weiss'. In Mieg, Harald A. / Lehmann, Judith (eds.). *Forschendes Lernen. Wie die Lehre in Universität und Fachhochschule erneuert werden kann.* Campus Verlag, Frankfurt am Main: 37-44.

Cristina Lavinio

Didattica della linguistica e testualità

Fino a che punto e perché la linguistica del testo, a partire dalla nozione stessa di testo, può e deve rientrare tra le attenzioni della linguistica che diciamo generale? La considerazione dei manuali di linguistica in adozione nei corsi universitari di *Linguistica e glottologia* (che ci si propone di inventariare e analizzare in tal senso) può rivelare quanto l'attenzione per la dimensione testuale sia in essi assente o nettamente minoritaria, e persino quanto la presenza di cenni alla testualità sia stata ridotta ulteriormente, quando non cassata, rispetto a edizioni precedenti dei medesimi manuali. Forse perché la si considera del tutto assorbita nella pragmatica (che peraltro molto spesso manca come insegnamento a sé nei corsi di studio)? O perché si confida che l'attenzione alla testualità venga ripresa nelle linguistiche delle singole lingue (a partire per esempio, nei corsi di laurea in Lettere, dalla Linguistica italiana?). Eppure, sappiamo bene che proprio sul piano di una maggiore attenzione almeno alla linguistica transfrastica si spiegano meglio molti fenomeni linguistici (articoli, verbi,

pronomi…), mentre non è detto che poi, nell'insegnamento delle linguistiche delle singole lingue, si sia attenti a questioni di carattere generale, a partire dalla individuazione di ciò che fa di un testo un testo e dalla definizione di *coerenza* e dei mezzi linguistici, parzialmente differenti da una lingua all'altra, per tradurla in *coesione*.

Troppo spesso, nei corsi di laurea magistrale in Lettere, è possibile notare questa lacuna su questioni basilari relative alla testualità in studenti che pure nel triennio precedente abbiano sostenuto almeno due esami semestrali di Linguistica e glottologia da una parte e di Linguistica italiana dall'altra. Perciò, i casi sono due: o si fa una sorta di sillabo complessivo che contenga le nozioni linguistiche imprescindibili in un dato corso di studi (e tra queste nozioni imprescindibili ci dovrebbe pur essere la generale nozione di testo, a prescindere dalla disciplina specifica cui affidarne la gestione), oppure, più semplicemente e realisticamente, la nozione di testo andrebbe riportata e trattata nell'alveo di quella linguistica generale che, con le sue partizioni fondamentali relative ai vari livelli d'analisi, costituisce la base ineliminabile di qualunque altra disciplina linguistica più specifica.

Su questo piano, di una maggiore attenzione di base al testo (e poi ai testi nelle loro varietà tipologiche), sarebbe peraltro possibile istituire quei 'ponti' che ancora oggi ci si cura poco di costruire tra insegnamenti linguistici da una parte, e altre discipline percepite invece come concorrenziali dall'altra (si pensi ad esempio alla sorda lotta accademica e di lunga data, nell'Università italiana, tra discipline linguistiche e discipline letterarie). Tali ponti mostrerebbero meglio, invece (e non solo per la testualità), l'utilità della linguistica anche in ambiti, terreni e corsi di studio apparentemente piuttosto lontani (da quelli giuridici e filosofici a quelli della medicina e di altre scienze). Ma sarebbero fondamentali, in particolare, nella formazione di quei docenti che, nella scuola, si trovano e si troveranno ad insegnare sia lingua sia letteratura: meglio di quanto già non accada, occorrerebbe attrezzarli a trovare proprio nella testualità e nell'analisi linguistica dei testi il punto di sutura tra due centri di attenzione che non possono che arricchirsi a vicenda, rendendo un buon servizio all'educazione linguistica complessiva e al suo poter inglobare prima, interagire poi (andando avanti nel curricolo scolastico) con l'educazione letteraria.

Antonietta Marra, Nicoletta Puddu, Andrea Sansò

La didattica della sintassi: un esperimento su insegnamento e apprendimento di valenza e transitività in ambito universitario

La ricerca glottodidattica ha da tempo ampiamente rivalutato la riflessione metalinguistica segnalando l'importanza dello sviluppo della consapevolezza da parte dello studente (in particolare dello studente adulto e già scolarizzato) nel percorso di apprendimento linguistico (vd. tra gli altri Schmidt 1990, Yip 1994, Spada 1997), anche in relazione a diverse modalità di riflessione metalinguistica, più o meno dirette, e in diversi contesti di apprendimento (Hassanzadeh e Nabifar 2011, Sogutlu e Veliaj-Ostrosi 2016, Ó Ceallaigh 2017). Visto anche il livello avanzato di competenza da parte degli allievi, questa riflessione risulta particolarmente importante nella didattica della L1.

Nella tradizione italiana la didattica della grammatica ha mantenuto un suo ruolo, sia nelle proposte ministeriali, attraverso le indicazioni indirizzate ai docenti per la costruzione del loro sillabo, sia nella costruzione dei materiali didattici, sia, infine, nella pratica in classe. Non sempre, però, questa attenzione alla grammatica ha portato ai risultati auspicati, in termini di competenza sia linguistica sia metalinguistica, nella lingua italiana e nelle LLSS. La ricerca si è interrogata e ancora si interroga sulle motivazioni di questi risultati deludenti. Analizzando diversi aspetti della didattica della grammatica a scuola ha evidenziato più di un aspetto problematico: la mancanza di coinvolgimento e riflessione critica sulle strutture grammaticali, la proposta di varietà e strutture linguistiche decontestualizzate e poco rispondenti all'uso reale (Lo Duca 2013, Berretta 1977, Palermo 2018), l'incoerenza e inadeguatezza della manualistica (Calaresu 2018).

In questa presentazione intendiamo indagare sugli effetti della didattica della grammatica in studenti che hanno concluso il ciclo scolastico e sono iscritti ai primi anni di università concentrandoci in particolare sulla verifica della comprensione di alcuni concetti di base relativi alle nozioni di valenza e transitività e sulla capacità operativa nell'analisi di produzioni linguistiche che contengano questi elementi. Numerosi studi hanno rilevato, infatti, l'importanza di andare oltre la tradizionale "analisi logica" nella didattica scolastica (cfr. tra gli altri i vari contributi in Baratter e Dallabrida 2009, Dallabrida e Cordin 2018). Inoltre, le prove INVALSI per la scuola secondaria superiore contengono riferimenti espliciti alla struttura argomentale dei verbi. Tuttavia, sia i risultati dei test di verifica della preparazione iniziale per l'ingresso ai Corsi di laurea di area umanistica, sia le esperienze didattiche con gli studenti del primo anno mostrano la mancata penetrazione di tali concetti oltre che la presenza di numerose carenze anche in relazione alla grammatica "tradizionale".

Per indagare il livello di conoscenza e competenza in ingresso, abbiamo predisposto un questionario online modellato sulle domande di grammatica dei test INVALSI per le scuole superiori utilizzando il software Kahoot! (https://kahoot.it/) e lo abbiamo sottoposto agli studenti di Linguistica Generale dei corsi di laurea in Lingue e Mediazione Linguistica di due Università italiane. Il campione, costituito da circa 300 studenti è risultato omogeneamente ripartito tra gli iscritti alle due università. Il questionario mirava a verificare due tipi di abilità: le conoscenze relative a nozioni di base presupposte dai test INVALSI (verbo transitivo/intransitivo, frase nucleare, soggetto, complementi) e la capacità operativa nell'individuare, in esempi reali, questi elementi.

I risultati di questa prima analisi hanno mostrato uno sbilanciamento per cui, anche a fronte di una mancata conoscenza teorica delle nozioni in gioco, gli studenti hanno mostrato una discreta o buona capacità operativa nel rispondere alle domande relative a produzioni linguistiche reali, probabilmente frutto, oltre che della loro competenza di parlanti nativi, dell'approccio "teaching to the test" normalmente utilizzato dagli insegnanti nella preparazione dei test INVALSI. L'intervento successivo si è concretizzato nella predisposizione di una lezione simile per tutti e tre i corsi coinvolti sulle nozioni di valenza, transitività, argomenti e aggiunti, nella quale si poneva l'accento sulla discrepanza tra le nozioni consolidate dall'insegnamento grammaticale tradizionale e la problematicità di queste nozioni dal punto di vista della linguistica teorica. Infine, in occasione delle sessioni d'esame del semestre invernale, nei test sono state inserite domande simili volte a verificare l'efficacia dell'intervento.

L'analisi dei dati mostra che i risultati della didattica in termini di raggiungimento degli obiettivi di apprendimento sono in genere soddisfacenti: si è rilevato infatti un aumento della consapevolezza teorica nelle risposte alle domande sulle nozioni in gioco insieme all'aumento della competenza operativa nel mettere in pratica queste nozioni nell'analisi di esempi concreti. Tuttavia, si rileva una certa difficoltà a eliminare categorizzazioni "fossilizzate" anche in studenti che, da un punto di vista delle competenze, mostrano di aver interiorizzato quanto appreso nel corso di linguistica. In particolare, la differenza tra funzioni sintattiche e ruoli semantici, evidentemente non abbastanza esplicitata nella didattica scolastica tradizionale, risulta particolarmente difficile da insegnare.

L'intervento si concluderà con una serie di possibili raccomandazioni e indicazioni per la didattica della valenza e della transitività di scuola superiore nell'ottica di una didattica "a spirale" che consenta alla didattica della linguistica in ambito universitario di partire da prerequisiti consolidati negli studenti.

Riferimenti bibliografici

Baratter, P., Dallabrida, S., a cura di, (2009), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Milano, Franco Angeli.

Berretta, M. (1977), *Linguistica ed educazione linguistica. Guida all'insegnamento dell'italiano*, Torino, Einaudi.

Calaresu, E. (2019), Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti, in Nuzzo E., Vedder I. (a c. di), *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, Milano, Studi AItLA 9, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, pp.29-45.

Cordin, P. (2009), La grammatica delle valenze nella prassi didattica, in P. Baratter, S. Dallabrida (a c. di), *Lingua e grammatica. Teorie e prospettive didattiche*, Milano, Franco Angeli, pp. 39-52.

Dallabrida S., Cordin, P. (2018), *La grammatica delle valenze. Spunti teorici, strumenti e applicazioni*, Firenze, Cesati.

Hassanzadeh, N. Nabifar, N. (2011), The effect of awareness and explicit knowledge of mother tongue grammar on the learning of foreign language grammar, *Journal of Academic and Applied Studies* 1(2), pp. 7-24.

Lo Duca, M. G. (2013). *Esperimenti grammaticali*. Roma: Carocci.

Ó Ceallaigh T.J. (2016), Second language acquisition and form-focused instruction in immersion: teaching for learning, *World Journal of Educational Research*, 3(2), pp. 388-410.

Palermo, M. 2018, Definire, riconoscere, esprimere il soggetto, in Calaresu E., Dal Negro S. (a c.di), *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessioni tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, Milano, Studi AItLA 6, Associazione Italiana di Linguistica Applicata, pp. 13-22.

Schmidt, R. (1990), The role of consciousness in second language learning, in *Applied Linguistics* 11, pp. 129-158.

Sogutlu, E., Veliaj-Ostrosi, M., 2016, Form-focused instruction: Effectiveness of consciousness-raising tasks and direct grammar instruction in EFL learning, in Uslu F. (ed.), *Proceedings of INTCESS2016 3rd International Conference on Education and Social Sciences (8-10 February 2016-Istanbul, Turkey)*, pp. 67-77.

Spada, N. (1997). Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research. *Language teaching*, 30(2), pp. 73-87.

Yip V. (1994), Grammatical consciousness-raising and learnability, in Odlin T. (ed.), *Perspectives on pedagogical grammar*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 123-139.

Yahis Martari

Linguistica per la scrittura. Autodiagnosi e *revision strategy* nella didattica della scrittura in classi multilivello L1 e L2

In questa comunicazione vorremmo riportare l'attenzione su di un tema centrale per i corsi di scrittura accademica ma raramente (es. Donnelly 1994, Parker / Campbell 1993) considerato in modo esplicito: *l'impiego dell'analisi linguistica* come risorsa per la didattica della scrittura nel contesto universitario, centrale sia per ciò che concerne l'impostazione di molti strumenti manualistici (si veda in Italia ad esempio Gualdo *et al.* 2014), sia per ciò che concerne le attività d'aula, tanto in lingua madre quanto in lingua seconda (Manchòn / Matsuada 2016).

È stato molte volte osservato, nel contesto italiano (recentemente, tra gli altri, da Martari 2009, Andorno 2014, Gualdo *et al.* 2014, Piemontese / Sposetti 2015, Cacchione / Rossi 2016), come la scrittura di giovani universitari richieda strumenti sempre più espliciti di osservazione, insegnamento e correzione, tanto da rendere persino possibile un raffronto tra esigenze glottodidattiche del nuovo contesto L1 e del contesto L2 (Martari in stampa). Soprattutto nella letteratura internazionale è stata altresì discussa l'importanza di una metodologia orientata a esplicitare modelli efficaci di revisione e autorevisione del testo scritto per migliorarne l'efficacia (Allal *et al*. 2004, Butler / Britt 2011). Tale esplicitezza, soprattutto per ciò che concerne la revisione, si realizza attraverso il metalinguaggio dell'analisi linguistica. Sebbene in passato alcuni studiosi abbiano sostenuto, sulla base di rassegne anche molto ampie, quanto la linguistica non potesse fornire una strumentazione utile per una dimensione produttiva superiore a quella frasale (Crowley 1989), l'analisi del testo e la padronanza del metalinguaggio che ad essa è necessaria (Donnelly 1994) rappresentano invece strumenti che consentono la caratterizzazione e la definizione degli errori, intesi come "scarto" rispetto a una varietà target sempre meno vicina alle realizzazioni dello scritto anche di nativi.

Dopo avere passato rapidamente in rassegna la letteratura scientifica sull'argomento vorremmo concentrarci sull'analisi di un *case study*. A partire dall'osservazione di un *corpus di 240 testi prodotti in classi miste di studenti universitari italofoni nativi e non nativi* (gli elaborati finali di un corso di scrittura della durata di 18 ore) vorremmo discutere di come l'autocorrezione sia tanto più efficace quanto più è esplicito e strutturato l'addestramento all'analisi linguistica.

Il corpus di testi è stato prodotto da tre gruppi di studenti: il primo non ha ricevuto istruzioni esplicitamente linguistiche durante il corso, il secondo ha avuto istruzioni esplicitamente linguistiche e il terzo ha avuto istruzioni esplicitamente linguistiche e anche uno strumento di autodiagnosi strutturato in base ai diversi livelli di analisi (un protocollo per la *revision strategy*).

Discuteremo della quantità e della qualità degli errori degli elaborati, sottolineando i risultati migliori nei testi sottoposti a *revision strategy*: in particolare, a livello sintattico e a livello pragmatico si registra la differenza più significativa (complessivamente -37%) di errori negli elaborati del terzo gruppo, rispetto al primo), mentre a livello lessicale si registra prevedibilmente, come si vedrà, la differenza meno significativa (-12%). Valuteremo infine per ogni singolo livello di analisi le possibili forme di intervento didattico e la loro efficacia.

Riferimenti bibliografici

Allal, Linda / Chanquoy, Lucile / Largy, Pierre (Eds.), 2004. *Revision: Cognitive and instructional processes,* Boston, MA: Kluwer Academic.

Andorno, Cecilia. 2014. 'Una semplice informalità? Le e-mail di studenti a docenti universitari come apprendistato di registri formali'. In Cerruti, Massimo / Corino, Elisa / Onesti, Cristina (a c. di), *Lingue in contesto. Studi di linguistica e glottodidattica sulla variazione diafasica*, Alessandria, Ed. dell'Orso: 13-32.

Butler, Jodie A. / Britt, M. Anne. 2011. 'Investigating instruction for improving revision of argumentative essays', *Written Communication* 28 (1): 70-96.

Cacchione, Annamaria / Rossi, Luca. 2016. 'La lingua troppo (poco) variabile: monolinguismo e mistilinguismo in testi funzionali di matricole universitarie'. In Ruffino Giovanni / Castiglione Marina (a c. 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, Cesati: 457-489.

Crowley, Sharon. 1989. 'Linguistics and composition instructions: 1950-1980', *Written communication* 6: 480-505.

Donnelly, Colleen. *Linguistics for writers,* State University of New York Press, New York, 1994.

Gualdo, Riccardo / Raffaelli, Lucia / Telve, Stefano. 2014. *Scrivere all'università: pianificare e realizzare testi efficaci*, Roma, Carocci.

Manchòn, Rosa M. e Matsuda, Paul Key (eds). 2016. *Handbook of second and foreign language writing*, De Gruyter Mouton, Berlin.

Martari, Yahis. 2009. *Scenari. Scrivere e pensare la scrittura*, Aracne, Roma.

Martari, Yahis. In stampa. 'Italiano L2 di italiani? Varietà di apprendimento di scriventi in italiano lingua madre e lingua seconda'.

Parker, Frank / Campbell, Kim Sydow. 1993. ‘Linguistics and writing: a reassessment’, *College and Composition Communication* 44/3: 295-314.
Piemontese, Emanuela / Sposetti, Patrizia. 2015. *La scrittura dalla scuola superiore all’università*, Roma, Carocci.

Ignazio Mauro Mirto

Motivare (al)la grammatica

Oggetto della proposta di comunicazione è l'individuazione di metodi e strumenti destinati a stimolare, e auspicabilmente accrescere, l'interesse per lo studio della linguistica e della grammatica in studenti universitari e della scuola secondaria. La disaffezione di questi giovani per tali discipline è nota. Come superarla? O almeno, come mitigarla? A quali mezzi dovrebbero ricorrere i docenti?
Fino a non molti anni fa, i metodi d'insegnamento tradizionali hanno svolto un ruolo forse non marginale nel determinare, come tendenza di lungo periodo, l'avversione o persino il rifiuto di molti discenti per la grammatica *tout court*, come documenta ampliamente Lo Duca (2013: 155-194). E, nel tentare di ricostruire le ragioni dello *status quo*, non andrebbero forse trascurate le influenze che le passate generazioni di studenti hanno riversato, da adulti, in quelle future.
Non sono certo mancate le iniziative di validi studiosi, si pensi all'opera di Altieri Biagi (v. 1978) o di tenaci organizzazioni come il Giscel, destinate a imprimere un cambiamento di direzione nell'atteggiamento con cui i più giovani si pongono di fronte a intrichi e incertezze di natura linguistica. Ed è sufficiente scorrere i recenti cataloghi delle case editrici per osservare l'ampliamento dell'offerta nella manualistica inerente alla linguistica, sia generale che italiana. Con quali risultati, rimane questione da appurare. Ancora oggi l'impressione è che, nonostante gli sforzi compiuti, la disaffezione rimanga e che il problema sia irrisolto, specie nella temperie odierna, nella quale a puntuali approfondimenti e verifiche si preferisce spesso altro.
Il nòcciolo del problema è, ci sembra, la motivazione. Il nostro lavoro mira a fornire un contributo in relazione all'individuazione di stratagemmi che, proposti come attività laboratoriali, riescano a incuriosire gli studenti, a destare in loro interesse per questioni inerenti alla lingua.
Pensando all'espressione *ludendo docere*, a fini didattici vengono individuati e utilizzati frammenti di lingua che si presentino inizialmente come enigmi. Ecco un esempio, contrastivo tra L1 e L2, nell'àmbito fonetico-lessicale: un dizionario della lingua italiana contiene non poche parole inizianti con i nessi 'sb' (*sbarco*, *sbruffone*), 'sd' (*sdraio*, *sdentato*) e 'sg' (*sgarro*, *sgorbio*). Per gli stessi nessi

iniziali, il numero delle parole inglesi è zero (Mirto/Trabona 2016). Sottoposti dati siffatti all'attenzione degli studenti, con la guida del docente si cercherà, tutti insieme e con metodo induttivo, una spiegazione del "rompicapo" che il dato empirico inizialmente presenta, spiegazione che coinvolgerà le nozioni di sillaba e di fonotassi. Quanto all'àmbito della morfosintassi, al centro degli interessi di chi scrive, ci si interrogherà, salendo nel livello di difficoltà, sulle ragioni del contrasto tra *Sara mi sapeva a Sassari* e ?? *Sara mi sapeva* (cfr. *Sara mi conobbe a Sassari* e *Sara mi conobbe*), che chiama in causa (a) la valenza, e dunque la predicazione, (b) le restrizioni di selezione, (c) il cosiddetto complemento predicativo dell'oggetto. Ci si occuperà ancora del perché la frase *Leo non intervenne intelligentemente*, pur a polarità negativa, dice di un intervento di Leo, anche se ritenuto non intelligente, mentre *Intelligentemente Leo non intervenne* dice dell'assenza di un intervento di Leo, con ricadute negli àmbiti della funzione avverbiale, di quella predicativa e della portata della negazione.

Sono dati empirici scelti tra bizzarrie della lingua, costituenti talvolta coppie minime o varianti libere, presentati come rebus e proposti agli studenti nella forma di esca intellettuale. Gli effetti desiderati sono, da un lato, quel senso di straniamento in grado di creare 'distanza psichica' dalla lingua madre, distanza di norma assente nel parlante (v. Corder 1983); dall'altro lato, l'auspicio è che il metodo contribuisca a far percepire sfaccettature della complessità della lingua, a restituirne il fascino ed il mistero che essa tenacemente cela, in modo da innalzarla ad ammissibile, o persino desiderabile, oggetto di studio, volto, a ben guardare, a meglio conoscere se stessi.

Riferimenti bibliografici

Altieri Biagi, Maria L. (1978), *Didattica dell'italiano*. Milano, Edizioni Scolastiche Mondadori.

Corder, Pit (1983), *Introduzione alla linguistica applicata*. Bologna, il Mulino.

Lo Duca, Maria G. (2013), *Lingua italiana ed educazione linguistica*, Roma, Carocci editore.

Mirto, Ignazio M. e Stefania Trabona (2016), *Grammatica a coppie*. *Proposta per una didattica della sintassi.* Pisa, ETS.

Gabriele Pallotti

La prospettiva dell'interlingua nella formazione degli insegnanti

La nozione di interlingua (Selinker 1972) da decenni costituisce un elemento di primo piano nelle ricerche sulla seconda lingua. Essa ha rappresentato una svolta fondamentale in questo abito di studi: le produzioni degli apprendenti non sono più viste come versioni più o meno corrette della lingua di arrivo, ma come il prodotto di un sistema autonomo, con le sue regole e strategie funzionali. Ciò che cambia è il punto di vista: non più esterno (cosa manca a una produzione in L2 per essere corretta, cioè come l'avrebbe prodotta un parlante nativo?), ma interno (come è stata realizzata quella produzione, in base a quali ipotesi e processi?).

Al giorno d'oggi, la nozione di interlingua rientra in ogni sillabo di formazione degli insegnanti di lingue - sia iniziale, nei corsi universitari di glottodidattica e linguistica applicata, sia in servizio, in molteplici iniziative di aggiornamento e manuali. Tuttavia, si tratta nella maggior parte dei casi di "conoscenza inerte" (Whitehead 1929), cioè che non diventa prassi didattica attiva. Inoltre, essa sembra essere largamente ignorata nella formazione degli insegnanti di italiano, a meno che non si parli dell'insegnamento dell'italiano come L2.

Nella comunicazione si proporrà un approccio di formazione degli insegnanti (all'università e in servizio) che faccia dell'interlingua una nozione chiave, intendendola in senso ampio come mutamento di prospettiva sui processi di apprendimento e insegnamento. Un insegnamento fondato sul concetto di interlingua parte sempre da un'osservazione delle produzioni degli alunni (l'osservazione dell'interlingua in comprensione è possibile, ma richiede protocolli sperimentali non facilmente realizzabili in classe): attraverso una loro analisi sistematica, condotta su molteplici livelli (discorso e testualità, sintassi, morfologia, lessico, fonologia / ortografia) si cerca di ricostruire le logiche degli apprendenti, le loro ipotesi e strategie, in un'ottica di valutazione formativa, diagnostica, orientata a una didattica efficace e mirata. Si favorisce così il riconoscimento di 'ciò che c'è', piuttosto che di 'ciò che manca', come nell'approccio tradizionale, che si limita a identificare e contare errori e inadeguatezze. Questo nuovo modo di vedere si applica alla didattica della L2 e delle lingue straniere come a quella della L1 (compresa l'educazione alla scrittura), ed è una realizzazione concreta dell'invito, formulato da gran parte della pedagogia del '900, a dare centralità all'apprendente. Esso inoltre mette in pratica l'ideale di insegnante come ricercatore, che è in grado di leggere, utilizzando strumenti aggiornati e scientificamente adeguati, le competenze degli alunni

Nella comunicazione verranno presentati sillabi e strumenti concreti (griglie di analisi, percorsi esemplificativi, materiali audiovisivi) che sono stati utilizzati per la formazione iniziale e in servizio

degli insegnanti di scuola primaria e secondaria di I grado, riguardanti la didattica dell'italiano come L1 e L2, per sviluppare in loro la competenza di analizzare le produzioni linguistiche degli alunni nell'ottica dell'interlingua. Si discuteranno anche i risultati della sperimentazione educativa *Osservare l'interlingua*, che ha portato alla redazione di un curricolo verticale di educazione linguistica (dalla classe I primaria alla III della secondaria di I grado) fondato sui principi sopra esposti.

Riferimenti bibliografici

Selinker, Larry (1972), Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics*, 10: 209-31.
Whitehead, Alfred N. (1929) *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press.

Diego Pescarini

Le prove INVALSI per la classe V: considerazioni sintattiche (e qualche suggerimento)

Questo contributo discute alcuni aspetti sintattici delle prove INVALSI. La valutazione nazionale è uno strumento molto potente di omogeneizzazione delle pratiche didattiche e non è affatto inerte rispetto alla realtà che deve essere valutata. Per questo motivo, l'INVALSI può fungere anche da motore di innovazione pedagogica, qualora i quesiti siano formulati in modo da stimolare l'aggiornamento dei contenuti e dei metodi dell'analisi linguistica.
Le prove dovrebbero mirare a 'far osservare i dati (ai ragazzi) e indurre su di essi confronti, ricerca di somiglianze/differenze e di relazioni, ragionamenti che riguardano, a seconda dei casi, la forma degli elementi, o la loro funzione, o entrambe' (dal *Quadro di riferimento INVALSI*). Alla luce di questo obiettivo (che condivido in pieno) nel contributo cercherò di analizzare alcuni quesiti relativi a questioni di sintassi, che, a mio avviso, è il dominio con le criticità più evidenti. Mi soffermerò in particolare su cinque aree di analisi: l'accordo, la definizione di sintagma, le anafore, le frasi relative, il soggetto (su quest'ultimo, si veda anche Lo Duca 2018). Per ogni aspetto prenderò in esame la formulazione dei quesiti INVALSI proposti negli ultimi dieci anni e, anche alla luce dei risultati delle valutazioni, ne discuterò la congruenza con idee e metodi della sintassi 'scientifica' (Serianni 1988; Renzi, Salvi, Cardinaletti 1988-1995).
Si prenda ad esempio questo esercizio sul riferimento dei pronomi:

C4. Nelle frasi che seguono indica a quale parola si riferisce il pronome personale sottolineato.

Frasi	Il pronome si riferisce a
a) Il gelato di questo bar è gustosissimo! **Lo** vuoi provare?	☐ (1) gelato
	☐ (2) bar
b) Frutta e verdura sono buone e ricche di vitamine: io **le** mangio volentieri.	☐ (1) vitamine
	☐ (2) frutta e verdura
c) Samuele e Manuel incontrarono dei compagni e **li** invitarono a una festa.	☐ (1) Samuele e Manuel
	☐ (2) compagni
d) Nel libro di lettura c'era un bel racconto ma non me **lo** ricordo.	☐ (1) racconto
	☐ (2) libro di lettura

(2017/2018)

A mio avviso, tale esercizio presenta due aspetti problematici. In primo luogo, sintatticamente i pronomi sostituiscono l'intero sintagma nominale, non solamente la testa. Essi sono quindi dei pro-SN (Vanelli 2010) e come tali andrebbero introdotti nella trattazione scolastica. Così facendo, si fornirebbe agli studenti anche un utile test di sostituzione per la definizione dei costituenti nominali, che è un altro aspetto critico nelle rilevazioni INVALSI. Avrei quindi optato per una formulazione diversa della consegna e delle risposte (le modifiche/integrazioni sono in corsivo):

Nelle frasi che seguono indica a quale *gruppo di parole* di riferisce il pronome personale sottolineato.

a) Il gelato di questo bar è gustosissimo! **Lo** vuoi provare?	☐ *il* gelato *di questo bar* ☐ *questo* bar
d) Nel libro di lettura c'era un bel racconto ma non me **lo** ricordo.	☐ *il* libro *di lettura* ☐ *un bel* racconto

In secondo luogo, l'esercizio mescola fattori diversi perché in almeno tre contesti il pronome è libero di riferirsi a qualsiasi antecedente: negli esempi (a), (b) e (d) nessuna risposta è sbagliata da un punto di vista sintattico poiché è sempre possibile forzare l'interpretazione in modo da accettare entrambe le letture. Sicuramente in tutti i casi c'è un antecedente preferito per ragioni enciclopediche, ma, modificando leggermente il contenuto, è possibile creare degli esempi in cui le relazioni anaforiche 'preferenziali' sono invertite rispetto alle frasi originali:

(1) a. *Il gelato di Carlo$_i$ è gustosissimo! Lo$_i$ vuoi conoscere?*

b. *Frutta e verdura sono buone e ricche di vitamine$_i$: io le$_i$ ho studiate a scuola.*

d. *[Nel libro di lettura]$_i$ c'era un bel racconto ma non l$_i$'ho portato*

L'esempio (c), invece, è diverso dagli altri perché non è mai possibile creare le condizioni per cui il pronome possa riferirsi al soggetto:

(2) c. **[Samuele e Manuel]$_i$ incontrano dei compagni e li$_i$ invitano a una festa*.

Le prove INVALSI dovrebbero contenere quesiti accessibili che stimolino la riflessione metalinguistica e favoriscano un approccio critico all'analisi sintattica. I quesiti devono essere quindi formulati in maniera rigorosa e tale per cui gli studenti e gli insegnanti siano indirizzati verso un percorso di aggiornamento della disciplina che miri a colmare il divario esistente fra didattica dell'italiano e linguistica scientifica.

Riferimenti bibliografici

Lo Duca, Maria Giuseppa 2018. Le prove di grammatica dell'INVALSI e la progressione dei contenuti grammaticali: il caso del soggetto. in *Attorno al soggettoPercorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro. Milano, Officina21 (Studi AitLA 6)

Renzi, Lorenzo, Giampaolo Salvi & Anna Cardinaletti. 1988-1995. *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna, Il Mulino.

Serianni, Luca. 1988. *Grammatica italiana*. Torino, UTET.

Vanelli, Laura. 2010. *Grammatiche dell'italiano e linguistica moderna*. Padova, Unipress.

Paola Pietrandrea

Mettere l'insegnamento della linguistica al servizio della democratizzazione del dibattito pubblico online

Cominciano ad essere numerosi i colleghi che sentono l'urgenza di mettere le risorse della propria disciplina al servizio della democratizzazione di un dibattito pubblico che, nel contesto della rivoluzione digitale, sembra essere fuori controllo.

I nostri studenti, come abbiamo potuto appurare in un'indagine condotta parallelamente nelle università di Lille, Como e Roma Tre da Paola Pietrandrea, Andrea Sansò e Elisabetta Bonvino,

hanno una conoscenza molto ridotta delle questioni importanti che agitano il dibattito pubblico e sembrano completamente privi della capacità di riconoscere le manipolazioni discorsive perpetrate più o meno consapevolmente dalla politica, dai media ma anche dall'esercito dei wreaders, cioè degli utenti del web che interagiscono con le pubblicazioni online, commentandole, integrandole, diffondendole.

In questo contributo vorrei innanzitutto presentare un programma che ho definito negli ultimi due anni per un corso di analisi del discorso, offerto al terzo anno della triennale e al primo anno di specialistica nelle Università di Tours (2017-18) e di Lille (2018-19), programma che puo' adattarsi anche a corsi di sociolinguistica, linguistica dei media, pragmatica, linguistica e comunicazione.

Con qualche variazione minore tra i contenuti e le attività proposti nel corso per la triennale e quello per la specialistica, il programma che ho definito si svolge su circa 30 ore e si snoda attraverso i seguenti punti successivi:

- Capire, attraverso attività pratiche, cosa sia e a cosa serva il dibattito pubblico. Distinguere tra dibattito pubblico e agone verbale. Distinguere tra prospettivismo e relativismo. Comprendere il valore della parola per la costruzione sociale di un terreno condiviso (Common Ground).
- Distinguere, ricorrendo agli strumenti dell'analisi del discorso e della pragmatica, tra tipi diversi di discorsi utili alla costituzione di un Common Ground: discorsi epistemici, discorsi pratici, discorsi assiologici, discorsi estetici. Distinguere tra ambiti diversi del dibattito pubblico: il dibattito scientifico, il dibattito politico, il dibattito morale, il dibattito estetico.
- Distinguere, ricorrendo agli strumenti della retorica, tra tipi diversi di discorsi persuasivi: dimostrazione, quasi-dimostrazione, argomentazione.
- Distinguere filosoficamente argomentazione e manipolazione.
- Essere in grado, come prova collettiva di metà corso, a partire da uno stimolo video, di simulare in classe un dibattito pubblico online utilizzando i social network per poi analizzarlo e valutarlo criticamente con gli strumenti d'analisi acquisiti.
- Comprendere l'estensione della manipolazione nella crisi del dibattito pubblico contemporaneo: essere in grado di identificare i diversi aspetti della post-verità.
- Conoscere la storia della manipolazione del dibattito pubblico nel Novecento per comprendere le ragioni più profonde della crisi.
- Comprendere, ricorrendo anche agli strumenti della sociolinguistica, come la natura commerciale, tecnologica, sociologica delle piattaforme online abbia contribuito al

deterioramento del dibattito pubblico rendendolo per molti aspetti più permeabile alla disinformazione, alla segregazione intellettuale tra comunità, all'aggressività verbale.

- Essere in grado di analizzare in maniera olistica una discussione online per riconoscere anche solo intuitivamente le zone di manipolazione.
- Entrare nel dettaglio dell'analisi linguistica, servendosi degli strumenti della semantica lessicale, della sintassi, dell'analisi testuale e della pragmatica per riconoscere: costruzione di referenze vaghe, di categorie ad hoc, introduzione di amalgami, uso di predicazioni senza evidenza, abuso di presupposizioni e contraddizioni, insinuazioni, decontestualizzazioni, fallacie argomentative, rotture dell'argomentazione (specie dialogica) e introduzione dello hate speech.
- Essere in grado come prova finale individuale di commentare per intero una conversazione sui social network che si snoda a partire da uno stimolo, identificarne le manipolazioni linguistiche ed eventualmente le dinamiche sociolinguistiche.

Il corso di specialistica ha permesso di formare studenti che si stanno impegnando nella preparazione di tesine che studiano nel dettaglio aspetti diversi della manipolazione linguistica. Questo lavoro permette agli studenti specializzandi di maturare simultaneamente una competenza tecnica nell'analisi linguistica e una consapevolezza del ruolo centrale che la linguistica ha per la vita democratica delle nostre comunità.

Il programma che ho proposto è stato concepito, come troppo spesso accade per i nostri insegnamenti, in maniera artigianale e solitaria. L'urgenza che si presenta in questo momento a noi linguisti di affrontare con gli strumenti che abbiamo a disposizione la crisi del dibattito pubblico, mi spingerebbe a invitare i colleghi che pure lavorano su questi temi a unire le forze e a costituire un gruppo di studio e di intervento più o meno formale per confrontare gli strumenti adottati e definire pratiche pedagogiche comuni.

Fabiana Rosi, Miriam Voghera, Carmela Sammarco

La linguistica nella formazione degli insegnanti fra teoria e prassi

L'integrazione tra linguistica teorica, glottodidattica eprassi didattica nella formazione degli insegnanti è una carta vincente per offrire percorsi che portino i docenti ad operare in

modoconsapevole ed autonomo nei diversi contesti educativi in cui sono inseriti. Come è ovvio, da un lato, non esiste scienza applicata senza una solida base teorica alle spalle, dall'altro, dall'applicazione dei modelli teorici emergono spunti di nuova riflessione teoricacon continui affinamenti in entrambe le direzioni. È quindi possibile completare l'ideale filiera formativa *linguistica teorica* > *glottodidattica* > *didattica* con il percorso speculare *didattica* > *glottodidattica* > *linguistica teorica*per evitare che lo spazio dedicato alla linguistica teorica sia vissuto come un debito da pagare frettolosamente, e frettolosamente dimenticare per dedicarsi a ciò "che veramente serve", e sottolineare come la linguistica teorica sia una componente costante del processo formativo. L'integrazione fra le tre componenti è tanto più necessariaquando si affrontano temi meno tradizionali e ci si avventura in terreni poco esplorati anche dalla glottodidattica, come sempre più spesso avviene nei programmi di formazione docenti attuali. È ciò che è capitato in un progetto di ricerca-azione condotto dall'Università di Salerno edal gruppo Giscel Campania (Voghera et al. in stampa), che ha avuto l'obiettivo di costruire uno strumento per riconoscere le proprietà e i punti critici nelle produzioni linguistiche parlate e scritte di studenti di diverse età: il Modokit.

Il Modokitha posto questioni teoriche di fondo sul rapporto tra grammatica, scelte linguistiche e modalità di comunicazione (Voghera 2017). In una prima fase, si sono dovuti scegliere i descrittori per individuare i correlati funzionali del parlato e dello scritto e si sono dovute approfondire categorie linguistiche definite e consolidate, quali quelle di connettivo, anafora, frase semplice e complessa.Di particolare interesse è stato anche il processo di segmentazione dei testi parlati e di attribuzione dei fenomeni ai vari livelli di analisi linguistica: testualità, sintassi, lessico ecc. In una seconda fase, l'applicazione del Modokit ai testi raccolti nella scuola secondaria inferiore e superioreha creato l'esigenza di formulare nuovi costrutti teorici, aprendo prospettive di ricerca inattese. Nello specifico, il progetto di educazione linguistica ha portato a operazionalizzarenozioni e procedimenti che hanno poco spazio nelle trattazioni teoriche correnti. In primo luogo, è stato necessario chiarire la nozione stessa di modalità comunicativa, di come essa si differenzi da quella di canale e quale complessità di elementi verbali e non verbali metta in gioco. In seguito, l'applicazione dei descrittori del Modokit ha fatto emergere fenomeni linguistici relativamente nuovi, soprattutto in fase di applicazione glottodidattica: l'uso della deissi dimostrativa (Voghera 2018), le costruzioni nominali con valore metatestuale (Sammarco 2018), il fenomeno semantico delle "coppie sinonimiche", ossia la tendenza a indicare lo stesso referente conrisorse lessicali e discorsive diverse nel parlato e nello scritto (Rosi in stampa).

A partire dall'inizio del progetto nel 2014 e durante tutte le sue fasi, il costante dialogo fra ricercatori e insegnanti ha permesso di selezionare via viail sottoinsieme linguistico che meglio si prestava alle

esigenze operative degli insegnanti. Tutto ciò in un quadro coerente internamente, e giustificato sul piano teorico. In tal modo la linguistica teorica si è fatta linguistica educativa (De Mauro / Ferreri 2005; De Mauro 2012), si è cioè messa al servizio delle finalità formative e didattiche del progetto, senza perdere la sua peculiare funzione di punto di riferimento per la descrizione dei fenomeni linguistici, in particolare quando trascurati dalla didattica tradizionale.

Riferimenti bibliografici

De Mauro Tullio. 2012. 'Linguistica educativa: ragioni e prospettive'. In Ferreri, Silvana (a cura di). *Linguistica educativa*. Roma, Bulzoni: 3-22.

De Mauro, Tullio / Ferreri, Silvana. 2005. 'Glottodidattica come linguistica educativa'. In Voghera, Miriam / Basile, Grazia / Guerriero, Anna Rosa (a cura di).*E.LI.CA. Educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*. Perugia, Guerra: 17-27.

Rosi, Fabiana. In stampa. 'La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza', *Testi e Linguaggi* 13.

Sammarco, Carmela. 2018. 'Il contributo delle costruzioni senza verbo nell'organizzazione dei testi dialogici e monologici'. Presentazione al Congresso Internazionale GSCP *La comunicazione parlata*, Napoli, 12-14 dicembre 2018.

Voghera, Miriam. 2017.*Dal parlato alla grammatica: costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma, Carocci.

Voghera, Miriam. 2018. 'Deissi dimostrativa e anafore in narrazioni parlate e scritte'. Presentazione al Congresso Internazionale GSCP*La comunicazione parlata*, Napoli, 12-14 dicembre 2018.

Voghera, Miriam /Mayrhofer, Valentina / Ricci, Mario / Rosi, Fabiana / Sammarco, Carmela. In stampa. 'Il Modokit'. In Voghera, Miriam / Maturi, Pietro / Rosi, Fabiana (a cura di). *La multimodalità nell'ora di lezione*. Roma, Aracne.

Giulio Scivoletto

La linguistica per la scuola: il valore pedagogico dell'educazione fonetica

Questo contributo affronta la questione (temario, § 1.4) dell'insegnamento della linguistica nella formazione dei futuri insegnanti e degli insegnanti in servizio, proponendo una riflessione sul ruolo dell'educazione fonetica.

Grazie all'impegno civile profuso già negli anni Settanta nel segno di una "educazione linguistica" (cfr. adesso De Mauro 2018), alle discipline linguistiche è accordato ormai un ruolo centrale nella formazione degli insegnanti, riconosciuto istituzionalmente dai percorsi abilitanti che si sono avvicendati negli ultimi vent'anni (le SSIS prima, il TFA e il FIT poi) per gli insegnanti di L1 (lingua italiana), di LS (le lingue straniere, ma anche lingue classiche), e più di recente L2 (italiano per studenti stranieri). In un periodo storico caratterizzato dal crescente riconoscimento politico della centralità e trasversalità delle competenze linguistiche, la linguistica si relaziona con rinnovate necessità e opportunità all'ambito dell'educazione (cfr. ad esempio Daloiso 2015 per una visione epistemologica globale). Questo contributo tratta dunque la responsabilità educativa della linguistica focalizzandosi sul valore didattico e pedagogico di una "educazione fonetica" nella scuola, ovvero sull'insegnamento fonetico nella classe di LS.

Trascurata quasi a piè pari dal cosiddetto metodo tradizionale, incentrato sul livello grafico, la dimensione sonora delle lingue viene sì recuperata dagli approcci comunicativo-funzionali ma solo in una prospettiva globale, subordinata alla concezione della lingua come uso. Considerando l'editoria scolastica, emerge come il livello fonetico compaia oggi solo come ausilio strumentale (trascrizione fonetica delle parole di un glossario, presentazione in IPA di fonemi specifici, ecc.), senza che ciò corrisponda a una vera e propria metodologia per l'insegnamento-apprendimento.

È stata dunque messa in luce la necessità di insegnare non tanto i fonemi di una LS quanto i processi articolatori che ne sono alla base (Costamagna 2000, Canepari 2003). In ambito italiano il cosiddetto "metodo fonetico" o "fonodidattica" (Canepari 2007) è stato applicato per l'insegnamento dell'italiano sia come L1 che come LS/L2 (Pandolfi/Simionato 2011, Calabrò 2015) e per le lingue straniere (ad es. Torresan 2010). Presentato nelle sue specifiche tecniche (cfr. Simionato 2009/2010), tale metodo ha mostrato il merito per così dire di demistificare l'apprendimento della lingua nella sua realtà sonora, offrendo cioè un criterio alternativo a quello dell'imitazione. Il valore di un intervento fonodidattico non è solo didattico-metodologico, ma più ampiamente pedagogico-educativo.

Riprendendo la ricerca sul metodo fonetico e arricchendola con l'esperienza didattica originale nelle classi di inglese LS nella scuola secondaria, questo contributo vuole in ultima analisi approfondire proprio il senso pedagogico di un'educazione fonetica.

L'effetto pedagogico più specifico riguarda il coinvolgimento della dimensione corporea nell'apprendimento (cfr. Contini/Fabbri/Manuzzi 2006). La comprensione dei processi e dei tratti articolatori è utile a rompere non soltanto il criterio dell'imitazione, ma più a monte – occasione forse unica nel percorso scolastico – l'interpretazione della lingua come mero fatto mentale, astratto; utile quindi a ricomporre l'apprendimento linguistico come momento propriocettivo, riallacciandolo

all'esperienza "più viva dei giovani e degli adolescenti, quella legata al corpo, all'immaginazione, alla concretezza del fare" (Mottana 2010: 30). Ricaduta pedagogica più generale è infine l'inclusione degli alunni con disturbi specifici dell'apprendimento o bisogni educativi speciali (tra cui rientrano, *in primis*, gli alunni stranieri), penalizzati dall'approccio grafico (cfr. ad es. Gronchi 2018); mirando dunque a un'educazione linguistica inclusiva, appunto, e più in generale democratica (cfr. Giscel 1975, *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica*, Tesi VIII, punto primo).

Riferimenti bibliografici

Calabrò, Lidia. 2015. 'Il workshop di fonetica in italiano L2/LS', *Italiano LinguaDue* 1: 40-49.

Canepari, Luciano. 2003. 'La fonetica nell'insegnamento delle lingue straniere e dell'italiano', *Itals* 1/1: 21-45.

Canepari, Luciano. 2007. *Fonetica e tonetica naturali. Approccio articolatorio, uditivo e funzionale*. Monaco, Lincom.

Contini, Mariagrazia / Fabbri, Maurizio / Manuzzi, Paola. 2006. *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Milano, Raffaello Cortina.

Costamagna, Lidia. 2000. *Insegnare e imparare la fonetica*. Torino, Paravia.

Daloiso, Michele. 2015. *Scienze del linguaggio e educazione linguistica*. Bonacci.

De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Roma-Bari, Laterza.

Gronchi, Michela. 2018. 'La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS. Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale', *EL.LE* 7/2: 269-288.

Mottana, Paolo (2010). 'Che ne è del cambiamento? Da una scuola ascetica ad un'esperienza erotica/eretica del sapere', *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura* 11: 26-38.

Pandolfi, Elena Maria / Simionato, Maria Assunta. 2011. La fonodidáctica y su aplicación específica en la enseñaza del italiano. In Derosas, Manuela, Torresan, Paolo (ed.). *Didáctica de las lenguas-culturas. Nuevas perspectivas*. Buenos Aires, Sb-Alma.

Simionato, Maria Assunta. 2009/2010. *Fonodidattica: una questione di competenza*. Tesi di dottorato, Università Ca' Foscari di Venezia.

Torresan, Paolo. 2010. 'Didattica per lo sviluppo della competenza fonetico-fonologica in lingua straniera', *Entre Lenguas* 15: 59-73.

Programmi dei workshop

Workshop 1 – GISCEL

I bisogni di formazione linguistica degli insegnanti

9,00-9,30 – Silvana Loiero, segretaria nazionale GISCEL – La parola agli insegnanti: i risultati di un questionario
9,30-9,55 – Valter Deon, dirigente scolastico, Giscel Veneto – Dai nomi ai 'fondamentali' dell'insegnare
9,55-10,20 – Giscel Sardegna – Autobiografie metalinguistiche di insegnanti
10,20-10,45 – Giscel Sicilia – I docenti si raccontano
10,45-11,15 – Dibattito
11,15-11,40 – Fabiana Rosi e Carmela Sammarco, Università di Salerno – Per un corso di formazione docenti ottimale
11,40-12,05 – Francesca Gallina – GISCEL Toscana Area Vasta Meridionale – Italiano lingua di contatto: il profilo del docente
12,05-12,30 – Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara, Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana e Matteo Viale, Università di Bologna – Due recenti proposte editoriali tra teoria e didattica
12,30-12,55 – Sabrina Bertollo e Guido Cavallo, Università di Padova – Idee ed esperienze per la didattica nel Curricolo Verticale
12,55-13,30 – Dibattito
POSTER A CURA DEL GISCEL NAZIONALE

Riassunti delle comunicazioni

Silvana Loiero

La parola agli insegnanti: i risultati di un questionario

L'intervento prende avvio dalla IX delle X TESI del GISCEL, dal titolo **"Per un nuovo curriculum per gli insegnanti"**, in cui si esplicita che "seguire i principi dell'educazione linguistica democratica comporta un salto di qualità e quantità in fatto di conoscenze sul linguaggio e sull'educazione".

La riflessione sulla IX TESI conduce a chiedersi se le “competenze sul linguaggio e le lingue” e quelle sui “processi educativi e le tecniche didattiche” abbiano trovato nel corso degli anni il giusto posto nella formazione iniziale e in servizio dei docenti.

Uno sguardo a quanto è previsto nel mastodontico piano della formazione in servizio (strutturale e obbligatoria) 2016/19 del MIUR e a quanto si insegna oggi nelle Università fa capire che la linguistica, e la linguistica educativa, non occupano un posto centrale. Anzi, si può parlare di un ruolo davvero marginale se nell’ultimo concorso a cattedra (per le classi di concorso A22, A11, A12, A13, italiano e discipline letterarie nella scuola secondaria di primo e secondo grado) le prove hanno riguardato esclusivamente la letteratura italiana, escludendo ogni accertamento su conoscenze linguistiche e metalinguistiche dei candidati.

Nei processi di insegnamento e apprendimento a scuola la lingua ha un ruolo centrale e trasversale e, di conseguenza, la conoscenza linguistica nella lingua dell’istituzione, nonché nelle altre lingue dell’educazione, dovrebbe occupare un posto fondamentale nella formazione dei docenti e nella loro professionalità. I documenti europei elaborati dal Consiglio d’Europa mettono in rilievo il ruolo di tutte le discipline scolastiche e di tutti i docenti nella formazione linguistica degli apprendenti L’acquisizione di competenze linguistiche è un requisito essenziale per il successo scolastico e la partecipazione alla vita sociale nelle società democratiche moderne e pluralistiche; e, pertanto, gli insegnanti di tutte le discipline scolastiche sono chiamati a fare acquisire le competenze linguistiche necessarie per l’inserimento produttivo nella vita individuale e collettiva. Ma, per svolgere questo compito, gli insegnanti di tutte le discipline devono possedere la necessaria formazione in campo linguistico-educativo.

Fin dalle sue origini il Giscel ha posto la questione della formazione iniziale degli insegnanti come centrale per le sorti dell’educazione linguistica. La stessa SLI, alla fine degli anni ’90, ha dato il via a momenti di riflessione sullo stesso tema (si pensi alle due giornate di studio sui problemi della didattica della linguistica, organizzate dall’allora presidente Monica Berretta).

Oggi occorre riprendere in mano quanto già fatto e dare nuovo impulso alla questione, antica ma attualissima, della formazione docente. Il punto di partenza consiste nel conoscere la formazione linguistica universitaria dei docenti e i loro bisogni derivanti dalle problematiche dell’insegnamento. Indagare su ciò di cui necessita chi lavora quotidianamente in classe è il primo passo per un progetto di formazione: per queste ragioni è stata condotta un’indagine mediante un questionario, i cui risultati saranno presentati e discussi nel corso della relazione.

Riferimenti bibliografici

Ferreri, Silvana, 2006, 'Premessa. «Una organica cultura»', in Russo, Domenico (a cura di), *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*, Milano, Franco Angeli: 7-18.
Guerriero, Annarosa (1999). 'La IX tesi per la buona formazione', *Italiano e oltre* 3: 178-181
Lavinio, Cristina (1999). 'Perché gli insegnanti hanno bisogno di linguistica', *Italiano e oltre* 3: 173-181
Russo, Domenico (a cura di). 2006. *Questioni linguistiche e formazione degli insegnanti*. Milano: Franco Angeli.

Valter Deon

Dai nomi ai 'fondamentali' dell'insegnare.

Ritengo che i nomi diversi con i quali si indica l'atto dell'insegnare possano aiutare a fare il punto (ma anche una possibile mappa) dei tanti e diversi modi con cui si realizza quotidianamente questo nobilissimo atto. Sono anche convinto che gli stessi nomi suggeriscano strade eventuali da percorrere oggi e domani, e richiamino contemporaneamente i fondamentali di questo difficile mestiere. Fondamentali che in questi tempi agitati e confusi della scuola ritengo siano da recuperare; penso in particolare che oggi più che mai debbano far parte del bagaglio culturale e professionale di ogni insegnante.
La relazione si pone entro l'ultimo punto del temario proposto: Inchieste e ricerche sul sapere linguistico degli insegnanti.
La mia proposta nasce dalla lunga esperienza maturata nella scuola e da esperienze indirette fatte recentemente nella scuola italiana e francese. Si pone in continuità con i temi affrontati nel penultimo Convegno GISCEL di Roma (riferimento all'indagine del GISCEL Nazionale sugli insegnanti di lingua e matematica) e con quelli discussi a Salerno sulla multimodalità.
La prima parola che viene in mente è appunto *insegnare*. Il verbo ha una etimologia chiara e trasparente: viene dalla unione di *'in'* intensivo col verbo *'segnare'*, imprimere segni su qualcosa. Da cui, con uno scivolamento verso l'astratto, si ha *insegnare* col significato di '*imprimere segni nella mente di qualcuno'* naturalmente. Ma, pensando che in lingue a noi vicine insegnare e apprendere hanno significato biunivoco, si potrebbe dire che in questo atto i segni si imprimono anche nella

mente di chi agisce. Già la prima radice diç si diramava nel greco di DI-DÁskò (insegno) e nel latino DISCO (imparo).

La parola-prima di questo verbo – il più usato per indicare il bel mestiere del trasmettere conoscenze - è naturalmente 'segno'; e in una società e in tempi in cui il segno ha un posto centrale – viviamo regolati da segni, segnali, segnalazioni, e tanto altro che segna - si capisce quanto 'insegnare' sia importante. Che allora, prioritariamente, si può dire significhi '*educare a leggere e decodificare segni'*.

Posto così il problema, i compiti e le responsabilità della scuola, oggi in particolare, si allargano notevolmente: non si tratta semplicemente di insegnare a leggere e a scrivere, cioè a decodificare e usare i segni dell'alfabeto, ma a leggere i tanti e complessi segni che orientano la nostra vita. Si tratta qui di recuperare il vecchio adagio che – dopo Saussure – sollecitava a guardare al nostro lavoro pensando al linguaggio, considerato come 'insieme organizzato di segni', base e fondamento per andare verso una educazione linguistica che non fosse soltanto l'insegnamento della lingua materna. Nel tempo quella lezione forse è stata trascurata.

A partire da questa constatazione bisogna dire che la monomodalità con cui solitamente stiamo a scuola mostra i suoi limiti: si deve perciò arricchire e modificare. Il nome sollecita. Qui il problema riguarda non tanto i modi, ma gli strumenti. Si pensi alla cultura del digitale e ai suoi mezzi, dal pc agli smarthphone, al tablet, ai telefonini ultra potenti, a tutto ciò in sostanza che le nuove tecnologie hanno portato. E, riflettendo sulle veloci trasformazioni con cui la cultura digitale si è fatta strada, si deve dire che mai come in questi tempi vale l'apprendere-insegnare come modalità del porsi dinanzi al mondo che cammina. I padri hanno visto ridimensionarsi il loro compito di passare informazioni, di insegnare tecniche, di trasmettere sapienze legate alla quotidianità, e hanno invece per la prima volta nella storia – come ha segnalato Raffaele Simone - da imparare dai loro figli. Non è necessario ricordare a ognuno di noi insegnanti disagi, resistenze, entusiasmi - trasmessi o piacevolmente subiti - in questi anni di corse affannate per tener dietro al digitale spinto. Alla fine, la modalità della classe rovesciata – e mi piace porre l'accento più sull'insegnante che apprende piuttosto che sulla classe che impara – viene qui a suggerire qualcosa: la classe rovesciata nasce facendosi carico di rispondere, ribaltando le carte, a spinte sempre più forti che premono da una società civile e culturale terremotata. Sempre più frequentemente gli studenti che arrivano a scuola oggi arrivano imparati, almeno per le capacità di accesso alle informazioni. Magari poco provveduti di animo dubbioso, ma sicuramente con attrezzatura in tasca. L'animo dubbioso non è lo spirito critico formato o da formare: nella mediasfera si gioca soprattutto su dati che investono la realtà surreale che ognuno può costruire e comunicare. V*ero o falso* si devono giocare insieme a *attendibile o non attendibile*, *vero e verosimile*.

In una parola, sulla verità o sulla falsità coniugate con lo strumento. Se ieri il gioco era tra forma e sostanza, oggi è tra dato e canale, tra cosa e mezzo. Più che credere nella verità, si tratta di pensare al canale e alla fonte.

La storia dell'insegnare-apprendere suscita un'altra suggestione. Fa pensare alla priorità dell'ascoltare decentrati piuttosto che a quella del parlare da protagonisti o da maestri. Tutto pare rovesciato, nel senso che il punto di partenza diventa punto di arrivo, la sintesi sostituisce l'anticipazione, il tirare le fila il proporre, il riordino e la sistemazione la presentazione e la spiegazione, l'organizzazione a posteriori dell'informazione in nuclei di sapere l'esposizione.

Con questa medesima modalità procederò con l'analisi di altre parole (verbi e nomi) della famiglia 'insegnare': *docente, istruire, maestro, animatore (di lingua), esperto in educazione, tecnico di comunicazione,* e altre.

Il recupero etimologico, l'analisi delle singole parole, l'esperienza, sono le strade che intendo percorrere per capire se già la storia di questo mestiere suggerisca agli insegnanti sempre più digitalizzati modi e forme per essere proficuamente nell'endo e nell'esopaideia, in classe e a scuola, e nella vita.

Riferimenti bibliografici

Berretta, Monica. 1977. *Linguistica ed educazione linguistica.* Torino, Einaudi.

Cortelazzo, Manlio / Zolli, Paolo. 1979-1988. *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana,* Bologna, Zanichelli.

De Mauro, Tullio. 2015. *Storia linguistica dell'Italia repubblicana.* Bari-Roma, Laterza.

De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica.* Bari-Roma, Editori Laterza

De Renzo, Franco / Piemontese, M. Emanuela (a cura di). 2017. *Educazione linguistica e apprendimento/insegnamento delle discipline matematico-scientifiche.* Roma, Aracne.

Lumbelli, Lucia. 1982. *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola.* Bologna, il Mulino.

Marrou, Henri-Irénée. 1966-1978. *Storia dell'educazione nell'antichità.* Roma, edizioni Studium.

Milani, Don Lorenzo. 1958. *Lettere pastorali.* Firenze, Libreria Editrice Fiorentina.

Simone, Raffaele. 2000. *La terza fase.* Bari-Roma, Laterza.

Simone, Raffaele. 2012. *Presi nella rete.* Milano, Garzanti.

GISCEL SARDEGNA

Autobiografie metalinguistiche

Sollecitato dalla domande proposte dal Giscel nazionale in vista dell'workshop di Como, il nostro Giscel regionale ha deciso di partire da sé, chiedendo a tutti i suoi membri e simpatizzanti di rispondere in modo disteso a tali domande (che del resto aprivano un mondo di ricordi ed esperienze) in una sorta di autobiografia metalinguistica in cui ciascuno raccontasse la propria formazione e la propria scoperta della particolare utilità degli studi linguistici per tentare di dare risposta a problemi educativi maturati durante la propria attività di docente.

I testi raccolti sono di estensione variabile ma tutti particolarmente ricchi e interessanti. Oltre che consentire al gruppo stesso di guardarsi allo specchio e toccare con mano la propria composizione variegata anche quanto a percorsi di formazione ed esperienze fatte (un gruppo verticale per livelli scolastici rappresentati e trasversale perché aperto non solo a docenti di italiano né attento solo alle questioni legate alla didattica linguistica nell'ora di italiano), le autobiografie possono essere variamente raggruppate.

Nettissima è già la ripartizione, ad esempio, tra chi ha conseguito il titolo per l'insegnamento prima del 2002 e chi lo ha conseguito dopo tale data quando, almeno per i docenti di lettere, è diventata obbligatoria la presenza nel curriculum universitario di esami di Linguistica e glottologia e di Linguistica italiana. Ma una ulteriore ripartizione per età distingue chi si è laureato negli anni '70, chi successivamente, negli anni '80, e chi (ma sempre prima del 2002) ha frequentato corsi di perfezionamento e SSIS.

Ma ci sono altri raggruppamenti e distinzioni possibili, specie tra i meno giovani: tra laureati in filosofia, in lettere classiche e in lettere moderne; tra chi ha sostenuto un esame di Linguistica generale nel corso dei propri studi universitari come esame un tempo di altra facoltà e chi non ha pensato di farlo, tra chi fa nascere nell'infanzia le proprie attenzioni e curiosità metalinguistiche (accompagnate da apprezzamenti estetici per parole con certi suoni o da attenzioni al variare di pronunce e accenti a seconda di uno o dell'altro dialetto locale) e chi invece fa iniziare le proprie attenzioni molto più in là, bypassando gli stessi anni scolastici (ricordati solo da alcuni).

È poi possibile individuare letture citate come particolarmente formative e largamente comuni, ma anche parzialmente differenti a seconda delle sollecitazioni maturate insegnando in scuole diverse; oppure mettere a fuoco la trasversalità dell'educazione linguistica cercata anche con se stessi, insegnando materie diverse: italiano e latino, lingua e letteratura….

Molti dei bisogni di ulteriore formazione linguistica sono stati soddisfatti entro lo stesso gruppo Giscel, partecipando a convegni, facendo ricerca didattica e/o nello scambio anche con i colleghi a scuola, in momenti particolarmente felici, benché isolati, di confronto e collaborazione (in più di un caso c'è chi ricorda quanto lo scambio tra colleghi anche di altre discipline su questioni di educazione linguistica avvenisse persino nei viaggi in auto, da pendolari, per raggiungere la propria sede scolastica). Tra i bisogni segnalati è possibile distinguere quelli comuni a tutti da alcuni più specifici (per esempio ricorre più volte il riferimento a lacune che si sente di avere a livello di fonetica e fonologia); mentre è persino ovvio registrare la relativa novità del subentrare di tematiche legate alla didattica dell'italiano come L2, che sposta l'attenzione anche verso la linguistica acquisizionale, quella tipologica e contrastiva.
Nell'intervento saranno evidenziati nodi problematici e proposte fatte anche dai più giovani i quali, per esempio, invocano una maggiore progressività curricolare tra gli stessi insegnamenti linguistici, nell'organizzazione dei piani di studio dei corsi di laurea.

Giscel Sicilia[1]

I docenti si raccontano: quali bisogni nella formazione linguistica post-universitaria e nell'aggiornamento degli insegnanti

Il presente contributo mira a tracciare il percorso di (auto)formazione e aggiornamento relativo ai saperi linguistici da parte degli insegnanti nel corso della propria esperienza professionale. L'obiettivo è quello di comprendere in che modo gli insegnanti abbiano saputo e potuto colmare eventuali lacune o fare fronte alle "urgenze" derivanti dall'esperienza in classe, anche in relazione ai cambiamenti dell'offerta formativa universitaria e delle indicazioni ministeriali.
È soltanto in tempi relativamente recenti, infatti, che la parola *formazione* ha assunto un ruolo centrale nel sistema universitario italiano in previsione della costruzione di un profilo professionale del docente di lingua rispondente tanto ai bisogni linguistici delle nuove generazioni quanto agli obiettivi linguistici proposti a più riprese dalle istituzioni europee. Ma se i giovani insegnanti di italiano e di lingue straniere che entrano nelle classi per la prima volta possono contare oggi su una formazione iniziale che si è fatta carico delle loro esigenze, in modo da metterli nelle condizioni di proporre e

[1] Il gruppo di studio è composto da: Luisa Amenta, Adriana Arcuri, Francesca Cappadonna, Rosa Calò, Alessandra Colonna Romano, Agata Gueli, Antonella Lorenzi, Maria Antonietta Marchese, Egle Mocciaro, Giovanna Orifici, Melissa Provenzano, Rosalia Raineri, Morena Rosato, Eliana Russo, Rosalia Tarantino, Maria Rosa Turrisi, Francesco Scaglione, Giulio Scivoletto.

verificare sul campo percorsi di apprendimento basati su teorie e modelli di riferimento che fungano da "bussole", è altrettanto vero che coloro che nella scuola operano da più tempo non hanno potuto contare su una formazione universitaria specifica che individuasse e definisse le loro competenze all'interno di un curricolo professionale. La loro formazione specifica è stata prevalentemente e necessariamente post-universitaria. In tal senso fondamentale è stato (ed è) il ruolo svolto dalle associazioni professionali di insegnanti e da iniziative di formazione in servizio promosse da circuiti istituzionali.

Sulla scia delle sollecitazioni del Giscel nazionale, all'interno del Giscel Sicilia insegnanti giovani e insegnanti che giovani lo sono un po' meno hanno elaborato un percorso per mettere a confronto le proprie esperienze a partire da una domanda solo apparentemente semplice: quanta e quale linguistica all'interno della propria formazione (post-)universitaria e professionale?

A tal fine, sul modello della biografia linguistica, si è scelto di elicitare la base empirica della ricerca, attraverso una serie di interviste strutturate rivolte a insegnanti di diverso ordine e grado scolastico, sia di italiano che di lingue straniere e classiche. Tali interviste si offrono come momento di metariflessione attraverso cui restituire la propria "biografia formativo-professionale" e ripercorrere le varie tappe che hanno scandito i momenti e i bisogni di formazione. Più nel dettaglio, l'intervista cercherà di mettere in evidenza i seguenti nuclei narrativi e analitici:

a) la formazione linguistica ricevuta durante il percorso universitario e la sua efficacia nella pratica didattica;

b) i bisogni di formazione linguistica post-universitaria (quali sono stati? Quali ambiti della linguistica hanno interessato?);

c) le strategie per colmare le eventuali lacune formative (corsi di aggiornamento, studio individuale, etc.) e le fonti adoperate;

d) la socializzazione delle esigenze di formazione (con i colleghi delle medesime discipline, con i formatori, il ruolo delle associazioni, etc.);

e) le nuove esigenze di formazione linguistica rispetto a quanto è già stato consolidato nel corso degli anni di insegnamento o rispetto al passato.

Il campione di intervistati comprende un gruppo eterogeneo di insegnanti, differenziato per età, formazione ed esperienza didattica. La finalità è quindi ottenere un quadro d'insieme delle esigenze formative degli insegnanti in una prospettiva diagenerazionale che permetta di osservare e analizzare tali esigenze rispetto ai progressivi cambiamenti dei piani di studio universitari, alle indicazioni ministeriali, attente oggi più che mai alla necessità di una educazione linguistico-testuale, all'editoria scolastica e ai "nuovi" contesti plurilingui delle classi.

Riferimenti bibliografici

Arcuri, Adriana. 2013. ‘L'approccio riflessivo nella formazione degli insegnanti’, in Maria Rosa Turrisi (ed.) *Insegnare italiano nella classe plurilingue*, Palermo, Scuola di Lingua italiana per Stranieri, Strumenti e ricerche: 141-154.

Demetrio, Duccio. 1996. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di* sé, Torino, Raffaello Cortina, Editore.

Fabbri Loretta, Striano Maura, Melacarne Claudio. 2008. *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, Franco Angeli.

Schön, Donald. 1993. *Il professionista riflessivo*, Bari, Edizioni Dedalo.

Fabiana Rosi, Carmela Sammarco

Per un corso di formazione docenti ottimale

Il contributo si propone di tracciare il profilo di un corso di formazione professionale post-laurea che possa soddisfare le esigenze e le aspettative di docenti di diversi ordini e gradi scolastici attraverso dati raccolti da 167 insegnanti della scuola primaria e secondaria di primo e di secondo grado. Gli insegnanti, intervistati tramite un questionario cartaceo, sono docenti in servizio, iscritti ad un corso di formazione e aggiornamento professionale che comprende tre aree disciplinari: italiano, matematica e scienze. Il campione è composto da circa cento docenti di lingua italiana e materie umanistiche, come letteratura e storia, circa trenta docenti di matematica e circa trenta docenti di scienze, fisica, chimica o biologia, con alcuni docenti che partecipano agli incontri formativi di più aree disciplinari.

Nel questionario, i docenti hanno fornito informazioni sulla propria esperienza professionale e sulla formazione post-laurea ricevuta e hanno espresso i loro desiderata per quanto riguarda contenuti, modalità e aspetti organizzativi dei corsi di formazione. In relazione ai contenuti, si è chiesto di indicare gli ambiti, scegliendo fra ambito disciplinare, didattico-metodologico, tecnologico, psicologico e relazionale, linguistico e comunicativo, e gli argomenti ritenuti prioritari. Per le modalità di erogazione del corso, si è chiesto di esprimere la propria opinione sull’impostazione dei momenti laboratoriali, segnalando la preferenza per l’analisi di esempi concreti, la progettazione di attività da sperimentare in classe o la condivisione di buone pratiche, e sull’impostazione della verifica finale, optando per un questionario online o in presenza, la produzione di un elaborato scritto

sul tema del corso o la sperimentazione di un'attività in classe da condividere con il gruppo nell'incontro conclusivo. Entrambe le domande sono finalizzate a comprendere come vengano percepite dagli insegnanti le proposte di ricerca-azione, strutturate in un'introduzione teorica da parte dei formatori; la progettazione, guidata dai formatori nel laboratorio, di attività didattiche da sperimentare in classe; l'intervento in classe; la restituzione della sperimentazione non solo ai formatori, ma all'intero gruppo di colleghi, che sono impegnati in attività simili. Infine, per quanto riguarda gli aspetti organizzativi sono state raccolte le preferenze sul periodo e la durata degli incontri, la modalità di erogazione online o in presenza, la strutturazione del corso in lezioni, laboratori, attività online o percorsi di ricerca-azione.
Particolarmente interessanti risultano le risposte sui contenuti percepiti come più rilevanti e attuali, che mettono in rilievo quale sia il ruolo della linguistica e di specifici argomenti della didattica della lingua negli insegnanti di area umanistica a confronto con i colleghi di area matematica e scientifica nei diversi ordini, gradi e indirizzi di scuola.

GISCEL Toscana Area Vasta Meridionale

Italiano lingua di contatto: il profilo del docente

La figura del docente di italiano lingua di contatto nel corso degli ultimi anni ha visto modificarsi i contesti in cui svolgere la propria attività didattica, le possibilità date dalle diverse modalità di intervento educativo, le stesse competenze richieste per poter insegnare italiano (Bosisio, 2011; Diadori, 2010; Vedovelli, 2010; Villarini, 2016). Il profilo di competenze che viene richiesto ai docenti di italiano lingua di contatto nasce su un piano di concretezza, di educazione linguistica nei reali e multiformi contesti di insegnamento, ma fa necessariamente riferimento a un piano del dover essere, ovvero alle condizioni e possibilità di formazione che vengono offerte ai vari livelli del sistema educativo e formativo da un lato e, d'altro canto, ai requisiti che vengono richiesti nei processi di selezione dei docenti di italiano come lingua straniera.
Obiettivo del contributo è dunque svolgere un'analisi: 1. dell'offerta formativa per insegnare italiano come lingua di contatto; 2. dei requisiti e dei criteri che vengono stabiliti dalle istituzioni e dagli enti che si dedicano all'insegnamento dell'italiano lingua di contatto all'estero per la selezione degli insegnanti. Per quanto concerne l'offerta formativa, l'analisi verterà sulle competenze che sono previste nei profili in formazione dei percorsi di laurea e post laurea volti a formare insegnanti di italiano lingua di contatto, oltre che nelle certificazioni glottodidattiche. Per quanto concerne le

modalità, i requisiti e i criteri di selezione dell'insegnante di italiano lingua di contatto, andremo a presentare una ricognizione di quanto viene richiesto in termini di competenze da enti e istituzioni all'estero che hanno la necessità di reclutare docenti, concentrandoci sui meccanismi di selezione di soggetti come MIUR e MAECI, scuole private di lingua, istituzioni scolastiche, università.
A partire dal confronto tra le possibilità formative e quanto viene richiesto a chi si propone come insegnante cercheremo di individuare punti di convergenza o di attrito tra quanto viene offerto per preparare e aggiornare i docenti e quanto si colloca sul piano del dover essere avendo delle ricadute sulle modalità di selezione, per arrivare a definire quali saperi e ambiti di competenza sono necessari per il docente di italiano lingua di contatto all'estero.

Riferimenti bibliografici

Bosisio, Cristina. 2011. *Il docente di lingue in Italia*. Milano, Mondadori/Le Monnier.
Diadori, Pierangela. 2010. *Formazione Qualità Certificazione per la didattica delle lingue moderne in Europa - TQAC in FLT. Training, Quality and Certification in Foreign Language Teaching*. Milano, Mondadori/Le Monnier.
Vedovelli, Massimo. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo per le lingue alla Sfida salutare*. Roma, Carocci Editore.
Villarini, Andrea. 2016. 'Il docente di lingua italiana on line: nuove competenze, nuovi obiettivi, nuovi strumenti'. In La Grassa Matteo, Troncarelli Donatella. *Orientarsi in Rete. Didattica delle lingue e tecnologie digitali*. Siena Becarelli: 66-84.

Sabrina Bertollo, Guido Cavallo

Idee ed esperienze per la didattica nel Curricolo Verticale

Nella presente comunicazione illustreremo un progetto per la formazione degli insegnanti degli Istituti Comprensivi, presentando i risultati dei corsi di aggiornamento sulla didattica della grammatica da noi proposti nell'a.s. 2018-19 in alcune scuole della Regione Veneto.
La necessità di progettare simili percorsi di formazione è nata dalle seguenti considerazioni:

1. La normativa recente (Legge 107/2015) impone l'obbligo della formazione continua per tutti gli ordini di scuola, con il chiaro intento di favorire un rinnovamento delle pratiche didattiche, anche valorizzando un proficuo rapporto con la ricerca scientifica.

2. Per il Primo Ciclo scolastico è necessario ragionare in termini di "verticalità", in quanto gli apprendimenti alla Scuola Primaria e Secondaria di primo grado costituiscono un tutt'uno omogeneo, un insieme di competenze di base per l'ingresso al ciclo di istruzione superiore (cfr. *Indicazioni nazionali per il Primo Ciclo* 2012).

3. Non vi è tra gli insegnanti del Primo Ciclo una condivisione di basi teoriche epistemologiche tali da consentire la progettazione di percorsi omogenei e finalizzati al raggiungimento di obiettivi di competenza a breve e a lungo termine.

Il nostro progetto mira dunque a intervenire soprattutto sull'aggiornamento scientifico, proponendo una riflessione sulla teoria linguistica e sulla sua applicabilità didattica.

Bisogna prima di tutto intendersi su che cosa significhi "fare grammatica".

La teoria linguistica favorisce un apprendimento in cui viene enfatizzata la *riflessione* sulla lingua, perché essa è la sola materia di studio che l'apprendente madrelingua padroneggia ancor prima di farne oggetto di uno studio specifico. Da anni si sostiene che la didattica della grammatica debba rendere esplicite e valorizzare le competenze linguistiche inconsapevoli del parlante, conducendolo a scoprire regolarità e differenze, a distinguere la norma e l'uso, a individuare diversi registri linguistici e a fare meta-cognizione, valorizzando e interpretando anche l'errore. Se l'insegnante medio è ormai consapevole di questo, meno diffusa è la conoscenza profonda dei motivi che rendono un simile approccio l'unico possibile. Manca cioè una consapevolezza delle basi teoriche della linguistica. Eppure la necessità di un apprendimento di questo tipo poggia proprio su fattori biologici: le caratteristiche del linguaggio umano (la ricorsività, la doppia articolazione, la discretezza, il rapporto tra significante e significato, la dipendenza dalla struttura gerarchica, i principi universali e la specificità di ciascuna lingua) obbligano a una didattica costruttiva, che proceda per scoperta e smontaggio. Quanto di tutto ciò è davvero parte del patrimonio di conoscenze dell'insegnante? Quali criteri epistemologici guidano davvero l'agire didattico e la progettazione?

Abbiamo dunque progettato un ciclo di aggiornamento basato su una serie di pratiche laboratoriali finalizzate ai seguenti obiettivi:

1. Analizzare la lingua "viva" e renderla oggetto di manipolazione e scoperta da parte dell'alunno, tenendo in debito conto l'età di scolarizzazione.

2. Rendere l'insegnante *ricercatore* di pratiche didattiche efficaci, facendogli sperimentare un approccio esperienziale al ragionamento linguistico.

3. Favorire una progettazione spiraliforme, in cui gli apprendimenti non siano messi in sequenza, ma riproposti, arricchiti e ampliati più volte nel corso degli anni, enfatizzando anche il legame con le altre materie di studio nell'ottica della transdisciplinarietà. Lo studio della grammatica, infatti, non

può mai considerarsi esaurito o concluso, ma va sempre arricchito di nuovi stimoli e spunti di riflessione, in accordo con la maturazione cognitiva degli alunni.

Congiuntamente all'intero percorso progettato, illustreremo gli strumenti impiegati, incluse le risorse multimediali, utilizzate sia per la condivisione di buone pratiche che per la produzione di materiale didattico.

Riferimenti bibliografici

De Beni, Rossana / Pazzaglia, Francesca / Molin Adriana /Zamperlin Claudia. 2003. *Psicologia cognitiva dell'apprendimento. Aspetti teorici e applicazioni.* Trento, Erickson.

Lo Duca, Maria Giuseppa. 2018. *Viaggio nella Grammatica. Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria*. Roma, Carocci.

Prandi, Michele. 2011. *Le Regole e le Scelte. Manuale di Linguistica e di Grammatica Italiana.* Seconda Edizione. UTET, Torino.

Salvi, Giampaolo / Vanelli, Laura Vanelli. 2004. *Nuova Grammatica Italiana.* Il Mulino, Bologna.

Annali della Pubblica Istruzione. 2012. *Indicazioni Nazionali per il Curricolo della Scuola dell'Infanzia e del Primo ciclo di Istruzione*. Le Monnier, Firenze.

Luca Cignetti, Silvia Demartini, Simone Fornara, Matteo Viale

I bisogni formativi dei docenti e degli allievi: due recenti proposte editoriali tra teoria e didattica

La Didattica dell'italiano come L1 è una disciplina tutto sommato recente e in via di definizione, che però eredita i contenuti e le finalità di grandi ambiti linguistico-pedagogici: prima di tutto l'Educazione linguistica, nel suo significato più pieno, ma anche la Grammatica tradizionale, con il suo bagaglio di metodi e strumenti spesso messi in discussione, ma mai del tutto abbandonati.

Di fronte a questa vastità di prospettive, gli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado si trovano spesso in difficoltà a orientarsi fra le molteplici proposte editoriali su cui prepararsi e da utilizzare in classe. Non di rado, inoltre, si verificano dei cortocircuiti fra la trattatistica di taglio maggiormente teorico e gli strumenti didattici per gli allievi, che spesso presentano difetti dovuti alla mancanza di specializzazione disciplinare di chi li prepara. Per superare questo dissidio gli studiosi dovrebbero

impegnarsi su entrambi i fronti: predisporre il quadro di riferimento teorico e progettare gli strumenti operativi da utilizzare a scuola, in collaborazione con docenti "portatori" di buone pratiche.

Questo contributo intende presentare due progetti editoriali che si collocano su questa linea di intervento: il progetto *LiberIt. L'italiano dalla teoria alla pratica*, finalizzato alla realizzazione di uno strumento di taglio più ampio e teorico-didattico, e il progetto *Sgrammit. Scoprire la grammatica dell'italiano*, finalizzato alla realizzazione di quaderni didattici per la scuola primaria.

Il primo progetto vede coinvolti studiosi attivi presso il Centro competenze Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione del DFA (Dipartimento Formazione e Apprendimento) della SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana) e presso l'Università di Bologna, con l'obiettivo di progettare, definire e realizzare un nuovo e completo *Manuale di didattica dell'italiano come lingua prima*, aggiornato rispetto all'italiano contemporaneo e alla più recente ricerca nella disciplina e che consideri la didattica della lingua materna nella sua complessità e varietà, dall'entrata nel codice fino agli impieghi più avanzati previsti dal percorso di scolarità. Questo strumento teorico-didattico − attualmente in fase di redazione − si rivolgerà agli insegnanti di italiano L1 dalla scuola dell'obbligo fino all'università (pensando sia ai futuri docenti, sia a chi si occupa della loro formazione), alternando sezioni teoriche, indicazioni pratiche ed esercizi.

Il secondo progetto, svolto in collaborazione con insegnanti di scuola primaria e rivolto in particolare alle scuole della Svizzera italiana (Canton Ticino e parte italofona del Canton Grigioni), ha l'obiettivo di realizzare e pubblicare nell'arco di sei anni (a partire da maggio 2019) una serie di innovativi quaderni a uso degli insegnanti (già in attività e in formazione di base) e degli allievi per l'insegnamento della grammatica dell'italiano. La pubblicazione è il risultato di un lavoro congiunto di ricerca, di formazione continua, di sperimentazione e di redazione effettuato dagli specialisti del Centro competenze Didattica dell'italiano lingua di scolarizzazione del DFA della SUPSI con insegnanti di scuola primaria e con una casa editrice ticinese, le Edizioni Salvioni di Bellinzona. L'impostazione dei quaderni è induttiva, per portare gli allievi a scoprire le regolarità della grammatica dell'italiano in maniera divertente e scientificamente fondata. Una delle principali novità dei quaderni è la presenza di una guida per il docente che, oltre a dare le istruzioni per svolgere le proposte didattiche, fornisce all'insegnante un inquadramento teorico essenziale riguardo al tema di volta in volta trattato.

Entrambi i progetti sono accomunati dall'intento di collocarsi in modo innovativo nel panorama degli studi e degli strumenti. Se ne descriveranno dunque i principi di fondo e se ne tratteggeranno i contenuti, cogliendo l'occasione per discuterne l'impostazione d'insieme e gli aspetti salienti.

Riferimenti bibliografici

Altieri Biagi, Maria Luisa (a cura di). 1995. *L'insegnamento della lingua italiana. Disciplina, metodologia e didattica, programmazione e valutazione*. Milano: Carocci.

Calò, Rosa / Ferreri, Silvana (a cura di). 1997. *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*. Firenze: La Nuova Italia.

Demartini, Silvia / Fornara, Simone (a cura di). 2019. *Sgrammit. Scoprire la grammatica nella scuola elementare*. Bellinzona: Salvioni.

Ferreri, Silvana. 2002. 'Educazione linguistica: L1'. In Lavinio, Cristina (a cura di). *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)*. Roma, Bulzoni: 213-252.

Lo Duca, Maria Giuseppa. 2018. *Viaggio nella grammatica*. *Esplorazioni e percorsi per i bambini della scuola primaria.* Roma: Carocci.

Workshop 2

Politiche linguistiche, riconoscimento ed identità culturale: il caso delle lingue dei segni
Language policies, recognition and cultural identity: the case of sign languages

Coordinatori: Carlo Geraci, Anna Cardinaletti, Sabina Fontana

Programma

09:00 AM Opening:
09:05 AM Keynote presentation: Sara Trovato, TBA
10:05 AM Short break

10:10 AM Theodorus Du Plessis & Wilmaré Terblanche, Wins and losses for the eleven South African languages after officialisation. Is South African Sign Language a special case?

10:35 AM Coffee break

11:05 AM Donata Chiricò, La lingua dei segni francese tra politiche educative e identità culturale
11:30 AM Michael W. Morgan, Unofficially Official, and yet a bit Superficial: Status of Sign Languages in the Lands of Buddha

11:55 AM Short break

12:05 PM Amir Zuccalà, OraLISmo. Politiche linguistiche e attori sociali nella campagna per il riconoscimento della lingua dei segni in Italia

12:30 PM Małgorzata Talipska, Piotr Mostowski, Paweł Rutkowski, Language recognition in the case of Polish Sign Language: policies, accessibility, education

12:55 PM Short break
01:00 PM Tavola rotonda (in Italian & LIS)

Riassunti delle comunicazioni

Theodorus du Plessis & Wilmaré Terblanche

Wins and losses for the eleven South African languages after officialisation. Is South African Sign Language a special case?

The officialisation of the Afrikaans language (a language related to Dutch) alongside English and Dutch in 1925 has been hailed as a model of language officialisation in South Africa. As such, scholars writing about the post-1994 language situation in South Africa suggest that the officialisation of the Sintu languages (the Bantu languages of Southern Africa) since Democratisation can benefit from the Afrikaans example. This is because studies increasingly question the actual impact of language officialisation in South Africa under a new language regime where English has become the dominant language. However, not only has the position of the Afrikaans language deteriorated significantly, as well-documented in a string of publications; very little progress has been documented for the Sintu languages. Most publications lament about the lack of visible achievements. What then is the case for South African Sign Language (SASL), a language that the South African constitution requires to be developed and used but that has not (as yet) been declared an official language? In this paper the quest for the officialisation of SASL, driven by the Deaf community, will be considered in comparison to the cases of Afrikaans and the Sintu languages and from the perspective of the Framework for Language Planning goals. The focus will be on understanding the role of Language Planning Agencies (LPAs) in language officialisation and analysing evidence of language achievements regarding status elevation since 1994, with special focus on SASL. Such comparative study can provide insight into the value of language officialisation for marginalised or minoritised languages and communities such as the Deaf community.

References

Aarons, D. / Reynolds, L. 2003. 'South African Sign Language: Changing policies and pratice'. In Monaghan, L., Schmaling, D., Nakamura, K., and Turner, G. H. *Many ways to be Deaf. International variation in Deaf communities*. Washington, Gallaudet University Press: 194-210.

Alberts, M. (2016). 'Die ontwikkeling van Afrikaanse vaktaal: Verlede, hede en toekoms', *Die ontwikkeling van Afrikaanse vaktaal: Verlede, hede en toekoms* 56 (1-2): 314-334.

Beukes, A-M. (2009). 'Language policy incongruity and African languages in postapartheid South Africa', *Language Matters* 40 (1): 35-55.

Biggs, J. (2015). 'South Africa's language planning policy post-apartheid'. *Starboard. The MAST Academy English Language and Literature Journal*: 29-35.

Brenzinger, M. 2017. 'Eleven official languages and more: legislation and language policies in South Africa'. *Revista de Llengua i Dret* (67): 38-54.

CRC (Constitutional Review Committee). 2007. *Recognition of South African Sign Language as official language: briefing by Deaf Federation of South Africa, Joint Constitutional Review Committee, South African Parliament, 16 February 2007. Meeting report.* Meeting report, Cape Town: Parliamentary Monitoring Group. Accessed March 6, 2019. doi:https://pmg.org.za/committee-meeting/7724/.

CRC (Constitutional review Committee). 2017. *Status of Sepedi, Sesotho sa Leboa, Khelovhedu & Sign Language of South Africa & Khoi, Nama & San Languages: Pansalb, DAC & CRL Rights Commission, Constitutional Review Committee, South African Parliament, 3 February 2017. Meeting report.* Meeting report, Cape Town: Parliamentary Monitoring Group. Accessed March 6, 2019. https://pmg.org.za/committee-meeting/23912/.

Das Gupta, J. / Ferguson, C.A. 1977. 'Problems of language planning'. In Rubin, J., Jernudd, B.H., Das Gupta, J., Fishman J.A. / Ferguson, C.A. *Language planning processes*. Paris / New York, The Hague: 3-8.

Das Gupta, J. 1977. 'Language associations in India'. In In Rubin, J., Jernudd, B.H., Das Gupta, J., Fishman J.A. / Ferguson, C.A. *Language planning processe*. Paris / New York, The Hague: 181-193.

Docrat, Z., Kaschula, H. / Ralarala, M.K. 2017. 'The exclusion of South African sign language speakers in the criminal justice system: a case-based approach'. In Ralarala, M. K. , Barris, K., Ivala, E., / Siyepu, S. *African languages and language practice research in the 21st century*. Cape Town, The Centre for Advanced Studies in African Society (CASAS): 261-278.

Druchen, B. (2014). 'The legacy of Deaf President Now in South Africa', *Sign Language Studies* 30(2): 74-86.

Edwards, J. 2012. 'Language management agencies'. In Spolsky, B. *The Cambridge Handbook of Language Policy*. Cambridge, Cambridge University Press: 418-436.

Fishman, J.A. 1977a. 'Comparative study of language planning: Introducing a survey'. In Rubin, J., Jernudd, B.H., Das Gupta, J., Fishman J.A. / Ferguson, C.A. *Language planning processes*. Paris / New York, The Hague: 31-40.

Fishman, J.A. 1977b. 'Selected dimensions of language planning: A comparative analysis'. In Rubin, J., Jernudd, B.H., Das Gupta, J., Fishman J.A. / Ferguson, C.A. *Language planning processes*. Paris / New York, The Hague.

Giliomee, H. / L. Schlemmer. 2001. *Kruispad: Die toekoms van Afrikaans as openbare taal.* Kaapstad, Tafelberg.

Herbert, R.K. 1992. 'Language in a divided society'. In Herbert, R. K. *Language and society in Africa: The theory and practice of sociolinguistics*. Johannesburg, Witwatersrand University Press: 1-19.

Heugh, K. (2016). 'Harmonisation and South African languages: twentieth century debates of homogeneity and heterogeneity', *Language Policy* 2016 (15): 235-255.

Kamwangamalu, N. 2004. 'The language situation in South Africa'. In Baldauf, R. B. / Kaplan, R. B. *Language planning and policy in Africa, Vol 1. Botswana, Malawi, Mozambique and South Africa*. Clevedon, Multilingual Matters: 197-281.

Kamwangamalu, N.M. (2000). 'A new language policy, old language practices: status planning for African languages in a multilingual South Africa', *South African Journal of African Languages* 20 (1): 50-60.

Kaplan, R.B. / Baldauf, R.B. Jr. 2003. *Language and language-in-education planning in the Pacific Basin.* London, Kluwer Academic Publishers.

Kaplan, R.B. / Baldauf, R.B. Jr. 1997. *Language planning from practice to theory.* Clevedon, Multilingual Matters.

Khalema, N.E. (2016). 'Linguicism and nationalism: a post-colonial gaze on the promotion of Afrikaans as a national language in apartheid South Africa', *International Journal of Language Studies,* 10 (1): 91-110.

Kristinsson, A.P. 2012. 'Language management agencies counteracting perceived threats to tradition'. *Language Policy,* Published online.

Laga Ramoupi, N. L. (2014). 'African languages policy in the education of South Africa: 20 years of freedom or subjugation?', *Journal of Higher Education in Africa/Revue de l'enseignement supérieur en Afrique* 12 (2): 53-93.

Mesthrie, R. 2002. 'South Africa: A sociolinguistic overview'. In Mesthrie, R. *Language in South Africa*. Cambridge, Cambridge University Press: 11-26.

Nahir, M. (1977). 'The five aspects of language planning', *Language Problems and Language Planning* 1 (2): 107-123.

Nkuna, P.H. 2017. 'Language policy execution. The case of South African universities'. In Mukerji S. / Tripathi, P. *Handbook of research on administration, policy, and leadership in higher education*. Hershey, IGI Global: 220-255.

Odendaal, G. (2016). 'Die rol van die US se Departement Afrikaans en Nederlands in die ontwikkeling van die Afrikaanse leksikografie: Die Nederlands-Afrikaans-stryd gedurende die aanvangsjare', *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 56 (1): 257-276.

Penn, C. (1990). 'How do you sign "Apartheid"? The politics of South African Sign Language', *Language Problems and Language Planning* 14 (2): 91-103.

Reagan, T. 2019. "Afrikaans, Language of Oppression to Language of Freedom: 'Dit is ons erns'." In Reagan, T. *Linguistic legitimacy and social justice*. Cham, Palgrave Macmillan: 243-283.

Reagan, T., Penn, C. / Ogilvy, D. (2006). 'From policy to practice: sign language developments in post-apartheid South Africa', *Language Policy* 2006 (5): 187-208.

Reagan, T. 2010. *Language policy and planning for sign languages*. Washington, Gallaudet University Press.

Spolsky, B. (2011). 'Language academies and other language management agencies', *Language Policy* 10: 285–287.

Donata Chiricò

La lingua dei segni francese tra politiche educative e identità culturale

Eredi delle importanti politiche di educazione linguistica che hanno caratterizzato l'Illuminismo e la "Legge organica sull'organizzazione dell'Istruzione pubblica" (25 ottobre 1795) promulgata in seguito alla Rivoluzione Francese la quale, del resto, prevedeva la fondazione del glorioso Istituto Nazionale dei Sordo-Muti di Parigi a partire dal modello educativo inaugurato da Charles-Michel L'Épée, nel 1979 i sordi francesi fondano l'associazione denominata 2LPE, vale a dire "due lingue per una educazione". L'obiettivo principale di tale associazione è quello di fare in modo che la lingua dei segni ridiventasse protagonista della formazione dei giovani sordi. Dopo un secolo esatto dal Congresso di Milano che, come è noto, aveva bandito la lingua dei segni da qualsiasi scuola per sordi, la comunità sorda francese trova rinnovato vigore propria a partire dalla battaglia per l'insegnamento

della lingua dei segni. Sono del resto gli anni in cui è noto il nome di un professore sordo a Poitiers (François Mercurio) e in cui viene fondato un centro di ricerca per l'espressione teatrale della cultura sorda ad opera dell'artista sordo statunitense Alfredo Corrado e dell'attore e drammaturgo francese Jean Grémion. Il fatto interessante è che queste azioni di affermazione della propria identità da parte dei sordi francesi trovano obiettivi riscontri in ambito di decisione politiche. Da una parte il Ministero della Cultura concede a Corrado e Grémion una sede (una torre del Castello di Vincennes a Parigi) e permette così di dare vita e corpo a quello che ancora oggi si chiama *International Visual Theatre*. Dall'altra, e molto presto, nel 1981 il ministro della salute si fa promotore di una legge che porta il suo nome (Legge Fabius) e grazie alla quale viene finalmente autorizzata la scolarizzazione bilingue dei bambini sordi. Certo, non si tratta di un obbligo. È il dirigente scolastico che sceglie per la sua scuola il metodo di insegnamento.

Tuttavia, non c'è dubbio che questa legge costituisce una vera e propria svolta per il movimento dei sordi francesi. Da quel momento è stato un crescendo di successi, tanto sul piano delle politiche educative, quanto sul piano dei risultati ottenuti in termini di riconoscimento dell'identità sorda. Importantissimo quello ottenuto con la Legge 102 del 2005 (*Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*) nella quale è contenuto un articolo (L. 312-9-1) che recita quanto segue: "nell'ambito dell'insieme delle leggi in vigore in ambito educativo (*code de l'éducation*) la lingua dei segni francese è considerata una lingua a tutti gli effetti (*langue à part entière*). Ogni allievo implicato deve poter ricevere un insegnamento della lingua dei segni francese. Il Consiglio superiore dell'educazione vigila affinché tale insegnamento sia favorito. Esso è altresì tenuto regolarmente informato delle condizioni della sua evoluzione. Essa può essere scelta come prova opzionale agli esami e ai concorsi, compresi quelli concernenti la formazione professionale. La sua diffusione nell'amministrazione pubblica è facilitata".

Obiettivo dell'intervento qui proposto è mostrare in che modo la comunità Sorda francese abbia contribuito ad orientare le politiche educative e linguistiche esplicite della Francia e, conseguentemente, in che modo queste ultime abbiano virtuosamente agito nella direzione dell'accesso all'esercizio del diritto alla formazione, all'informazione e alla cultura da parte di strati sempre più vasti di quella popolazione Sorda che tale processo ha storicamente messo in moto.

Riferimenti bibliografici

Cardinaletti Anna. 2018. '*Equal opportunities for access to university education: language testing for students with disabilities*', in Sergio Pace, Marisa Pavone, Davide Petrini (a cura di), *UNIversal*

Inclusion. Rights and Opportunities for Students with Disabilities in the Academic Context, Milano, FrancoAngeli, 111-117.
De Mauro, Tullio. 2016. 'Democrazia linguistica: sette tesi e un obiettivo'. In F. Gobbo (Ed.), *Lingua Politica Cultura. Serata gratulatoria in honorem Renato Corsetti*. New York, Mondial, pp.3-14.
Marziale, Benedetta e Virginia Volterra (a cura di). 2016. *Lingua dei segni, società, diritti*, Roma Carocci.
Kerbourc'h, Sylvain. 2012. *Le mouvement sourd (1970-2006). De la langue des signes française à la reconnaissance sociale des sourds*, Paris, L'Harmattan.
Annelies Braffort (sous la dirèction de). 2016. *La Langue des Signes Française (LSF): modélisations, ressources et applications*, London, ISTE Editions Ltd.

Michael W Morgan

Unofficially Official, and yet a bit Superficial: Status of Sign Languages in the Lands of Buddha

In this paper we will examine a range of issues concerning recognition, policy making, and the practical implementation of sign languages – specifically Indian Sign Language (ISL) and Nepali Sign Language (NSL) – in the Nepali and Indian contexts.
In both countries great strides have been made – at least when viewed superficially – However, sometimes appearances can be deceiving, often leading to overstatement, but also sometimes to understatement, of progress and achievements.
Data for this paper are drawn from more than a decade of on-the-ground experience in academic, activist, and advisory roles in both India and Nepal. After presenting a picture of how things stood in both countries in the 1980s, we shall outline the major events of recent history, and examine the observed and/or publicly expressed views of:

1) the governments of India and of Nepal;
2) the national (and subnational) organizations of the Deaf : the National Association of the Deaf (NAD) and All India Federation of the Deaf (AIFD) in India and the National Federation of the Deaf (NDFN) in Nepal;
3) allied groups such as associations of sign language interpreters; Indian Sign Language Interpreters' Association (ISLIA) in India and Nation Association of Sign Language Interpreters- Nepal (NASLI-N) in Nepal;

4) teachers and administrators of schools for the deaf; and also
5) academics working in the fields of linguistics and (special) education as well what each group has actually done (or attempted to do), focusing in on the past decade, and especially on the current state of affairs.

Analysis will attempt to examine both policy and law, as well as actual practice, often conducted in the absence of official policy or law. Issues discussed will include:

1) constitutional and legal recognition of the status of sign language;
2) support for sign language training (of teachers, interpreters and others);
3) support for sign language research (especially in light of the establishment and Indian Sign Language Research and Training Centre, and a close observation of operations);
4) implementation of sign language as media of instruction and also as a course subject at various levels of education;

and also:

5) the at times contradictory efforts for the promotion of sign language, for standardization, and suppression of local and regional variation in sign language.

Finally, the author will use his position as an "outside insider" to project the most likely (as well as a few unlikely but possible!) future developments.

References

Morgan, M.W. (2014). 'India's Deaf: Whither not wither', *Journal of Disability Management and Special Education 4(*2), 31-45.

Grover, N., Bhattacharya, T., / Randhawa, S. 2013. 'Legislation and policies in relation to sign language and sign language rights'. In Grover, N., Bhattacharya, T./ S. Randhawa S., *People's Linguitic Surveyof India:SignLanguage*. Delhi, OrientBlackswan: 81-90.

Morgan, M.W. 2016. 'Politics of language status and status of language politics: Discourse and practices in two South Asian signing communities'. Paper presented at *22nd Himalayan Languages Symposium* held at IIT Guwahati, 8-10 June 2016.

Zeshan, Z., Vasishta, M. M., / Sethna, M. (2005) 'Implementation of Indian Sign Language in educational settings', *Asia Pacific Disability Rehabilitation Journal 16(*1), 16-40.

Amir Zuccalà

OraLISmo. Politiche linguistiche e attori sociali nella campagna per il riconoscimento della lingua dei segni in Italia

Il contributo vuole fornire una panoramica delle numerose voci che hanno agito e agiscono, a sostegno, contrasto o semplice polifonia nel processo di riconoscimento della LIS. Partendo dall'esperienza di lavoro presso l'ENS verranno analizzate le politiche portate avanti in contesti istituzionali, nella comunicazione pubblica e nell'interazione con altri soggetti pubblici e privati. Anche in riferimento alle politiche che vengono condotte dalle federazioni internazionali delle associazioni a tutela dei diritti delle persone sorde

Si darà conto di come vengono costruite le retoriche avverse alla lingua dei segni da parte di altri organismi e come la parte politica giochi ruoli differenti nei diversi ambiti istituzionali. Le lingue dei segni sono riconosciute a livello costituzionale in Austria, Finlandia, Portogallo e Ungheria e tutelate con diversi provvedimenti legislativi in Belgio, Bulgaria, Cipro, Danimarca, Estonia, Francia, Germania, Gran Bretagna, Grecia, Irlanda, Lettonia, Lituania, Polonia, Repubblica Ceca, Romania, Slovacchia, Slovenia, Spagna, Svezia.

Gli atti legislativi più recenti sono stati approvavi a Malta il 16 marzo 2016 con il riconoscimento del Maltese Sign Language e in Irlanda il 24 dicembre 2017 attraverso l'Irish Sign Language Act 2017. I numerosi documenti europei tra cui la Carta dei Diritti Fondamentali, il Trattato Europeo per la Protezione dei Diritti Umani e delle Libertà Fondamentali, la Carta europea delle lingue regionali o minoritarie, le Risoluzioni del Parlamento Europeo del 17 giugno 1988 e del 18 novembre 1998, i documenti internazionali quali la Risoluzione ONU 48/96 del 20 dicembre 1993, la già richiamata Convenzione Onu sui Diritti delle Persone con Disabilità (L. 18/2009) nonché gli articoli 3 e 6 della Costituzione Italiana, tutti richiamano il principio del diritto all'accessibilità, alla comunicazione e il riconoscimento delle lingue dei segni.

In Italia tale riconoscimento da parte dello Stato non è ancora avvenuto, pur essendo pervenute alcune Regioni ad atti legislativi che ne promuovono la diffusione e tutale. Da anni è in corso un processo di rivendicazione del diritto alla lingua dei segni, che vede in prima linea la comunità sorda, l'ENS – Ente che per mandato statale ne tutela e rappresenta le istanze – altre associazioni, movimenti, aggregazioni spontanee composte da persone sorde, udenti, familiari, operatori del settore.

Rispetto a qualche anno fa la LIS gode di maggiore visibilità in termini di rappresentazione mediatica e al di là del mancato riconoscimento ufficiale da parte dello Stato, in affiancamento alla pressione politica da parte dell'ENS vi è l'impegno di centri di ricerca di eccellenza come il CNR di Roma, una

maggiore visibilità degli atenei italiani in cui sono attivi insegnamenti che ruotano intorno alla LIS e alla cultura sorda, numerose finestre di rappresentazione sui social media, campagne mediatiche su youtube, attività che promuovono l'accessibilità al patrimonio culturale, materiale e simbolico, e che pongono al centro la lingua dei segni come via privilegiata per l'autonomia della persona sorda.

In tale scenario sono numerosi gli attori sociali che a livello individuale o collettivamente mettono in scena il proprio ruolo, sia a supporto del processo di riconoscimento e utilizzo della LIS, sia con modalità più neutre che in aperto contrasto e con una rivendicazione della sola necessità di avvalersi del progresso tecnologico e medico scientifico al fine di "curare" definitivamente la sordità, spazzando via dall'orizzonte dell'*OraLISmo* ogni possibile spazio per la sillaba centrale. Fino a diventare, quello dell'Italia, un *case study* a livello internazionale: http://www.globi-observatory.org/status-italian-sign- language-struggle-legal-recognition/.

Verrà pertanto data una panoramica sulle principali dinamiche che vengono messe in atto in tale complesso processo, chi ne sono gli attori principali, come risponde la parte politica, in che modo si animano le retoriche e i discorsi delle associazioni e federazioni internazionali dei sordi, quali sono le politiche linguistiche messe in atto non solo dalla comunità sorda e dalle Istituzioni ma da chi produce retoriche antagoniste.

Verranno altresì prese in esame iniziative che indirettamente supportano il processo di riconoscimento e quelle che direttamente mirano a sensibilizzare l'opinione pubblica e i media, in special modo attraverso i social network.

Infine si cercherà di dare conto anche delle percezioni da parte delle persone sorde di cosa significhi la LIS e il suo riconoscimento nella vita quotidiana.

Riferimenti bibliografici

Fontana S., Zuccalà A. 2012. 'Dalla lingua dei sordi alla lingua dei segni: come cambia la comunità'. In Fontana S., Mignosi E., *Segnare, parlare, intendersi: modalità e forme*. Mimesis, Milano-Udine.

Ladd, P. 2003. *Understanding deaf culture: in search of deafhood*. Multilingual Matters, Clevedon.

Lane, H., Hoffmeister R. / Bahan B. 1996. *A Journey into the Deaf World*, Dawn Sign Press, San Diego.

Leigh, I.W. 2009. *A Lens on DeafIdentities*. Oxford University Press.

Petrucci G., Zuccalà A. 2014. 'Verso un approccio integrato alla sordità'. In Volterra, V. *Chi ha paura della lingua dei segni?*. Roma., Il Mulino.

Wrigley, O. 1996. *The politics of deafness*. Gallaudet University Press, Washington D.C.
Zuccalà A. (a cura di). 2019. *Andiamo al museo. Esperienze, proposte e buone prassi per un patrimonio culturale accessibile alle persone sorde*. Roma, Ente Nazionale Sordi Editore.

Małgorzata Talipska, Piotr Mostowski, Paweł Rutkowski

Language recognition in the case of Polish Sign Language: policies, accessibility, education

As research on the visual communication of the Deaf develops, the attitude among the general public towards sign languages is shifting in many countries, precipitating major changes in the status of those languages. This applies, among others, to Polish Sign Language (PJM, *polski język migowy*), a natural visual-spatial language that emerged within the Polish Deaf community over the past 200 years. The status of PJM, and thereby the communicative rights of Deaf individuals, have recently been significantly improved by two events: the adoption of the *Act on Sign Language and Other Means of Communication* (2011) and the ratification of the United Nations *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (2012). These paved the way for the fully recognized use of sign language in many domains of life.

As the signatory countries of the *Convention* committed themselves to "take all appropriate measures to ensure that persons with disabilities can exercise the right to freedom of expression and opinion, including the freedom to seek, receive and impart information and ideas on an equal basis with others and through all forms of communication of their choice […] including by […] [a]ccepting and facilitating the use of sign languages" (Article 21), the aim of this paper is to discuss the most important changes in language policies related to PJM adopted in Poland in the last decade. In particular, we would like to focus on language rights granted by the 2011 Sign Language Act and juxtapose the current situation with what happened before its adoption. We will present new institutions established by the Sign Language Act and offer an overview of the rights it grants to the Deaf with respect to communicating with public administration bodies and access to services that enable communication. We will also discuss the crucial shortcomings of the Sign Language Act (especially those related to medical emergency service units, outpatient clinics, police, municipal guards and fire service). Another topic that will be covered in our presentation is the issue of PJM training options – offered both to eligible individuals (deaf Poles) and to their families.

Our paper will also present the role and achievements of the Polish Council for Sign Language (established by the 2011 Sign Language Act), which is an advisory body to the Ministry of Family,

Labor, and Social Policy. The Council's tasks include making recommendations for using sign communication, promoting the dissemination of knowledge about sign language, supporting initiatives related to PJM, drafting opinions on acts of legislation, etc.

The signatories of the UN *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* committed themselves to "[f]acilitating the learning of sign language and the promotion of the linguistic identity of the deaf community" and taking "appropriate measures to employ teachers, including teachers with disabilities, who are qualified in sign language" (Article 24). The principles enshrined in the *Convention* are confirmed by the latest scientific research on the role of sign language in Deaf education. Deaf children have generally been found not to perform as well at school as their hearing peers (see e.g. Qi, Mitchell, 2012), and there is increasing evidence that the language barrier is at least largely to blame here. Hrastinski & Wilbur (2016) recently found that fluency in American Sign Language (ASL) was clearly correlated with Deaf children's better performance in learning written English and mathematics, even though the tests in the latter subjects did not in any way involve sign language competence. Many Polish Deaf educators still use only spoken or sign-supported Polish (the latter is usually referred to as SJM, *system językowo-migowy*) in their work with Deaf children, or use a hybrid of the natural language PJM and SJM, even though this reduces the chances that their students will develop linguistic fluency in PJM. The authors of the "Alternative Report on the Implementation of the Convention on the Rights of Persons with Disabilities in Poland" (Zadrożny, 2015, p. 43) draw attention to the fact that "among the key barriers to the full implantation of the Convention, we should point out the following: […] a lack of the appropriate competence among some teachers and lack of methodological support [and] a lack of infrastructure in the broad sense (buildings, specialized equipment, teaching aids)." Therefore, one of the aims of the present paper is to discuss the role of PJM in Deaf education in Poland and to explain the rationale behind Poland's Ministry of National Education's goal of providing Deaf students with textbooks translated into PJM. We will describe in some detail the methodological choices and principles that were worked out for this project. Lastly, we will consider the anticipated impact of the project for Deaf students in Polish schools, for their teachers, and even for the broader PJM speaking community.

Workshop 3:

Gli impliciti come mezzo di persuasione

Organizzatori: Edoardo Lombardi Vallauri, Laura Baranzini, Doriana Cimmino, Federica Cominetti, Claudia Coppola, Giorgia Mannaioli, Viviana Masia.

9.00-9.10 Introduzione
9.10-10.00 Marina Sbisà (relazione su invito): Varietà di impliciti e tipi di testo.
10.00-10.30 Misha Müller: Presupposition accommodation: a shortcut with constraints.
10.30-11.00 Anna-Maria De Cesare: Comunicazione implicita e persuasione: il caso dei focalizzatori additivi.
11.00-11.20 Pausa caffè
11.20-11.50 Davide Garassino, Nicola Brocca: Parla come twitti. Categorie di implicito e loro funzioni pragmatiche in un confronto diamesico.
11.50-12.20 Alessandro Capone, Fabrizio Macagno: Analyzing argumentation on social media – The case of Salvini and Twitter.
12.20-12.50 Paola Pietrandrea, Adelina Andrada Stoian, Elena Battaglia, Jeon Sangwan: La costruzione e introduzione implicita di entità categoriali ad hoc nel discorso sui migranti e l'Europa.
12.50-13.20 Chiara Meluzzi, Elena Valvason, Erica Pinelli, Guglielmo Inglese, Chiara Zanchi: Violenza di genere e attribuzione dell'agentività: un'indagine tra corpus linguistics e analisi percettiva.
13.20-13.30 Osservazioni conclusive

Riassunti delle comunicazioni

Alessandro Capone, Fabrizio Macagno

Analyzing argumentation on social media – The case of Salvini and Twitter.

Twitter is considered as one of the most popular social media for sharing personal and public information (Scanfeld, Scanfeld, & Larson, 2010). With its 140-character limit, this micro-blogging platform has a twofold relation with the news world. On the one hand, the majority of the messages

(tweets) posted have an information or news-related goal (Kwak, Lee, Park, & Moon, 2010). On the other hand, tweets are increasingly used as sources of information that integrates or constitutes conventional news communication (Cobianchi, Del Sal, & Splendore, 2014; Conway, Kenski, & Wang, 2013; Ott, 2017). Both the macro-data and the linguistic features of the messages posted through this platform are increasingly analyzed through software and qualitative studies (see Scarfone, 2017). However, a crucial pragmatic use of this platform has been almost neglected, namely defending a viewpoint or persuading the audience. Very few studies have addressed the problem of investigating the argumentative dimension of tweets (Dusmanu, Cabrio, & Villata, 2017), and a method for analyzing the types of argument used and their quality has not been proposed yet.

The purpose of this paper is to propose a threefold method of argumentative analysis based on the instruments and theoretical developments provided by argumentation theory. This method is used to analyze a specific corpus of tweets, posted by the Italian minister for internal affairs, Matteo Salvini, from his appointment as a member of the Italian government. Salvini is the politician more active on Twitter (Cepernich & Bracciale, 2018, p. 44), especially considering the political actors with an official role (as stated as a description of their profile), whose argumentative communication cannot be thus presumed to be political propaganda, but rather as aimed at justifying choices.

The argumentative nature of a tweet is determined based on its structure, namely the existence of a claim (opinion) and one or more premises in its support (Bosc, Cabrio, & Villata, 2016). The analysis of the message recognized as argumentative is based on three levels. The first is the analysis of the types of argument, captured through their representation and classification as argumentation schemes (Macagno & Walton, 2015; Walton, Reed, & Macagno, 2008). Argumentation schemes represent the most common types of argument based on their semantic and pragmatic characteristics and describe them as a combination of premises leading to a conclusion. Each argument is associated with a set of critical questions, used to detect its defeasibility conditions and the necessary support of its premises. The second level consists in argument evaluation, which is conducted by considering a) the structure of the arguments and in particular the presence of backings (evidence) supporting the premises potentially not shared, and b) the fallacies, identified according to the patterns developed in argumentation theory (Walton, 1995). The last level corresponds to the analysis of the linguistic items used argumentatively as “emotive words” (Macagno & Walton, 2014; Stevenson, 1937, 1938, 1944). Emotive words are terms that are used to elicit evaluative inferences without providing further reasons and can be used manipulatively by pursuing three broad strategies, namely question begging, persuasive definitions, and quasi-definition. While the first consists in the unwarranted and ungrounded use of an emotive term to support an evaluative (or practical) conclusion (Bentham, 1824,

pp. 213–220), the second is a strategy of implicit redefinition (Macagno & Walton, 2010; Walton, 2008). Finally, quasi-definitions involve the modification of the evaluative inferences commonly associated with the stereotypical use of a term.

The analysis of the corpus shows an almost equal number of arguments and fallacies. The arguments that can be considered to be acceptable from a structural point of view amount to rough 40% of the total, while the vast majority of the arguments is incomplete, without the backings needed for evaluating the acceptability of the conclusion. The arguments more used are the practical ones, followed by evaluative arguments (classification by values, consequences, sign), and the argument from commitment. The most common fallacy in the corpus is the ad hominem (41.5%) followed by the straw man (17.2%), false dichotomy (15.8%) and the fallacies of generalization (15%). Finally, in the corpus we can find 1236 emotive terms used inappropriately, namely instantiating one of the three strategies described above. The qualitative analysis shows two typical argumentative strategies: the justification of a decision based on an evaluation usually grounded on emotive terms inappropriately used, and the support of evaluative conclusions about Salvini's *ethos* through arguments from classification and commitment. The typical fallacious strategy is a personal attack based on emotive terms appealing to values that are supposed to be commonly shared; however, the use of such terms is manipulated through implicit redefinitions, quasi-definitions, and false presuppositions. The common thread among these different manipulative strategies is the manipulative use of presuppositions (Macagno & Capone, 2016b, 2016a), through which Salvini takes for granted the sharedness of values, semantic meanings, or characteristics of certain states of affairs. The analysis of prototypical examples illustrates these tactics.

Riferimenti bibliografici

Bentham, J. 1824. *The book of fallacies*. London, John and H.L. Hunt.

Bosc, T., Cabrio, E., & Villata, S. 2016. 'Tweeties Squabbling: Positive and Negative Results in Applying Argument Mining on Social Media'. In P. Baroni, T. Gordon, T. Scheffler, & M. Stede (Eds.), *COMMA* (pp. 21–32). Amsterdam: IOS Press.

Cepernich, C., & Bracciale, R. 2018. 'Hybrid 2018 campaigning: Italian political leaders and parties social media habits', *Italian Political Science* 13(1): 36-50.

Cobianchi, V., Del Sal, G., & Splendore, S. 2014. 'Nuove forme per le news e (vecchio) giornalismo: i direttori italiani e l'uso di Twitter', *PROBLEMI DELL'INFORMAZIONE*, 39(2): 100–217.

Conway, B. A., Kenski, K., & Wang, D. 2013. 'Twitter use by presidential primary candidates during

the 2012 campaign', *American Behavioral Scientist*, 57(11): 1596–1610.

Dusmanu, M., Cabrio, E., & Villata, S. 2017. 'Argument mining on twitter: arguments, facts and sources'. In *Proceedings of the 2017 Conference on Empirical Methods in Natural Language Processing*: 2317–2322.

Kwak, H., Lee, C., Park, H., & Moon, S. 2010. 'What is Twitter, a social network or a news media?' In *Proceedings of the 19th international conference on World wide web*: 591–600. AcM.

Macagno, F., & Capone, A. 2016a. *Presuppositions as cancellable inferences*. *Perspectives in Pragmatics, Philosophy and Psychology* (Vol. 9). https://doi.org/10.1007/978-3-319-43491-9_3

Macagno, F., & Capone, A. 2016b. 'Uncommon ground', *Intercultural Pragmatics*, *13*(2): 151–180. https://doi.org/10.1515/ip-2016-0007

Macagno, F., & Walton, D. 2010. 'What we hide in words: Emotive words and persuasive definitions', *Journal of Pragmatics*, *42*(7): 1997–2013. https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.12.003

Macagno, F., & Walton, D. 2014. *Emotive Language in Argumentation*. Cambridge, Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139565776

Macagno, F., & Walton, D. 2015. 'Classifying the patterns of natural arguments'. *Philosophy and Rhetoric*, *48*(1): 26–53. https://doi.org/10.1353/par.2015.0005

Ott, B. L. 2017. 'The age of Twitter: Donald J. Trump and the politics of debasement', *Critical Studies in Media Communication*, *34*(1): 59–68.

Scanfeld, D., Scanfeld, V., & Larson, E. L. 2010. 'Dissemination of health information through social networks: Twitter and antibiotics'. *American Journal of Infection Control*, *38*(3): 182–188.

Scarfone, G. 2017. 'Giornalismo e social network: un'analisi linguistica', *Lingue e Culture Dei Media*, *1*(1): 44–89.

Stevenson, C. 1937. 'The emotive meaning of ethical terms', *Mind*, *XLVI*(181): 14–31. https://doi.org/10.1093/mind/XLVI.181.14

Stevenson, C. 1938. 'Persuasive definitions'. *Mind*, *47*: 331–350.

Stevenson, C. 1944. *Ethics and Language*. New Haven, Yale University Press.

Walton, D. 1995. *A pragmatic theory of fallacy*. Tuscaloosa, University of Alabama Press.

Walton, D. 2008. 'Arguing from Definition to Verbal Classification: The Case of Redefining "Planet" to Exclude Pluto'. *Informal Logic*, *28*(2): 129–154.

Walton, D., Reed, C., & Macagno, F. 2008. *Argumentation Schemes*. New York, Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511802034

Anna-Maria De Cesare

Comunicazione implicita e persuasione: il caso dei focalizzatori additivi.

Questo contributo prende spunto da alcune osservazioni sui focalizzanti additivi proposte in Bogusłlawski 1986, Reis & Rosengren 1997, Dimroth (2004: 26-27) e Sbisà (2007: 66-67). A livello discorsivo, l'italiano *anche*, il tedesco *auch*, l'inglese *also* ecc. svolgono svariate funzioni, tra le quali è ben nota quella coesiva (per una descrizione approfondita dell'it. *anche* e del fr. *aussi*, cfr. Andorno & De Cesare 2017: 191-194), come in:

(1)Paolo è innocente. **Anche** Piero è innocente.
(2)Ciò che è evidente è che disponiamo di informazioni estremamente intime sulla vita privata di un uomo che nessuno dovrebbe essere costretto a rendere pubbliche, ed è evidente **anche** che l'unico risultato rilevante di tutta la vicenda è […] (huffingtonpost.it, blog di D. Piccardo, 16.11.2018)

In (1) e (2), la funzione coesiva è legata in modo particolare alla parte della proposizione che non coincide né con l'avverbio *anche* né con l'elemento sul quale l'avverbio 'agisce' (in 1: *Piero*), vale a dire il suo dominio di associazione (DA). L'informazione che fa da ponte tra i due enunciati è quella residuale (*è innocente / è evidente che*), posta sullo sfondo, come suggerisce il fatto che questa informazione può essere pronominalizzata (3) o anche omessa (4).

(3) Paolo è innocente. Anche Piero lo è.
(4) Paolo è innocente. Anche Piero.

Per capire meglio il meccanismo in gioco è utile ricordare che una frase come *Anche Piero è innocente* genera una serie di inferenze, che si possono ricavare da vari test (in particolare quello della smentita) e descrivere come in Tabella 1 (sulla base di Andorno 2000: 67). L'effetto principale dei focalizzatori additivi è di attivare, sullo sfondo del messaggio, una presupposizione che coincide con una proposizione aperta. Più precisamente, attivano la presupposizione che elementi alternativi al loro DA sono candidati validi per riempire la variabile aperta (*ibid.*). Ciò che asseriscono, invece, è il contenuto veicolato dal loro DA.

Presupposizione	$\exists x$, $x \neq$ Piero e x è innocente
Asserzione	x = Piero

Tabella 1. Inferenze generate da *anche* nella proposizione *Anche Piero è innocente*

Il merito di lavori come quelli citati sopra è stato mostrare che, oltre alla funzione coesiva, i focalizzatori additivi possono creare effetti interpretativi importanti anche a livello argomentativo. Un uso particolare dei focalizzatori additivi, non ancora descritto in modo abbastanza dettagliato, è quello che si trova in esempi come (5) e (6). In casi come questi, il focalizzatore istruisce chi legge / ascolta a ritornare sull'informazione già decodificata in precedenza per reinterpretarne una parte. In (5), la presenza di *anche* nel secondo enunciato non fa solo capire che Maria ha ricevuto un regalo costoso da Piero, oltre che da qualcun altro (valore additivo); la presenza del focalizzatore ci chiede di individuare un'alternativa al suo DA, che troviamo in *Paolo*; questo significa anche applicare al referente *Paolo* la predicazione *offrire un regalo costoso a Maria* e dunque concludere che la collana che Maria ha ricevuto da Paolo è anch'essa di grande valore. Nell'es. (6), tratto da Andorno & De Cesare 2017, il contenuto 'butteremo fuori dall'Unione l'Austria' è suggerito a posteriori al momento della decodifica della proposizione con *anche* (il contenuto è nuovo: non è stato espresso esplicitamente prima, né lo si può inferire dal contenuto precedente).

(5) Paolo ha dato una collana a Maria. Anche Piero le ha fatto un regalo costoso.

(6) Siamo stupefatti di fronte all'insipienza politica di chi, con parole imprudenti, ha rafforzato Haider in Austria e ridicolizzato l'Unione, calpestando l'articolo 7 del Trattato annunciando provvedimenti anticostituzionali […]. Altrimenti, come la metteremo con i paesi comunisti, che si riaffermano comunisti: butteremo fuori **anche** loro dall'Unione se andranno al governo, oppure per i nipoti di Stalin tutto sarà assolto? (Europarl)

La reinterpretazione a ritroso (Dimroth 2004: 26 parla di *rückwirkende Uminterpretation*) dell'informazione scatta a partire dall'uso di *anche* e coinvolge soprattutto la parte della proposizione sullo sfondo del messaggio (*le ha fatto un regalo costoso / butteremo fuori dall'Unione*), che ha statuto presupposto. Si tratta di un processo complesso, che coinvolge contenuti impliciti (una catena di inferenze legate all'uso dei focalizzatori additivi) ed espliciti.

L'obiettivo del presente contributo è capire meglio l'apporto alla comunicazione della presupposizione associata all'impiego dei focalizzatori additivi (cioè di una proposizione aperta implicita, veicolata sullo sfondo del messaggio), proponendo una descrizione dettagliata dei casi in cui la funzione della presupposizione va oltre a quella coesiva. In particolare, ci interessa capire:

(i) come si definisce la funzione ‘argomentativa’ rispetto ad altre funzioni, come quella coesiva; vogliamo anche capire quando la funzione diventa ‘manipolativa’; vogliamo inoltre individuare altre possibili funzioni, come quella di cortesia, illustrata nell’es. 7: qui il locutore B non sta davvero suggerendo all’interlocutore A che anche a lui (A) ha fatto *molto* piacere fare la sua conoscenza.

(7) A: Mi ha fatto piacere conoscerti.
B: **Anche** a me ha fatto molto piacere.

(ii) quali condizioni devono essere riempite perché scatti la reinterpretazione del cotesto a fini argomentativi e/o manipolativi: presenza esplicita, nel cotesto, di almeno un’alternativa al DA del focalizzatore additivo; tipo di testo argomentativo *vs* descrittivo, narrativo, informativo ecc. In particolare, quanto e come (per quali tratti semantici e strutturali) la presupposizione deve differire dal contenuto veicolato nel cotesto, cioè quanto deve essere nuovo (o non-Attivo) il suo contenuto perché scatti la funzione argomentativa o manipolativa; è chiaro, per esempio, che i due contenuti *merita apprezzamento* e *merita pieno riconoscimento* dell’esempio (8) sono da interpretare in modo sinonimico. Nei termini di Sbisà, dunque, “l’informatività della presupposizione è quasi nulla” (p. 67), anche perché l’alternativa al DA di *anche*, ovvero *l’azione pubblica*, è data esplicitamente nel cotesto precedente. Ci si può chiedere se sia la stessa cosa anche in (9).

(8) Merita pieno riconoscimento l’azione del governo […]. Merita apprezzamento *anche l’opinione pubblica italiana*. (es. tratto da Sbisà 2007: 67)
(9) Ramadan è detenuto da febbraio nella prigione di Fresnes, a sud di Parigi. L'uomo è anche nel mirino della giustizia svizzera. (tio.ch, 26.9.2018)

L’analisi, qualitativa più che quantitativa, partirà dall’uso dell’it. *anche* e dai fr. *aussi / également* in un corpus di testi informativi e argomentativi (tratti da giornali e blog) relativi al movimento #*MeToo*, in particolare all’*affaire* molto controversa, e politicizzata, legata a Tariq Ramadan.

Riferimenti bibliografici

Andorno, Cecilia. 2000. *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*. Milano, FrancoAngeli.

Andorno, Cecilia Maria & Anna-Maria De Cesare. 2017. 'Mapping additivity through translation: From French *aussi* to Italian *anche* and back in the Europarl-direct corpus', in Anna-Maria De Cesare & Cecilia Andorno (eds.), *Focus on Additivity. Adverbial Modifiers in Romance, Germanic and Slavic Languages*. Amsterdam-Philadelphia, Benjamins: 157-200.
Bogusłławski, Andrzey. 1986. '*Also* from *all so*. On a set of particles in service of efficient communication', *Journal of Pragmatics* 10: 615-633.
Dimroth, Christine. 2004. *Fokuspartikeln und Informationsgliederung im Deutschen*. Tübingen, Stauffenburg.
Reis, Marga & Inge Rosengren. 1997. 'A modular approach to the grammar of additive particles: The case of German *auch*'. *Journal of Semantics* 14: 237-309.
Sbisà, Marina. 2007. *Detto non detto. Le forme della comunicazione implicita*. Roma-Bari, Laterza.

Chiara Meluzzi, Erica Valvason, Enrica Pinelli, Guglielmo Inglese, Chiara Zanchi

Violenza di genere e attribuzione dell'agentività: un'indagine tra corpus linguistics e analisi percettiva.

Il nostro lavoro indaga le strategie di attribuzione e di rimozione dell'agentività nei testi giornalistici legati ai temi della violenza contro le donne e del femminicidio. La nostra indagine si divide in due parti: in primo luogo esploreremo i costrutti linguistici usati nei quotidiani locali per narrare tali eventi mostrando quali meccanismi di persuasione si celino dietro all'uso del passivo e di altri costrutti senza Agente. La ricezione di tali costrutti verrà poi testata in chiave percettiva: ci concentreremo sull'interpretazione del passivo nelle risposte a un test somministrato agli allievi di una scuola media della Lomellina (PV), prima e dopo una spiegazione teorica sulle strategie di persuasione, sulla scia di alcuni esperimenti psicolinguistici condotti in area anglofona (cfr. Bohner 2001, Hart 2018, *ex multis*).
A livello teorico, questo lavoro abbraccia i presupposti della linguistica cognitiva (LC; cfr. p.e. Langacker 2008): in LC, sia il lessico sia le costruzioni grammaticali sono dotate di significato; ciò che muta è solo il loro diverso grado di astrattezza. In particolare, mentre la costruzione attiva e transitiva prototipica implica che un Agente provochi intenzionalmente un cambio di stato su un Paziente, quella passiva ha l'effetto di defocalizzare l'Agente e di creare una prospettiva orientata al Paziente, che è caricato di una parte di responsabilità nell'evento (p.e. Lakoff 1971, Arrese 1997; Keenan & Drier 2006). L'uso, più o meno consapevole, di una costruzione piuttosto che di un'altra,

ha l'effetto di suggerire un certo punto di vista sulla dinamica degli eventi raccontati (p.e. Coaets & Wade 2007). In questo quadro, è evidente che, nel riportare notizie di violenze contro le donne, l'uso del passivo contribuisce implicitamente a deresponsabilizzare l'Agente della violenza (cfr. Lamb 1995, Coaets & Wade 2007), facendogli quasi assumere i contorni della vittima.

In questo contributo osserviamo la diffusione del passivo e di altre costruzioni prive di Agente in un piccolo corpus creato *ad hoc* a partire dai numeri online di alcune testate locali. In seguito, costruiamo un esperimento percettivo per testare come queste costruzioni influenzino l'attribuzione o la rimozione dell'agentività. Per la prima parte dello studio, ovvero per l'analisi delle strategie linguistiche utilizzate in modo consapevolmente o inconsapevolmente manipolatorio per raccontare episodi di violenza contro le donne, abbiamo condotto due indagini su articoli di quotidiani locali, una manuale e una assistita da *corpora* (cfr. Semino & Koller 2009, Formato 2019).

Per l'analisi manuale abbiamo selezionato articoli relativi alla violenza di genere pubblicati su quattro quotidiani locali (due testate dell'Italia del Nord, *Il Giorno* e *L'Eco di Bergamo*, e due testate dell'Italia del Sud, *Il Corriere Adriatico* e *La Gazzetta del Sud*) e ne abbiamo studiato le strategie di (de)agentivizzazione dei perpetratori di violenza (p.e. passivo *la donna* ***era stata scaraventata*** *a terra,* anticausativo *le violenze* ***si erano aggravate***, nome d'azione *la donna aveva subito la temporanea* ***sottrazione*** *del cellulare e la* ***rottura*** *della propria sim card*; da *L'Eco di Bergamo*, 24 novembre 2018). Inoltre, abbiamo raccolto un elenco di espressioni con cui i quotidiani si riferiscono alla violenza contro le donne (*femminicidio, stalking, stupro, violenza + donna, violenza domestica, violenza sessuale*) e le abbiamo utilizzate per la seconda fase dell'analisi del discorso giornalistico sulla violenza.

Nello specifico, abbiamo utilizzato queste espressioni chiave per la costruzione di un corpus contenente tutti gli articoli pubblicati in merito alla violenza di genere sul quotidiano lombardo *Il Giorno* tra il 25 novembre 2017, data di pubblicazione del *Manifesto di Venezia*, e il 25 aprile 2018, a cinque mesi dall'uscita del documento. La scelta del quotidiano è stata dettata dalla localizzazione della scuola media individuata per il test percettivo: le versioni locali de *Il Giorno*, quotidiano lombardo, vengono pubblicate anche in Lomellina, la stessa area geografica in cui si colloca la scuola media selezionata per l'indagine, il cui pubblico può quindi essere più facilmente esposto agli usi linguistici di tale quotidiano rispetto a quelli di testate pubblicate in altre zone d'Italia. Grazie al database *LexisNexis Academic*, abbiamo raccolto tutti gli articoli che includono le parole chiave "femminicid*", "stalking", "stupr*", "violenz*" e "donn*", "violenz* domestic*", "violenz* sessual*" per un totale di circa 850 articoli e 250 000 parole.

Abbiamo poi esplorato il corpus da *Il Giorno* per estrarre la fraseologia in cui i verbi che indicano violenza (quali *uccidere*, *molestare*, *perseguitare*, ecc.) sono inseriti negli articoli del quotidiano, raccogliendo strutture quali *una donna* ***viene uccisa***, ***ha perseguitato*** *per anni*.

Queste strutture sono state inserite in un test a risposta multipla sottoposto in due fasi a un gruppo di studenti della scuola media. Il test è stato costruito in modo da testare sia la competenza degli studenti rispetto alla variabile linguistica indagata, ossia la costruzione passiva (cfr. Giacalone Ramat 2006), utilizzando test grammaticali solitamente impiegati nell'istituzione scolastica (p.e. test INVALSI), sia la percezione del non-detto e delle implicite strategie di persuasione usate dai quotidiani per narrare le notizie inerenti ai femminicidi. Il test è stato proposto due volte agli studenti: il pre-test è stato somministrato all'inizio della giornata d'incontro a scuola; al termine della compilazione del questionario, il gruppo di ricerca ha illustrato le possibili interpretazioni dei costrutti passivi e la loro rilevanza nell'attribuzione e rimozione dell'agentività nei testi, riprendendo i risultati della prima parte dell'esperimento. Dopo la spiegazione, il test linguistico è stato proposto nuovamente agli studenti, inserendo frasi simili, ma con differente ordine di esposizione degli stimoli, al fine di evitare l'effetto mnemonico.

Avendo svolto un lavoro didattico di "focus on form" (Swain 1998), ci attendiamo un generale miglioramento nella comprensione dei ragazzi del ruolo/dell'occultamento dell'Agente in costruzioni passive. Il miglioramento più evidente è atteso proprio in quei costrutti riguardanti la violenza di genere su cui si è concentrata l'attenzione.

Riferimenti bibliografici

Arrese, J.I.M. 1999. 'Conceptualization of Events semantic relations between constructions and topology: a catastrophe theoretic study of "get" and "be"', *Journal of English Studies* 1: 97-118.

Bohner, G. 2001. Writing about rape: Use of the passive voice and other distancing text features as an expression of perceived responsibility of the victim, *British Journal of Social Psychology* 40: 515-529.

Giacalone Ramat, A. 2006. 'Strategie di costruzione dell'enunciato nell'italiano di apprendenti: soggetti generici, costruzioni impersonali e passive', in N. Grandi & G. Iannàccaro (eds.). *Zhì. Studi in onore di Emanuele Banfi*. Roma, Caissa Italia editore: 239-258.

Coates, L. & Wade, A. 2007. 'Language and violence: Analysis of four discursive operations', *Journal of Family Violence* 22(7): 511-522.

Formato, F. 2019. *Gender, Discourse and Ideology in Italian*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Hart, C. 2018. ‘Event-Frames Affect Blame Assignment and Perception of Aggression in Discourse and Political Protests: An Experimental Case Study in Critical Discourse Analysis’, *Applied Linguistics* 39/3: 400-421.

Keenan, E. & Dryer, M. 2006. ‘Passives in the World’s Languages’, in T. Shopen (ed.). *Language Typology and Syntactic Description*. Cambridge, CUP.

Lakoff, R. 1971. ‘Passive Resistance’. *Papers from CLS* 7: 49-61.

Lamb, S., & Keon, S. 1995. ‘Blaming the perpetrator: Language that distorts reality in newspaper articles on men battering women’, *Psychology of Women Quarterly* 19: 209–220.

Langacker, R.W. 2008. *Cognitive Grammar. A basic introduction.* Oxford, OUP.

Semino, E. & Koller, V. 2009. Metaphor, politics and gender: A case study from Italy, in K. Ahrens (ed.), *Politics, Gender and Conceptual Metaphors*. Basingstoke, Palgrave Macmillan: 36-61.

Solarino, R. 2010. ‘Gli errori di italiano L1 e L2: interferenza e apprendimento’, *Italiano LinguaDue* 2: 15-22.

Swain, M. 1998. ‘Focus on form through conscious reflection’, in Doughty, C., & Williams, J. (eds.) *Focus on form in classroom second language acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press: 64-81.

Misha Müller

Presupposition accommodation: a shortcut with constraints.

In Common Ground theory, presupposition accommodation is defined as a process under voluntary control. For instance, von Fintel (2000) claims that accommodation takes place if the following conditions are met:

1. The listeners may be genuinely agnostic as to the truth of the relevant proposition, assume that the speaker knows about its truth and trust the speaker not to speak inappropriately falsely.
2. The listeners may not want to challenge the speaker about the presupposed proposition, because it is irrelevant to their concerns and the smoothness of the conversation is important enough to warrant a little leeway.

(von Fintel 2000: 11, my emphasis)

The above lines show to what extent accommodation has, until quite recently, been analyzed under the lense of prescriptive rules. While Common Ground theory captures some social constraints (or felicity conditions) which explain why and when a listener will accept to accommodate a

presupposition, this account does not shed any light on accommodation per se. That is to say, it does not explain what kind of process accommodation is and how it functions.

This paper argues that von Fintel's felicity conditions for accommodation are neither sufficient nor necessary. They are not necessary because accommodation is not always under voluntary control. Indeed, this feature has widely been shown by experimental findings in cognitive psychology (cf. Loftus & Palmer 1974, Loftus & Zanni 1975, Bredart & Modolo 1988, Park & Reder 2004) and has also been attested on the political scene. An obvious illustration of this phenomenon would be Donald Trump's campaign slogan "Make Amerika Great Again", which presupposes that America used to be great and is no longer great. This slogan exploited the fact that people spontaneously enriched the unclear meaning of this proposition with the most salient concept, even though there was no consensus at all regarding what exactly America had lost. According to Heintz (2016) it is precisely this sense of loss that has encouraged people to take the risk of voting for a political outsider such as Donald Trump. The problem, though, is that the sense of loss stems on a deceptive presupposition which was seldom critically assessed.

In a second phase, I argue that von Fintel's criteria are not sufficient because accommodation may be constrained by other variables, namely semantic proximity (Erickson & Matson 1981), plausibility of context (Singh et al. 2016) and stereotype effects (Muller, 2019). I illustrate this point by drawing a contrast between "Make America Great Again" vs "Make Switzerland Great Again". I argue that the presupposition triggered in the first proposition (i.e. America used to be great and is no longer great) draws less critical attention than in the second proposition (i.e. Switzerland used to be great and is no longer great), due to contextual information and – more importantly – to stereotype effects. I underline that such effects are likely to be responsible for either activating or bypassing the listener's epistemic vigilance (Sperber et al. 2010).

In light of the above, I conclude that presupposition accommodation can be viewed as a mental heuristic (Gigerenzer 2008) which borrows energy-saving paths to process background information. A trade-off of its efficiency is that it leads to epistemic errors or inconsistencies (cf. de Saussure 2013, Lombardi Vallauri, 2017). However, the ease with which presuppositions will be accommodated can be modulated by other variables, such as semantic proximity, plausibility of context and stereotype effects.

Riferimenti bibliografici

Bredart, S., & Modolo, K. 1988. Moses strikes again: Focalization effect on a semantic illusion. Acta Psychologica, 67(2): 135-144.

Erickson, T. D. & Mattson M. E. 1981. 'From words to meaning: A semantic illusion', *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*: 540-551.

Gigerenzer, G. 2008. 'Why heuristics work', *Perspectives on psychological science*, 3(1): 20-29.

Heintz, C. 2016. 'Does prospect theory explain Trump and Brexit votes', *International Culture & Cognition Institute*.

Loftus, E. F., & Palmer, J. C. 1974. 'Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory', *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 13(5): 585-589.

Loftus, E. F., & Zanni, G. 1975. E'yewitness testimony: The influence of the wording of a question', *Bulletin of the Psychonomic Society*, 5(1): 86-88.

Müller, M.-L. 2018. 'Accommodation: a cognitive heuristic for background information', *Anglophonia [En ligne]*, 25 | 2018, mis en ligne le 01 juin 2018, consulté le 20 février 2019. URL : http://journals.openedition.org/anglophonia/1491

Park, H., & Reder, L. M. 2004. 'Moses illusion: Implication for human cognition', *Cognitive illusions:* 275-291.

Saussure, L. De. 2013. 'Background relevance', *Journal of Pragmatics*, 59: 178-189.

Saussure, L. De. 2014. 'Présuppositions discursives, assertion d'arrière-plan et persuasion'. In Herman, T. & Oswald S. (éds). *Rhétorique et cognition: perspectives théoriques et strategies persuasives/Rhetoric & Cognition theoretical perspectives and persuasive strategies*. Peter Lang, Berne: 279 - 311.

Singh, R., Fedorenko, E., Mahowald, K., & Gibson, E. 2016. 'Accommodating presuppositions is inappropriate in implausible contexts', *Cognitive Science*, 40(3): 607-634.

Sperber, D., Clément F., Heintz, C., Mascaro, O., Mercier, H., Origgi G. & Wilson D. 2010. 'Epistemic vigilance', *Mind & Language*, 25(4): 359-393.

Sperber, D. & Wilson, D. 1995. *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford, Basil Blackwell.

Tversky, A. & Kahneman, D. 1974. 'Judgment under uncertainty: Heuristics and biases'. In *Utility, probability, and human decision making*. Springer Netherlands: 141-162.

von Fintel, K. 2000. 'What is Presupposition Accommodation?' MIT, Cambridge. Manuscript. http://web.mit.edu/fintel/www/accomm.pdf

Paola Pietrandrea, Adelina Andrada Stoia, Elena Battaglia, Jeon Sangwan

La costruzione e introduzione implicita di entità categoriali ad hoc nel discorso sui migranti e l'Europa.

Il progetto Euro.Discourse ha tre obiettivi: (i) raccogliere un corpus di discussioni pubbliche sull'Europa e sui temi europei, cosi' come queste appaiono rappresentate sul web, (ii) identificare i meccanismi di manipolazione discorsiva operanti in quelle discussioni, (iii) sensibilizzare il pubblico di studenti universitari alla manipolazione discorsiva in rete.

Nell'ambito di questo progetto stiamo raccogliendo attualmente un corpus molto esteso, bilingue francese e italiano composto in maniera equilibrata da discorsi ufficiali e discorsi non ufficiali di euroscettici, eurocritici, euroentusiasti: comunicati, articoli, editoriali, dichiarazioni, interventi nei blog , video e post e relativi threads di discussione pubblicati, condivisi e commentati in diverse comunità web (Facebook, Twitter, Youtube, blog privati, versioni online dei più importanti quotidiani francesi ed italiani). L'analisi di questo corpus ha permesso di identificare meccanismi diversi di manipolazione realizzati a livello pragmatico, discorsivo, semantico, sintattico e lessicale.

Nel lavoro proposto vogliamo concentrarci su un tipo particolare di manipolazione che, a nostro avviso puo' integrare e arricchire la classificazione delle costruzioni implicite proposta da Lombardi Vallauri (2016) e Lombardi Vallauri e Masia (2014). Gli autori citati distinguono tra un *implicito di responsabilità* che permette al parlante di introdurre una predicazione nel Common Ground attraverso presupposizioni e topicalizzazioni e quindi di senza asserirla e senza assumersene la responsabilità e un *implicito di contenuto* che permette di suggerire l'introduzione di una predicazione nel Common Ground attraverso implicature conversazionali e convenzionali e quindi senza farne esplicita menzione. Proponiamo di aggiungere a questa classificazione un tipo particolare di implicito del contenuto che chiameremo: *costruzione implicita di entità categoriale ad hoc.* Questo tipo di comunicazione implicita permette non solo di introdurre ma di costruire nel discorso in maniera implicita – e quindi capace di passare inosservata alla vigilanza epistemica dell'interlocutore (Sperber et al 2010) – entità di natura categoriale, prive, fuori dal discorso, di qualunque realtà ontologica.

Di seguito proponiamo quattro esempi di costruzione e introduzione implicita nel discorso di due categorie probabilmente ormai familiari al lettore e cioè la categoria delle ONG/mafie/scafisti/persone di sinistra e la categoria ancora più estesa del migrante/terrorista/persona o istituto protetto dalle istituzioni europee:

(1) Oggi **le ong,le mafie,gli scafisti,le coop le onlus e i sinistri** esultano, hanno i morti che servono a fare riaprire i porti. I complici della tratta di esseri festeggiano. #HaStatoSalvini (Tweet di @bubio123 20 janv.)

(2) Scabbia, Hiv, meningite, sifilide e infezioni del tratto respiratorio come la tubercolosi....MA COMEEEE????**pdioti,sinistroidi,buonisti ed ong con coop e caritas**.guaivano ai quattro venti che i clandest..le risorse erano sanissime e mò....(Reazione a un articolo de Il Giornale 12/10/2018)

(3) pour **lutter contre le terrorisme** il faut **s'attaquer au communautarisme**, il faut **retrouver la maîtrise de nos frontières**, il faut **arrêter l'immigration**, il faut **suspendre** immédiatement **Schengen** pour **surveiller qui entre, qui sort, les armes qui transitent sur nos frontières (Marine Le Pen 2015)**

(4) "Mentre col premier e col ministro dell 'Interno polacco parliamo di *protezione delle frontiere esterne* dell'Europa e di sicurezza, leggo che a **Bruxelles** fanno finta di non capire e agevolano il lavoro di scafisti e Ong. Sono e rimarrò assolutamente contrario a nuovi *arrivi* in italia. E continuo a lavorare per espellere i troppi *clandestini* già presenti sul nostro territorio. Cedere alle pressioni e alle minacce dell'**Europa** e delle **Ong** è un segnale di debolezza che gli italiani non meritano" (Matteo Salvini 2019)

Dal punto di vista strettamente linguistico la prima categoria è costruita in (1) e (2) attraverso la cossiddetta costruzione a «lista categorizzante» (Masini et al 2018). Si tratta di un meccanismo che consiste nel listare una serie di elementi nella stessa posizione sintattica suggerendo implicitamente che siano tutti co-iponimi di un iperonimo non espresso e quindi evocando di conseguenza senza menzionarlo quell'iperonimo. Si tratta di un meccanismo usato frequentemente nella ricerca lessicale come quando parliamo di "cani gatti e canarini" anziché menzionare l'iperonimo animale domestico (Kahane & Pietrandrea 2012) Come mostrato da Mauri e Barotto (2018) questo meccanismo ha una funzione di costruzione categoriale specie quando la categoria è da costruirsi sul momento. E dall'analisi del nostro corpus di manipolazioni discorsive risulta anche abbondamente usato per costruire e introdurre nel Common Ground categorie inesistenti fuori dal discorso.
La seconda categoria è costruita in (3) e (4) non attraverso un meccanismo di lista ma attraverso una manipolazione della catena topicale. Gli slittamenti semantici successivi, realizzati attraverso anafore associative, che caratterizzano le espressioni usate per riferirsi al topic "terrorismo" in (3) e

rispettivamente ai topic “bruxelles” e “scafisti” in (4) alludono implicitamente alla condivisione di tratti categoriali tra i referenti introdotti. Il risultato è che viene suggerita l’esistenza di una categoria nella quale conflusicono Bruxelles, le ONG, gli scafisti.

Nel nostro lavoro presenteremo i risultati dell’annotazione e analisi di 700 *costruzioni implicite di entità categoriali ad hoc* identificate in due sottosezioni del corpus Euro.Discourse relative al rifiuto di attracco e del sequestro della nave Aquarius (giugno e novembre 2018) e sul Patto di Marrakech (dicembre 2018).

Le annotazioni sono state sviluppate a partire dagli schemi proposti da Clahoun et al (2005) et al per la coreferenza e da Kahane et al (2019) per le liste e condotte con lo strumento d’annotazione Analec (Landragin et al 2012).

L’analisi quantitativa mostrerà come questo tipo particolare di manipolazione caratterizzi più specificatamente il discorso sovranista anti-europeo. L’analisi qualitativa dei thread di discussione mostrerà come le categorie discorsive introdotte implicitamente attraverso questo meccanismo finiscano per ipostatizzarsi ed essere riconosciute nella discussione pubblica come entità dotate di un vero e proprio statuto ontologico.

Riferimenti bibliografici

Calhoun, Sasha, Malvina Nissim, Mark Steedman, and Jason Brenier. 2005. ‘A Framework for Annotating Information Structure in Discourse’. In A. Meyers (ed.), *Proceedings of the ACL’05 Workshop on Frontiers in Corpus Annotation II — Pie in the Sky.* Ann Arbor, Michigan, USA : 45–52.

Barotto Alessandra, Mauri Caterina. 2018. ‘*Constructing lists to construct categories’. Italian Journal of Linguistics*, 30.1: 95-134

Kahane, Sylvain & Pietrandrea, Paola. 2012. ‘Types d’entassement en français’. In *Actes du 3e Congrès Mondial de Linguistique Française. SHS Web of Conferences*, 1 : 1809-1828

Kahane, Sylvain; Pietrandrea, Paola & Gerdes, Kim. 2019. ‘The annotation of list structures’. In Lacheret, Anne; Kahane, Sylvain & Pietrandrea, Paola (eds.), *Rhapsodie: A prosodic syntactic treebank of spoken French*. Amsterdam / Philadelphia, John Benjamins.

Kleiber, G. 2001. *L’anaphore associative*. Paris, PUF.

Landragin, Frédéric, Thierry Poibeau, Bernard Victorri. 2012. ‘ANALEC: a New Tool for the Dynamic Annotation of Textual Data’. *European Language Resources Association (ELRA).*

International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2012), May 2012, Istanbul, Turkey: 357-362.
Lombardi Vallauri, E. 2016. 'Implicits as evolved persuaders'. In Allan K., Capone A. & Kecskes I. (eds.), *Pragmemes and Theories of Language Use*, Springer International: 725-478.
Lombardi Vallauri, E. & Masia, V. 2014. 'Implicitness impact: measuring texts'. *Journal of Pragmatics*, 61: 161-184.
Masini, Francesca, Mauri, Caterina, Pietrandrea, Paola. 2018. 'List constructions: Towards a unified account', *Italian Journal of Linguistics*, 30.1: 49-94.
Sperber Dan, Fabrice Clement, Christophe Heintz, ´ Olivier Mascaro, Hugo Mercier, Gloria Origgi And Deirdre Wilson. 2010. 'Epistemic Vigilance', *Mind & Language*, 25 (4): 359–393.

Davide Garassino, Nicola Brocca

Parla come twitti. Categorie di implicito e le loro funzioni pragmatiche in un confronto diamesico.

Negli ultimi anni Twitter ha avuto un impatto sorprendente sulla comunicazione politica italiana (Comin & Partners 2014) e ha contribuito a rendere più immediata l'interazione tra la classe politica e l'elettorato. Anche se sono stati dedicati numerosi saggi al rapporto tra Twitter, lingua e comunicazione politica (fra gli altri ricordiamo Spina 2012 e 2015; Bentivegna 2015; Brocca & Garassino 2015), la relazione tra questo social medium e i discorsi politici tradizionali (come, per esempio, l'intervento di un politico in occasione di un comizio elettorale) non è stata ancora adeguatamente investigata.

Il presente lavoro si propone di esaminare Twitter e i discorsi politici tradizionali in un'ottica di variazione diamesica. I tratti peculiari della comunicazione politica su Twitter sono stati osservati finora soprattutto a livello formale: il comportamento degli attori politici su Twitter tenderebbe così ad uniformarsi agli usi e alle pratiche comunicative più tipiche del medium (es. alto impiego di *hashtag*, *hyperlink* e della funzione di *retweet*), secondo l'ipotesi della 'mediatizzazione' o adattamento della comunicazione al mezzo impiegato (Lilleker & Jackson 2011 sui social media e Adi et al. 2014 su Twitter). Il nostro studio intende invece concentrarsi sugli aspetti pragmatici della comunicazione politica. Come già evidenziato in Lombardi Vallauri & Masia (2014, 2016), il discorso politico è caratterizzato, rispetto ad altri generi, dall'ampio ricorso a strategie pragmatiche fondate sull'implicito (es. alta frequenza di implicature conversazionali e presupposizioni), che si

accompagnano spesso all'espressione di contenuti persuasivi o 'critici'. Brocca et al. (2016) rivelano inoltre, sulla base di uno studio quantitativo su Twitter prodotti da politici italiani, la stretta associazione fra alcuni tipi di implicito e la codifica di particolari funzioni come, ad esempio, l'uso di implicature e l'espressione di attacchi e critiche, di cui il tweet seguente è un esempio caratteristico:
(1) **Renato Brunetta**, 06.02.2015. Dl Popolari: indaga Consob, indaga Banca d'Italia. *Il Parlamento non dovrebbe chiedere trasparenza*? @Utente vergogna!

(+> Il Parlamento non sta chiedendo trasparenza)
Obiettivo del nostro lavoro è dunque verificare se i politici italiani esibiscano comportamenti comunicativi differenti (misurati dalla frequenza di implicature e presupposizioni e dall'associazione fra esse e diverse funzioni pragmatiche, quali attacco / critica, autopromozione, elogi rivolti ad altri e messa in circolo di slogan elettorali o di contenuti informativi neutrali) a seconda del medium impiegato. Il nostro corpus di lavoro è costituito da un campione di tweet raccolti nel 2015 e da discorsi pubblici prodotti dagli stessi politici (Matteo Renzi, Matteo Salvini e Beppe Grillo) in varie occasioni (in particolare comizi elettorali). I dati saranno oggetto di un'analisi qualitativa e quantitativa volta a mettere in rilievo eventuali differenze distribuzionali nell'associazione fra implicito e funzione nelle due fonti.

Riferimenti bibliografici

Adi, Ana, Erickson, Kristofer, Lilleker, Darren. 2014. 'Elite Tweets: Analyze the Twitter Communication Patterns of Labour Party Peers in the House of Lords', *Policy & Internet*, 6.
Bentivegna, Sara. 2015. *A colpi di Tweet. La politica in prima persona*. Bologna, Il Mulino.
Brocca, Nicola, Garassino, Davide. 2015. 'Parola alla rete. La pragmatica della citazione e del Retweet nei profili Twitter di alcuni politici italiani', *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2.
Brocca, Nicola, Garassino, Davide, Masia, Viviana. 2016. 'Politici in rete o nella rete dei politici? Strategie di persuasione nella comunicazione dei politici italiani in Twitter', *PhiN-Beiheft* 11.
Comin & Partners. 2014. *Tweetpolitics. Monitoring Parliament, Government, Institutions and Parties*, http://www.misurarelacomunicazione.it/wp-content/uploads/2014/12/tweet-politics-report-ott-nov14.pdf (ultima visita: 25.02.2019).
Lilleker, Darren, Jackson, Nigel. 2011. *Political Campaigning, Elections and the Internet: Comparing the US, UK, France and Germany*. London, Routledge.

Lombardi Vallauri, Edoardo, Masia, Viviana. 2014. ‘Implicitness impact: measuring texts’, *Journal of Pragmatics*, 61.

Lombardi Vallauri, Edoardo, Masia, Viviana. 2016. ‘Specificità della lingua persuasive: l’implicito discutibile’. In Giovanni Ruffino & Marina Castiglione (eds.). *La lingua variabile nei testi letterari, artistici e funzionali contemporanei. Analisi, interpretazione e traduzione*. Firenze, Cesati

Spina Stefania. 2012. *Openpolitica: il discorso dei politici italiani nell’era di Twitter*. Milano, Franco Angeli.

Spina Stefania. 2015. *Fiumi di parole. Discorso e grammatica nelle conversazioni scritte in Twitter*. Loreto, Streetlib.

Workshop 4

Le competenze pragmatiche in prospettiva comparativa: dalla ricerca alla didattica

Coordinatrici: Ilaria Fiorentini e Chiara Gianollo (Università degli Studi di Bologna)

9.00 – 9.30 Elena Nuzzo (relatrice invitata) – Sviluppo di competenze pragmatiche nell'interazione tra pari
9.30 – 9.50 Stefania Ferrari: Quando la ricerca è a supporto della didattica, e viceversa. Insegnare pragmatica nella classe multilingue e nel laboratorio di italiano L2
9.50 – 10.10 Margarita Borreguero Zuloaga, Anna De Marco: Il ruolo del contesto di apprendimento nell'uso dei segnali discorsivi in apprendenti ispanofoni di italiano
10.10 – 10.30 Elena Ferrari, Gloria Gagliardi, Milvia Innocenti: Abilità pragmatiche nel bambino Late Talker: analisi dell'interazione con il care-giver in situazioni di gioco semi-strutturato
10.30 – 11.10 Tavola rotonda 1: "Atti linguistici"
Mayara da Silva Neto, Luciane do Nascimento Spadotto, Sulamita Mattos da Costa: Richieste in italiano e portoghese brasiliano: analisi e confronto di strategie a partire da corpora
Elisabetta Santoro, Adriana M. Porcellato, Ana Luísa A. Mhereb: La competenza pragmatica in italiano: un confronto tra le richieste di apprendenti brasiliani e di parlanti nativi
Anna De Marco, Emanuela Paone: Strategie di rifiuto e ruolo del transfer in apprendenti di italiano L2
Victoriya Trubnikova: La pragmatica dell'italiano L2: analisi teorica e modelli operativi per apprendenti russofoni
11.10 – 11.30 Pausa caffè
11.30 – 12.00 Emilia Calaresu: Il dentro e il fuori della pragmatica rispetto a lingua e discorso nella lezione di italiano (relatrice invitata)
12.00 – 12.20 Elisa Di Domenico, Ioli Baroncini: I pronomi espliciti in una seconda lingua a soggetto nullo
12.20 – 12.40 Iolanda Alfano, Loredana Schettino, Renata Savy: La competenza pragmatica in lingua straniera: un'analisi delle strategie di gestione di Discourse Topic
12.40 – 13.00 Jacopo Torregrossa, Christiane Bongartz, Maria Andreou: Il ruolo della co-attivazione di due lingue nella consapevolezza metalinguistica bilingue
13 – 13.30 Tavola rotonda 2: "Pragmatica e contesti di insegnamento"
Paola Borghi: Pragmatica a scuola: conoscenze condivise e dinamiche informative

Giovanni Favata, Liana Tronci: Competenze pragmatiche nella costruzione della temporalità in italiano L2: analisi di un corpus di studenti internazionali
Sergio Conti: Lo sviluppo delle strategie di negoziazione in cinese lingua straniera

Riassunti delle comunicazioni

Iolanda Alfano, Loredana Schettino, Renata Savy

La competenza pragmatica in lingua straniera: un'analisi delle strategie di gestione di *Discourse Topic*

L'inadeguatezza della sola correttezza grammaticale della competenza in una lingua straniera, se non affiancata anche da una piena competenza pragmatica, non è ormai più oggetto discussione nella teoria e nella pratica glottodidattica. Tuttavia, la costruzione di metodi e materiali didattici imperniati sull'uso di funzioni comunicative costituisce ancora una sfida. Diversi studi contrastivi sugli stili conversazionali dimostrano che la scelta delle strategie pragmatiche impiegate dai parlanti nella conduzione di uno scambio dialogico risulta vincolata dal tipo di interazione e da fattori linguistico-culturali (House 2006; Alfano & Savy 2012; Solís & Savy 2012, Bazzanella 2015; Savy & Alfano 2019). Alfano *et al*. (2018) esaminano preferenze e "dispreferenze" nelle strategie discorsive adottate dai parlanti in spagnolo L1 e L2, nel contesto di dialoghi di tipo *task-oriented*. Tale confronto mette in luce una diversa conduzione del dialogo, sia sul piano dell'interazione con l'interlocutore, sia sul piano dello scambio di contributo comunicativo determinato dagli obiettivi specifici della conversazione.

Tanto premesso, il presente contributo propone un confronto interlinguistico fra le strategie pragmatiche adottate da parlanti nativi di spagnolo, tedesco e inglese e apprendenti italofoni delle stesse lingue all'interno di dialoghi *task-oriented*. Scopo del lavoro è indagare se e in che misura le strategie impiegate in lingua straniera presentino *pattern* pragmatici riconducibili a quelli propri della lingua materna (italiano), propri della lingua *target* (spagnolo, tedesco e inglese) o piuttosto caratteristiche legate alla competenza linguistica e strategica in una lingua straniera (quindi in qualche modo non direttamente dipendenti dalla lingua *target*).

L'analisi che presentiamo mira a definire le strategie pragmatiche scelte dai parlanti per introdurre e gestire le informazioni relative a un argomento del discorso (o *Discourse Topic*, DT, Brown & Yule 1983) sul piano testuale e interazionale. Per quanto riguarda la costruzione della struttura testuale, la considerazione del DT consente di individuare all'interno di qualsiasi scambio comunicativo una

macrostruttura il cui sviluppo può essere articolato in vari *sub-topic* e risulta strettamente legato al cotesto e al contesto extralinguistico. Sul piano della relazione interpersonale invece, la scelta delle strategie di introduzione e gestione di un DT riflette la disposizione dei parlanti rispetto allo scambio. In quest'ottica si inserisce il presente contributo, che propone un confronto interlinguistico qualitativo e quantitativo delle strategie pragmatiche impiegate dai parlanti per introdurre e gestire un *Discourse Topic*, con interessanti ricadute didattiche.

Il *corpus* analizzato è costituito da dialoghi *task-oriented* in spagnolo, tedesco e inglese (L1 e L2), elicitati mediante la tecnica distrattiva "gioco delle differenze" (Péan *et al*. 1993). I dialoghi in L2 sono stati raccolti all'Università di Salerno impiegando apprendenti di spagnolo, tedesco e inglese di livello B2-C1 del QCER.

L'analisi pragmatica prevede l'impiego dello schema di annotazione Pr.A.T.I.D. (Savy 2010) che identifica gli atti dialogici come "mosse" (*conversational moves*, Carletta *et al*. 1997), codificate da etichette a seconda della loro funzione primaria.

Un'analisi comparativa interlinguistica di tipo qualitativo, ma anche quantitativo, basata sulla frequenza di occorrenza dei tipi di mosse impiegate per gestire *Discourse Topic*, rivela aspetti interessanti sulle dinamiche di conduzione di uno scambio dialogico in lingua straniera. Infatti, diversamente da quanto osservato in L1 nello stesso tipo di scambi dialogici (Savy & Alfano 2019), gli apprendenti dimostrano di venir meno al rispetto di alcune "massime" conversazionali condivise dai parlanti nativi, legate ad una strategia di *Questioning* più o meno serrato (Alfano & Savy 2014). Nella conversazione in lingua straniera, i parlanti adottano per lo più una strategia descrittiva, connotata da un buon grado di impegno, ma decisamente meno efficace; inoltre, tendono a cedere all'interlocutore lo spazio d'interazione e la responsabilità nella conduzione del gioco, dando origine a una struttura dialogica più frammentata e a un'esplorazione degli argomenti limitata e meno dettagliata rispetto a quanto accada nella L1, indipendentemente da quale sia la lingua *target*. Un percorso formativo finalizzato alla piena acquisizione delle competenze pragmatiche, per tanto, non può prescindere dalla didattica degli aspetti strutturali della conversazione, strettamente connessi alle modalità di gestione dei *Discourse Topic*.

Riferimenti bibliografici

Alfano, Iolanda / Savy, Renata (2012). 'Los estilos conversacionales en la interacción dialógica: un análisis de las peticiones en italiano y español', *Oralia. Análisis del discurso oral* 15: 35-62.

Alfano, Iolanda / Savy, Renata (2014). ‘La strategia del questioning nell’interazione dialogica: verso una definizione di continua pragmatico-funzionali’, *Lingue e Linguaggi* 12: 7-22.

Alfano, Iolanda / Savy, Renata / Sbranna, Simona / Schettino, Loredana (2018). ‘Strategie discorsive in spagnolo L1 ed L2 a confronto: un’indagine su corpora dialogici’, *Chimera* 5(1): 27-57.

Anderson, Anne / Bader, Miles / Bard, Ellen / Boyle, Elizabeth / Doherty-Sneddon, Gwyneth / Garrod, Simon / Isard, Stephen / Kowtko, Jacqueline / McAllister, Jan / Miller, Jim / Sotillo, Cathy / Thompson, Henry / Weinert, Regina (1991). ‘The HCRC Map Task Corpus’, *Language and Speech* 34: 351-366.

Bazzanella, Carla (2015). Dimensione interculturale e prospettiva pragmatica della lingua. Alcune riflessioni tra teoria e applicazione, *Segno* 2: 11-16.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Usage*. Cambridge, Cambridge University Press.

Carletta, Jean / Isard, Amy / Isard, Stephen / Kowtko, Jacqueline / Doherty-Sneddon, Gwyneth / Anderson Anne. 1996. *HCRC Dialogue structure coding manual*. Technical Report, 82. Human Communication Research Center, University of Edinburgh.

Carletta, Jean / Isard, Amy / Isard, Stephen / Kowtko, Jacqueline / Doherty-Sneddon, Gwyneth / Anderson Anne (1997). ‘The reliability of a dialogue structure coding scheme’, *Computational Linguistics* 23(1): 13-32.

De Brabanter, Philippe / Dendale Patrick (2008). ‘Commitment: the term and the notions’, Special issue of *Belgian Journal of Linguistics* 22(1): 1-14.

House, Juliane (2006). ‘Communicative styles in English and German’, *European Journal of English Studies* 10(3): 249-267.

Lakoff, Robin (1973). ‘The Logic of Politeness; or, Minding your P’s and Q’s. In Corum, C. et alii (eds.). *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. Chicago, Chicago Linguistic Society: 292-305

Malouf, Robert. 1995. *Towards an analysis of multi-party discourse*. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.8.4024

Savy, Renata. 2010) ‘Pr.A.T.I.D: a coding scheme for pragmatic annotation of dialogues’. *Proceedings of LREC 2010*. Valletta, Malta: 2141-2148.

Savy, Renata / Alfano, Iolanda (2019). ‘Strategie pragmatiche di introduzione di un Discourse Topic in dialoghi task-oriented: lingue a confronto’. *Studi AItLA* 9: 109-127.

Savy, Renata / Solís, Inmaculada (2008). ‘Strategie pragmatiche in italiano e spagnolo a confronto: una prima analisi su corpus’, *Testi e Linguaggi* 2: 214-242.

Sinclair, John / Coulthard, Malcolm. 1975. *Towards an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. London, Oxford University Press.
Solís, Inmaculada / Savy, Renata (2012). 'Diferentes estrategias comunicativas en diálogos task-oriented españoles e italianos'. In Cassol, A. *et alii* (eds.), *Il dialogo. Lingue, letterature, linguaggi, culture*. Roma, AISPI Edizioni: 443-457.

Paola Borghi

Pragmatica a scuola: conoscenze condivise e dinamiche informative.

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* sottolineano come

Lo sviluppo di competenze linguistiche ampie e sicure è una condizione indispensabile per la crescita della persona e per l'esercizio pieno della cittadinanza, per l'accesso critico a tutti gli ambiti culturali e per il raggiungimento del successo scolastico in ogni settore di studio. (MIUR 2012: 36)

Le finalità contenute in questa dichiarazione sembrano rimandare ad una definizione più ampia di competenza linguistica, vale a dire la *competenza comunicativa*, intesa, in modo sintetico e riduttivo, come l'essere capaci di usare la lingua per produrre intenzionalmente, comprendere e interpretare messaggi in modo efficace in base alla situazione comunicativa e agli attori coinvolti. Secondo questa accezione, il bambino che approda alla scuola primaria è già, solitamente, un abile comunicatore, anche se non sempre sa di esserlo: sa differenziare espressioni linguistiche, gesti, toni, mimica a seconda degli interlocutori e dei contesti, ma non ancora del tutto intenzionalmente. Comincia pertanto, già dalla scuola primaria - e spesso in continuità con la scuola dell'infanzia, un percorso che guida il bambino verso l'acquisizione di una maggiore consapevolezza di ciò che succede quando si comunica oralmente, o si partecipa ad una conversazione alternando il ruolo di parlante/ascoltatore. Nello stesso tempo, il bambino compie i primi passi verso l'apprendimento di altre forme di comunicazione, come la scrittura, e impara quindi ad utilizzare un'ulteriore modalità di "significare" la realtà che lo circonda, impregnata di "segni" da leggere/interpretare/usare affinché gli sia possibile interagire in modo efficace con il mondo.

In un percorso di sviluppo della competenza comunicativa così concepito, "fare pragmatica" non può che essere, in qualche modo, "incorporato" al "fare lingua", in una dimensione pluri- e interdisciplinare che attraversa e comprende tutte gli ambiti che fanno della scuola una comunità educante.

Partendo da queste riflessioni, la mia proposta si muove su due piani, quello delle attività didattiche in senso stretto, con particolare attenzione alle ragioni interazionali che motivano la relazione tra la scelta di specifiche espressioni referenziali e le dinamiche informative del discorso, e quello più tecnico-metodologico delle modalità di documentazione di tali attività ai fini della ricerca. Per quanto riguarda il primo piano, mi propongo infatti di presentare e discutere alcuni esempi specifici di attività didattiche, effettivamente svolte in classi di scuola primaria, concernenti produzione/interpretazione di testi, continui e non continui, scritti e orali, che mostrano la capacità dei bambini (opportunamente guidati nell'esercitarla) di tenere conto della condivisione delle conoscenze tra emittenti e destinatari del messaggio, ossia di tutti quei tratti che condizionano il grado di informatività dei testi considerati e l'utilizzo di adeguate espressioni referenziali. Gli esempi sono tratti da materiali prodotti dai bambini relativi a diverse tipologie testuali, come, ad esempio, testi narrativi, espositivi, tabelle, ricette e da interazioni orali.

Per quanto riguarda il secondo piano, vorrei invece evidenziare le principali criticità che questo tipo di insegnamento/apprendimento comporta, vale a dire i problemi posti dalla "documentabilità" e documentazione effettiva dei dati, nonché dei percorsi e della valutazione dei progressi degli allievi. Per esempio, molte delle attività proposte sono state svolte oralmente e registrate soltanto in modalità audio, escludendo così dall'osservazione la molteplicità degli aspetti coinvolti nell'evento comunicativo/interazionale, come, ad esempio, la gestualità, la mimica facciale, l'intonazione, l'alternanza dei turni, la presa di parola, ecc. La trascrizione dei dialoghi in classe, inoltre, dato l'alto numero di discorsi prodotti e registrati, viene generalmente restituita agli allievi in forma scritta "normalizzata", cioè non secondo le norme più tecniche di trascrizione; se ciò, da un lato, permette di utilizzare trascrizioni più "leggibili" per i bambini come ulteriore strumento di riflessione linguistica, dall'altro, penalizza in parte la riflessione puntuale sugli aspetti paralinguistici sopra descritti e anche l'osservazione sistematica dei progressi compiuti dagli allievi nel corso degli anni.

A ciò si collega direttamente anche la difficoltà della valutazione dei progressi degli allievi: essendo piuttosto recente nella scuola l'attenzione rivolta al "fare pragmatica", si avverte ancora la mancanza di una tassonomia condivisa degli obiettivi da considerare nella costruzione del discorso cui fare riferimento e che tenga conto dello sviluppo cognitivo del bambino.

Riferimenti bibliografici

Andorno, Cecilia. 2003. *Linguistica testuale. Un'introduzione*. Roma, Carocci.

Andorno, Cecilia. 2005. *Che cos'è la pragmatica linguistica*. Roma, Carocci.

Bazzanella, Carla. 2007. *Linguistica e pragmatica del linguaggio*. Roma-Bari, Laterza.
Calaresu, Emilia / Dal Negro, Silvia (a cura di). 2018. *Attorno al soggetto*. Milano: Studi Aitla.
Calaresu, Emilia (in stampa). "Tra il dire e il fare: grammatica e pragmatica a scuola. Su costituenti, significati e referenti". In AA.VV., *Lingua in contesto: la prospettiva pragmatica*. Milano: Studi AItLA.
Colombo, Adriano / Graffi Giorgio. 2017. *Capire la grammatica. Il contributo della linguistica*. Roma, Carocci.
Lo Duca, Maria G. 2004. *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma, Carocci.
Lo Duca, Maria G. / Provenzano, Claudia (a cura di). 2012. *A partire dalla frase… Sillabo di riflessione sulla lingua*. Bolzano: Dipartimento Istruzione e Formazione italiana.
MIUR. 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* in Annali della Pubblica Istruzione. Firenze: Periodici Le Monnier.
Voghera, Miriam. 2017. *Dal parlato alla grammatica. Costruzione e forma dei testi spontanei*. Roma, Carocci.

Margarita Borreguero Zuloaga, Anna De Marco

Il ruolo del contesto di apprendimento nell'uso dei segnali discorsivi in apprendenti ispanofoni di italiano

Questo contributo presenta i primi risultati di una ricerca volta ad indagare il ruolo del contesto nell'acquisizione dell'italiano da parte di apprendenti ispanofoni. A tal fine abbiamo analizzato l'interlingua di due gruppi di parlanti ispanofoni in due contesti di acquiszione diversi: un contesto di apprendimento dell'italiano in corsi intensivi universitari in Italia, cioè un contesto d'immersione, e un contesto di apprendimento in Spagna. I segnali discorsivi (SD) focus dell'analisi sono quelli che svolgono una funzione interazionale (Bazzanella, 1995, 2006) nella dinamica della conversazione sia fra coppie di parlanti non-nativi sia tra nativi e non-nativi (Bardel 2004, Bazzanella / Borreguero 2011, Guil et al. 2008, Jafrancesco 2015).
L'analisi si basa, per ognuno dei contesti indagati, su un corpus di 24 interazioni simmetriche e asimmetriche alle quali partecipano apprendenti di livello A2 e B2 (12 interazioni per ogni livello di competenza). Le conversazioni sono semi -spontanee e includono dialoghi improvvisati in situazioni in cui i partecipanti hanno un obiettivo extralinguistico comune da raggiungere, come quello di fare

un regalo ad un amico/a oppure dei role-play come quello di improvvisare la prenotazione di un biglietto aereo o la camera di un hotel. A scopo comparativo, l'analisi si serve anche di un corpus di riferimento di parlanti nativi.

Lo studio adotta una prospettiva funzionale secondo cui l'uso situato nel contesto e lo scopo comunicativo dell'interazione in cui i SD vengono utilizzati sono fattori fondamentali per comprendere la natura delle loro funzioni nella conversazione quotidiana (Verschueren 1999; Reddeker 2006, Matei 2010). L'analisi è orientata dalle funzioni espresse nel corpus per risalire ai SD che vengono utilizzati per esprimerle, e adotta quindi un approccio di tipo onomasiologico.

L'analisi mostra, anche attraverso un'analisi quantitativa dei dati, che i due contesti di apprendimento (immersione e non immersione) differiscono non solo per il tipo di SD che realizzano le diverse funzioni, ma anche per la loro frequenza nelle interazioni e per la loro polifunzionalità. Complessivamente, per quanto riguarda il contesto italiano le funzioni maggiormente presenti nel corpus degli apprendenti del livello A2 sono quella dell'accordo e dell'avvenuta ricezione/conferma dell'attenzione con una più alta concentrazione nelle interazioni simmetriche rispetto alle asimmetriche. Il livello B2 testimonia una più ampia varietà di funzioni e una più alta polifunzionalità dei SD con una presenza maggiore dei *types* nelle interazioni simmetriche ma una più alta frequenza dei segnali nelle interazioni asimmetriche. Nel contesto spagnolo la varietà dei SD sembra distribuirsi più uniformemente nelle diverse funzioni (accordo, conferma della ricezione, presa di turno, richiesta di conferma) nel livello A2. Sempre in questo livello, le interazioni asimmetriche mostrano una minore frequenza dei SD per alcune funzioni mentre la conferma di ricezione prevarica in termini di frequenza rispetto alle altre funzioni.

In entrambi i contesti di apprendimento, i segnali discorsivi compaiono con diverse funzioni già dai livelli più bassi di competenza. Nel contesto italiano le conversazioni sembrano scorrere in maniera più fluida e dinamica mentre nel contesto spagnolo sono presenti più pause silenti e qualche interruzione. In generale alcune funzioni sono poco rappresentate sia negli apprendenti di L2 che di LS come ad esempio quella che servono a mitigare a cedere il turno o a richiedere l'attenzione dell'interlocutore.

Questo studio esplorativo mette in luce alcune implicazioni importanti per la didattica dei segnali discorsivi. Negli ultimi anni infatti questi elementi sono stati ritenuti indispensabili per l'efficacia della comunicazione orale ed hanno attratto l'attenzione sia degli insegnanti di lingue straniere che degli autori di manuali per l'insegnamento (vedi Pernas *et al.* 2011, Ferroni, Birello 2016). Le analisi emerse da questo studio possono servire per stimolare nuove proposte operative e attività di

riflessione sui meccanismi d'uso dei segnali discorsivi per lo sviluppo della loro padronanza dell'oralità negli apprendenti di italiano L2 e LS.

Riferimenti bibliografici

Bardel, Camilla. 2004. 'La pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi'. In Pettorino, Massimo *et al.* (eds.). *Il parlato italiano. Atti del Convegno - Napoli, 13-15 febbraio 2003*. Napoli, D'Auria, CD-ROM.

Bazzanella, Carla. 1995. 'I segnali discorsivi'. In Renzi, Lorenzo / Salvi, Giampaolo / Cardinaletti, Anna (eds.). *Grande grammatica italiana di consultazione*. Bologna, Il Mulino: 225-257.

Bazzanella, Carla. 2006. 'Discourse markers in Italian: towards a 'compositional' meaning'. In Fischer, Kerstin (ed.). *Approaches to discourse particles.* Amsterdam, Elsevier: 449-464

Bazzanella, Carla / Borreguero Zuloaga, Margarita. 2011. '*Allora* e *entonces*: problemi teorici e dati empirici'. In Khachaturyan, Elizaveta (ed.). *Discourse Markers in Romance Languages, Oslo Studies on Language*, 3/1: 7-45.

Ferroni, Roberta / Birello, Marilisa. 2016. 'Meta- analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS'. *Italiano LinguaDue* 1: 30-53.

Guil, Pura *et al.* 2008. 'Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de los aprendices de italiano L2'. In Briz, Antonio *et al.* (eds.). *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III Congreso Internacional del Programa EDICE,* Universidad de Valencia y Programa Edice: 711-729 (www.edice.org).

Matei, Mădălina. 2010. 'Discourse markers as functional elements', *Bulletin of the Transilvania, University of Braşov* 3 (52): 119-126.

Jafrancesco, Elisabetta (2015). 'L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2'. *Italiano LinguaDue* 1: 1-39.

Pernas, Paloma / Gillani, Eugenio / Cacchione, Annamaria (2011). 'Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale'. *Italiano LinguaDue* 1: 65-138.

Redeker, Gisela. 2006. 'Discourse markers as attentional cues at discourse transitions'. In Fischer, Kerstin (ed.). *Approaches to discourse particles.* Amsterdam, Elsevier: 339-348.

Verschueren, Jef. 1999. *Understanding Pragmatics*. London, Arnolds Publishers.

Sergio Conti

Strategie di negoziazione in CLS nelle interazioni tra nativi e non nativi

Lo scopo del presente studio è quello analizzare le strategie pragmatiche e le pratiche discorsive messe in atto da apprendenti di cinese lingua straniera (CLS) nelle interazioni con parlanti nativi al fine di raggiungere l'obiettivo comune della comprensione reciproca. La negoziazione del significato è il processo attraverso il quale i parlanti giungono alla mutua comprensione attraverso la messa in atto di diverse strategie interazionali (Gass et al., 2005). Le varie strategie impiegate dai parlanti nativi al fine di sopperire ad incomprensioni e ostacoli comunicativi sono state analizzate in numerosi studi. Walton (2007), ad esempio, ha descritto le condizioni di felicità dell'atto linguistico del chiarimento (*clarification*), e ha discusso di come questo si distingue dall'atto della spiegazione (*explanation*). Bazzanella e Damiano (1999) si sono invece occupate delle sequenze di riparazione (*repair*) in italiano, descrivendo le fasi della negoziazione e focalizzandosi su aspetti quali il *trigger* della riparazione, i suoi autori e la sua collocazione nella sequenza interazionale.

Secondo la Interaction Hypothesis, la negoziazione del significato facilita l'acquisizione della L2, in quanto comporta la modifica e l'adattamento delle forme e dei contenuti linguistici da parte degli interlocutori (Long, 1996). Numerosi studi hanno analizzato le *routine* di negoziazione nelle interazioni in diverse L2 e tra diversi tipi di interlocutori, identificando e classificando vari tipi di strategie e atti linguistici. Lee (2001), ad esempio, ha individuato otto diverse strategie di negoziazione nelle interazioni on-line tra 40 apprendenti dello spagnolo: tra queste, le più frequenti risultano essere richieste, *clarification checks* e autocorrezioni. Altri segnali (marcatori discorsivi, locuzione simultanea, ecc.) suggeriscono come i parlanti cooperino per garantire il successo della comunicazione (De Bartolo, 2014). In CLS, alcuni casi studio hanno analizzato le interazioni sia tra nativi e non nativi (e.g. Wang & Li, 2015), che tra apprendenti (e.g. Zhao, 2013), osservando una predominanza di richieste di chiarimento e *comprehension checks*, soprattutto da parte dei parlanti nativi.

Il presente studio ha lo scopo di approfondire le osservazioni riportate in letteratura facendo ricorso ad un campione più esteso e raccogliendo dati durante un arco di tempo più ampio. Le domande di ricerca sono le seguenti: (i) Quali sono le principali strategie impiegate dagli interlocutori per avviare le sequenze di negoziazione (*comprehension checks*, *repair*, *repetition*, *clarification requests*, ecc.)? (ii) Attraverso quali risorse linguistiche (domande dirette, segnali discorsivi, ecc.) viene segnalata l'incomprensione? (iii) Come varia nel tempo il ricorso alle diverse strategie e alle diverse risorse linguistiche? Gli informanti sono apprendenti di CLS di livello post-elementare che hanno preso parte

al programma di tandem linguistico presso il CLA di Roma Tre. I dati sono stati raccolti lungo un periodo di circa tre mesi, durante i quali i partecipanti si sono incontrati settimanalmente con gli studenti cinesi del progetto Marco Polo/Turandot, prendendo parte a interazioni parzialmente guidate. Le interazioni sono state registrate, trascritte, e in seguito analizzate secondo i metodi della Conversation Analysis. Dall'analisi è emerso l'ampio ricorso a richieste di chiarificazioni attraverso semplici sostituti interrogativi (e.g. *shenme?* 'cosa?'), al *code-shifting* tra italiano e cinese, e a ripetizioni da parte dei parlanti nativi, soprattutto nelle prime settimane di osservazione.

Riferimenti bibliografici

Bazzanella, Carla / Damiano, Rossana (1999). 'The interactional handling of misunderstanding in everyday conversations', *Journal of Pragmatics* 31: 817-836.

De Bartolo, Anna Maria (2014). 'Pragmatic strategies and negotiation of meaning in EFL talk', *EL.LE* 3(3): 453-464.

Gass, Susan / Mackey, Alison / Ross-Feldman, Lauren (2005). 'Task-based interactions in classroom and laboratory settings', *Language Learning, 55*(4), 575-611.

Lee, Lina (2001). 'Online interactions: Negotiations of meaning and strategies used among learners of Spanish', *ReCALL* 13(2): 232-244.

Long, Michael H. 1996. 'The role of linguistic environment in second language acquisition'. In Ritchie, W. C. / Bhatia, T. K. (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego, Academic Press: 413-468.

Walton, Douglas (2007). 'The speech act of clarification in a dialogue model', *Studies in Communication Sciences 7*(2): 165-197.

Wang, P. / Li, Y. (2015). 'Yuyi xieshang de xiaoyong yu huabu goucheng – Jiyu muyuzhe he feimuyuzhe ziran yuyan hudong de ge'an yanjiu', *Shijie hanyu jiuaoxue* 29(3): 377-392.

Zhao, L. (2015). 'Renwuxing kouyu ketang duiwai hanyu xuexizhe xieshang hudong yanjiu', *Shijie hanyu jiuaoxue* 29(3): 362-376.

Anna De Marco, Emanuela Paone

Strategie di rifiuto e ruolo del transfer in apprendenti di italiano L2

Il presente lavoro ha come oggetto la realizzazione delle formule di rifiuto alle richieste da parte di apprendenti ispano-americani e spagnoli di italiano L2. La recente letteratura sull'uso dei rifiuti (Beebe *et al*. 1990; Keshavarz, Eslami, Ghahraman 2006; Allami, Naeimi 2011; Chang 2009; Shishavan, Sharifian 2013; Cortés Velásquez, Nuzzo 2017) in parlanti non-nativi rivela che, sebbene diverse culture condividano strategie di rifiuto simili, la scelta di strategie dirette/indirette, la mitigazione dell'atto e le ragioni del rifiuto possono variare da una cultura all'altra. Inoltre, la frequenza delle diverse strategie di rifiuto in relazione allo status degli interlocutori è soggetta anch'essa a variazioni a livello interculturale. Pertanto, un'adeguata comprensione e produzione delle norme sociopragmatiche che regolano i rifiuti presuppone una certa conoscenza della cultura di rifermento. I rifiuti sono spesso caratterizzati da lunghe sequenze di negoziazione che contengono sotto-atti indiretti come scuse, giustificazioni, offerte alternative e così via. Per questo motivo la loro realizzazione e comprensione richiede un certo livello di competenza pragmatica. Questo studio si focalizza sull'ordine e sulle formule semantiche delle strategie di rifiuto ed è stato condotto a partire dalle seguenti domande di ricerca: quali sono le differenze nell'uso delle formule semantiche di rifiuto tra gli apprendenti e i parlanti nativi di italiano? Quali sono le differenze tra le strategie di rifiuto impiegate dagli apprendenti con un basso livello di competenza rispetto ad un livello intermedio-alto e come differiscono da quelle utilizzate dai parlanti nativi? Quel è il rapporto tra livello di competenza e transfer sociopragmatico nella realizzazione del rifiuto e quali sono le variabili contestuali più sensibili al transfer (ad esempio, potere, distanza sociale e grado di imposizione coinvolto nell'atto linguistico volto a stimolare il rifiuto)?

Hanno partecipato allo studio 27 apprendenti di italiano di origine ispano americana e spagnola (12 di livello A2 e 15 di livello B2) e 20 parlanti nativi di italiano. È stato chiesto ai partecipanti di completare 5 DCT contenenti delle richieste, e di svolgere altrettanti role-play i cui scenari erano caratterizzati da una diversa distribuzione delle variabili contestuali, ossia rapporto fra gli interlocutori e grado di imposizione delle richieste. Per cogliere le differenze sociopragmatiche tra l'italiano e la L1 degli apprendenti, i DTC sono stati tradotti in spagnolo e somministrati agli stessi apprendenti dopo un certo periodo di tempo dal test precedente.

Le strategie impiegate sono state classificate in base a una combinazione delle tassonomie proposte da Beebe *et al.* 1990 e Fèlix-Brasdefer 2006.

Dai risultati preliminari è emerso che gli apprendenti utilizzano un numero inferiore di strategie in italiano rispetto ai parlanti nativi, indipendentemente dal livello di competenza. Tuttavia, nei livelli più alti di competenza gli apprendenti non si discostano molto dalle strategie, per lo più indirette, utilizzate e distribuite allo stesso modo nei parlanti nativi di italiano (espressione di scusa, espressione di dispiacere, motivazione, soluzione alternativa). Inoltre, gli apprendenti più competenti ricorrono ad un numero maggiore di strategie rispetto a quelli meno competenti. Nei livelli di competenza più bassi, la lunghezza delle formule è minore e in alcuni contesti le formule utilizzate risultano pragmaticamente inadeguate.

Tra gli apprendenti ispano-americani, gli ecuadoriani, a prescindere dal livello di competenza, manifestano una preferenza verso le norme sociopragmatiche della loro L1. Quando il loro interlocutore è una persona con uno status più alto essi tendono ad accettare piuttosto che a rifiutare. In generale si dimostrano più riluttanti a realizzare il rifiuto in modo diretto rispetto agli spagnoli e agli italiani, probabilmente perché ritengono che un atteggiamento del genere possa deludere le aspettative del gruppo sociale (cfr. Placencia 1996); in effetti, soprattutto nella loro L1, tendono ad offrire una soluzione alternativa, anche nei contesti caratterizzati da una minore distanza sociale. Questa tendenza ad assumere un atteggiamento cooperativo riflette una preferenza verso la cortesia positiva o il coinvolgimento verso l'interlocutore. Questo ci spinge a riconsiderare i concetti di cortesia positiva e negativa, (Brown, Levinson 1987) validi maggiormente per i sistemi culturali con un orientamento individualista, e a ricorrere ai concetti di *involvement* and *independence* proposti da Scollon e Scollon (2001), per spiegare le differenze osservate tenendo conto della cultura di origine dei parlanti, relativizzando pertanto il concetto di *politeneness* (cfr. Mao, 1994).

La natura complessa di questo atto linguistico implica indubbiamente una maggiore attenzione sul piano glottodidattico e conseguentemente la necessità di stimolare, attraverso opportune attività, una consapevolezza metapragmatica, al fine di guidare gli apprendenti verso la scoperta e la comprensione delle strategie utili per veicolare in modo efficace un atto che rischia di compromettere la faccia dell'interlocutore.

Riferimenti bibliografici

Allami, Hamid / Naeimi, Amin (2011). 'A cross-linguistic study of refusals: An analysis of pragmatic competence development in Iranian EFL learners', *Journal of Pragmatics* 43(1): 385-406.

Beebe, Leslie / Tomoko, Takahashi / Uliss-Weltz, Robin. 1990. 'Pragmatic transfer in ESL refusals'. In Scarcella, Robin *et alii* (eds.). *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York NY, Newbury House: 55-73.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen. 1987. *Politeness. Some Universals in Language Use.* New York, Cambridge University Press.

Chang, Yuh-Fang (2009). 'How to say no: An analysis of cross-cultural difference and pragmatic Transfer', *Language Sciences* 31(4): 477–493.

Cortés Velásquez, Diego / Nuzzo, Elena (2017). Disdire un appuntamento: spunti per la didattica dell'italiano a partire da un corpus di parlanti nativi, *Italiano LinguaDue*, 9(1), 17- 36.

Félix-Brasdefer, J. César (2006). 'Linguistic politeness in Mexico: Refusal strategies among male speakers of Mexican Spanish', *Journal of Pragmatics* 38(12): 2158-2187.

Keshavarz, Hossein / Eslami Zohreh R. / Ghahraman Vahid. 2006. 'Pragmatic transfer and Iranian EFL refusals: A cross cultural perspective of Persian and English'. In Bardovi-Harlig, K. *et alii* (eds.). *Pragmatics and language learning*. Manoa, HI, Second Language Teaching and Curriculum Center University of Hawaii: 359-403.

Mao, LuMing (1994). 'Beyond politeness theory: 'Face' revisited and renewed', *Journal of Pragmatics* 21: 451–486.

Placencia, Maria Elena (1996). 'Politeness in Ecuadorian Spanish', *Multilingua* 15: 13–34.

Scollon, Ron / Scollon, Suzanne Wong. 2001. *Intercultural Communication*, second ed. Malden, MA, Blackwell.

Shishavan, Homa B. / Sharifian, Farzad (2013). 'Refusal strategies in L1 and L2: A study of Persian-speaking learners of English', *Multilingua* 32(6): 801-836.

Elisa Di Domenico, Ioli Baroncini

I pronomi espliciti in una seconda lingua a soggetto nullo

È un dato ormai assodato che parlanti L2 di una lingua a soggetto nullo con una prima lingua non a soggetto nullo (L2 nN-N) iper-utilizzano i pronomi soggetto espliciti nella L2 rispetto ai parlanti nativi della stessa. Alcuni autori (ad es. Sorace 2006) suggeriscono che l'iper-utilizzo sia legato all'uso dei pronomi soggetto espliciti anche in contesti di continuità di topic. La letteratura recente ha evidenziato che anche parlanti L2 di una lingua a soggetto nullo con una prima lingua a soggetto nullo (L2 N-N) iper-utilizzano i pronomi soggetto espliciti. La questione che vogliamo indagare in

questo lavoro è quando ciò avvenga, e se i contesti di occorrenza dei pronomi soggetto espliciti negli L2 N-N siano analoghi a quelli descritti nella letteratura per gli L2 nN-N. A tal fine abbiamo raccolto produzioni narrative di un gruppo di parlanti L2 di italiano con prima lingua greco (*N*= 10), e le abbiamo confrontate con analoghe produzioni di un gruppo di parlanti nativi di italiano (*N*= 10). Greco ed italiano sono infatti due lingue a soggetto nullo, i cui parlanti nativi non evidenziano differenze significative in relazione al fenomeno qui esaminato (Di Domenico e Baroncini 2019). I partecipanti hanno visto un breve filmato che non conteneva materiale linguistico (The Pear Film, Chafe 1980), che hanno poi raccontato. Le loro produzioni sono state registrate e trascritte utilizzando il programma CLAN (parte di CHILDES, Mac Whinney 2000), ottenendo così il Totale Generale. Dal Totale Generale abbiamo estratto le frasi dove una vera scelta tra un soggetto pronominale (nullo o esplicito) o un soggetto lessicale è possibile, cioè frasi finite e copulari, relative non-soggetto, scisse non-soggetto. Abbiamo inoltre escluso le prime menzioni dei Referenti del Discorso (sempre lessicali), le frasi che si riferiscono al narratore o al narratore+ intervistatore (sempre pronominali), ottenendo così il Totale di Riferimento. All'interno del Totale di Riferimento, abbiamo trovato che i parlanti L2 utilizzano significativamente di più i pronomi soggetto espliciti rispetto ai parlanti nativi di italiano (χ^2= 11.3923 con la correzione di Yates, significativo a p≤ .05, .01, .005). Dopodiché, abbiamo diviso le produzioni in 4 segmenti principali. Nel Segmento 1 ci si riferisce ad uno stesso Referente del Discorso (RD) (continuità di topic); nel Segmento 2 ci si riferisce a due RD maschili singolari (cambiamento di topic); nel Segmento 3 ci si riferisce ad un RD maschile singolare e ad uno femminile singolare (cambiamento di topic + differenza di genere); nel Segmento 4 ci si riferisce ad un RD maschile singolare ed ad un RD maschile plurale (cambiamento di topic + differenza di numero). Come ci mostra la Figura 1, in entrambi i gruppi i pronomi espliciti sono maggiormente utilizzati nel Segmento 3 e nel Segmento 4. Nessuna significatività statistica emerge però dall'analisi interna a ciascun gruppo. Una differenza significativa emerge tuttavia nella comparazione tra gruppi pertinente al Semento 3 (χ^2= 3.8614 con correzione di Yates, significativo a p≤ .05) e al Segmento 4 (χ^2= 5.4125 con correzione di Yates, significativo a p≤ .05), ma non al Segmento 1 (χ^2= 0,4673 con correzione di Yates, n.s.) e al Segmento 2 (χ^2= 1.8457 con correzione di Yates, n.s.). Abbiamo interpretato i risultati nel modo seguente. In una lingua a soggetto nullo come l'italiano, i pronomi espliciti sono utilizzati in caso di cambiamento di topic, mentre *pro* è l'opzione preferita in caso di continuità di topic. Ma pronomi espliciti e pronomi nulli differiscono anche in un altro aspetto: solo i primi esprimono tratti flessivi. Questi ultimi consentono di disambiguare nel caso in cui ci si riferisce potenzialmente a due RD che differiscono in genere o in numero. I nostri parlanti L2 non differiscono dai parlanti nativi quando c'è continuità di topic (Segmento 1) o solo cambiamento di topic

(Segmento 2): questo suggerisce che abbiano acquisito questi aspetti relativi all'uso dei pronomi nulli ed espliciti nella loro L2. Essi invece iper-utilizzano i pronomi espliciti per disambiguare tra un referente maschile e uno femminile (Segmento 3) o tra un referente singolare ed uno plurale (Segmento 4). I nostri risultati suggeriscono infine che c'è una differenza nei contesti di iper-utilizzo dei pronomi espliciti tra L2 nN-N (come evidenziato dagli studi sopra citati) e L2 N-N, un fatto da tenere in considerazione anche nella pratica didattica.

Riferimenti bibliografici

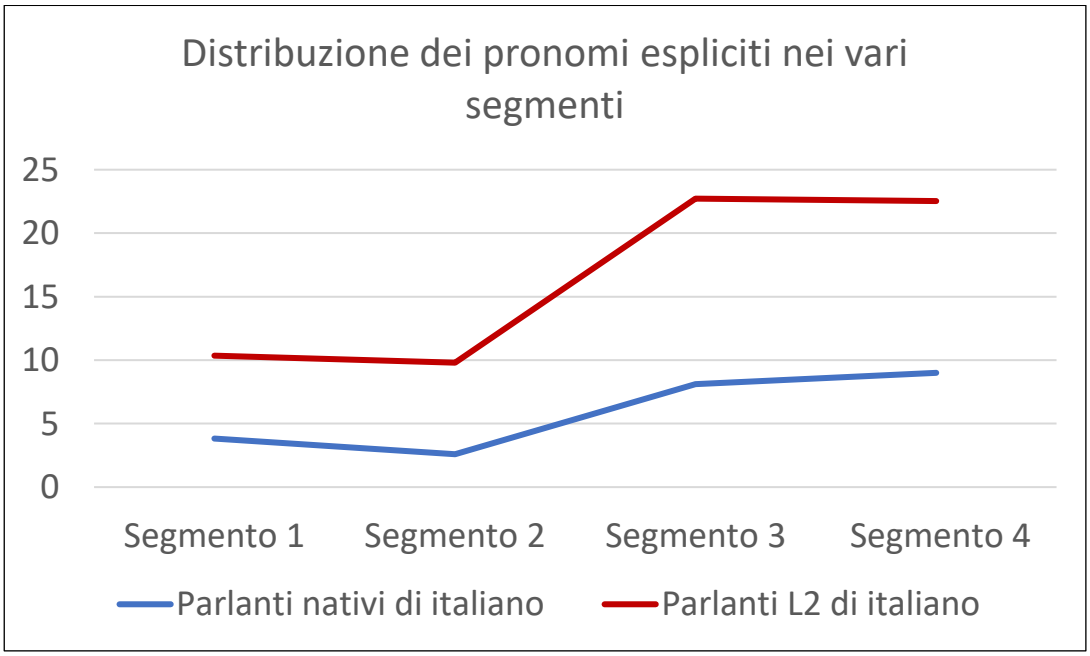
Chafe, Wallace (a cura di). 1980. *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, NJ, Ablex.

Di Domenico, Elisa / Baroncini, Ioli (2019). 'Age of onset and dominance in the choice of subject anaphoric devices: comparing native and near- native speakers of two null- subject languages', *Frontiers in Psychology* 9: 2729.

MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk. 3rd Edition.* Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Sorace, Antonella. 2006. 'Interfaces in L2 development'. In Belletti, Adriana *et alii* (eds.), *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2005*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Press: 505- 521.

Figura 1



Giovanni Favata, Liana Tronci

Competenze pragmatiche nella costruzione della temporalità in italiano L2: analisi di un corpus di studenti internazionali

In questo lavoro si propone l'analisi di un corpus di produzioni scritte di studenti internazionali (Erasmus e altri programmi di mobilità extra-europea) raccolte presso diversi Atenei italiani durante i corsi di italiano dall'a.a. 2015/2016 all'a.a. 2018/2019. Il fenomeno a cui ci dedicheremo è la costruzione della temporalità, ovvero l'insieme di strategie linguistico-testuali tese all'espressione, da un lato, della successione degli eventi narrati e, dall'altro, della sequenzialità della narrazione nel discorso (Weinrich 1978). Nello specifico il nostro corpus ci permetterà di analizzare: (a) avverbi temporali, (b) marcatori del discorso, (c) frasi coordinate e subordinate con valori temporali. Si tratta di forme e strutture non facilmente gestibili dall'apprendente, soggette ad interferenza della L1 e fortemente influenzate dal livello di competenza del parlante.

L'intento della ricerca è innanzitutto descrittivo. Si adotterà una prospettiva di analisi testuale (Andorno 2015, Palermo 2016), toccando anche altri aspetti della grammatica dell'apprendente connessi all'espressione della temporalità, *in primis* l'uso dei tempi verbali, con discussione anche delle sequenze acquisizionali che negli apprendenti del nostro corpus sembrano seguire percorsi specifici rispetto a quelli tradizionalmente riconosciuti negli studi (Bernini & Giacalone Ramat 1990; Giacalone Ramat 2003).

All'analisi linguistico-testuale dei dati raccolti sarà affiancata una riflessione operativa orientata all'ambito della glottodidattica. Gli studenti internazionali rappresentano un pubblico sempre più centrale nell'ambito della didattica dell'italiano come L2 (Balboni 2008; Diadori, Palermo & Troncarelli 2015). Tali studenti, per compiere il loro percorso di studi e per condurre un'esperienza significativa nel Paese ospitante, necessitano, in tempi brevi, sia di strumenti prettamente linguistici sia di competenze pragmalinguistiche (Semplici, Monami & Tronconi 2015; Andorno, Valentini & Grassi 2017), intese come dimensione trasversale ai vari livelli di analisi della lingua (Romano & Miletto 2017). Considerate, quindi, le specificità di tale categoria di apprendenti, la didattica dell'italiano ad essi rivolta dovrebbe prefiggersi obiettivi alti, mirati proprio allo sviluppo di competenze pragmatiche specifiche (Pernas, Gillani & Cacchione 2011; Nuzzo & Gauci 2012), anche nei corsi di livello iniziale. È noto infatti che nell'esposizione ad un input di nativi, il parlante non nativo, anche in fasi avanzate di apprendimento, difficilmente è capace di cogliere aspetti pragmaticamente orientati (Nuzzo & Gauci 2012), con conseguenti non felici risultati nella comprensione e nell'interazione. L'interazione con i parlanti nativi espone del resto il non nativo

anche a tratti non standard della lingua che, se acquisiti senza un processo necessario di riflessione metalinguistica, possono indurre l'apprendente a fallire nei propri scopi comunicativi (Balboni 2008; Lombardi Vallauri 2008; Volli 2010).

Da questa ricerca si attendono dunque risultati sia per l'analisi linguistica delle interlingue sia per la glottodidattica. L'analisi del corpus permetterà infatti di rilevare quali strategie di costruzione della temporalità sono principalmente usate dagli apprendenti e se esse coincidono con quelle dei parlanti nativi, sono specifiche degli apprendenti o sono interferite dalla L1 dell'apprendente. Potrà essere inoltre testata la validità di un'azione didattica mirata all'acquisizione di competenze pragmatiche nella costruzione di strategie di espressione della temporalità.

Riferimenti bibliografici

Andorno, Cecilia. 2015. *Linguistica testuale*. Roma, Carocci.

Andorno, Cecilia / Valentini, Ada / Grassi; Roberta. 2017. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Novara, UTET.

Balboni, Paolo E. 2008. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara, UTET.

Bernini, Giuliano / Giacalone Ramat, Anna. 1990. *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde*. Milano, FrancoAngeli.

Diadori, Pierangela / Palermo, Massimo / Troncarelli, Donatella. 2015. *Insegnare l'italiano come seconda lingua*. Roma, Carocci.

Giacalone Ramat, Anna. 2003. *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione.* Roma, Carocci.

Lombardi Vallauri, Edoardo. 2008. *La linguistica. In pratica*. Bologna, il Mulino.

Nuzzo, Elena / Gauci, Phyllisienne. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma, Carocci.

Palermo, Massimo. 2016. *Linguistica testuale dell'italiano*. Bologna, il Mulino.

Pernas, Paloma / Gillani, Eugenio / Cacchione, Annamaria (2011). 'Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale', *Italiano LinguaDue* 3/1: 65-138.

Romano, Antonio / Miletto, Anna. 2017. *Argomenti scelti di Glottologia e Linguistica*. Torino, Omega Edizioni.

Semplici, Stefania / Monami, Elena / Tronconi, Elisabetta. 2015. *Insegnare italiano a studenti universitari*. In Diadori, Pierangela (ed.). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano, Le Monnier.

Volli, Ugo. 2010. *Manuale di semiotica*. Roma-Bari, Laterza.
Weinrich, Harald. 1978. *Tempus. Le funzioni dei tempi nel testo*. Bologna, il Mulino [ed. originale: *Tempus. Besprochene und erzähte Welt*. Sttuttgart, Klett, 1964].

Stefania Ferrari

Quando la ricerca è a supporto della didattica, e viceversa. Insegnare pragmatica nella classe multilingue e nel laboratorio di italiano L2

Con la scuola primaria i bambini non solo apprendono la strumentalità del leggere e dello scrivere, ma iniziano anche a essere accompagnati nella riflessione esplicita sul codice linguistico. Le *Indicazioni Nazionali* (MIUR, 2012: 30-31), sebbene non facciano riferimento esplicito al termine pragmatica, di fatto spingono il docente a dare spazio al naturale dialogo tra grammatica e pragmatica. Tuttavia a scuola la riflessione linguistica non è ad oggi ancora pienamente esercitata così come intesa e descritta nelle *Indicazioni*. Sia i testi scolastici per la classe curricolare che i manuali di L2 per le attività laboratoriali si occupano principalmente di insegnamento di lessico e grammatica, senza dare il dovuto spazio alla pragmatica (Miglietta - Sobrero, 2011; Lo Duca, 2003; Pallotti, 2009; Leone - Mezzi, 2011). Ne consegue che, anche per assenza di stimoli provenienti dai materiali in uso, difficilmente il docente accompagna gli allievi, in maniera consapevole e sistematica, nell'esplorazione della dimensione pragmatica del linguaggio. Alle difficoltà legate alla mancanza di materiali di riferimento, si va ad aggiungere la complessità intrinseca del costrutto pragmatica: poiché esso è complesso, variabile e strettamente dipendente dal contesto, l'identificazione delle norme di realizzazione di un determinato atto linguistico è tutt'altro che scontata (Nuzzo, 2011; Nuzzo - Gauci, 2012; Ferrari *et al.*, 2016).

Con l'intento di offrire un contributo concreto alla diffusione di buone pratiche nell'educazione linguistica è stato ideato, a partire dall'anno scolastico 2015-2016 il Progetto *Oggi facciamo pragmatica* (Ferrari, 2016), un percorso di formazione e ricerca-azione rivolto ai docenti curriculari e ai facilitatori linguistici delle scuole primarie di Modena. L'obiettivo principale era fornire agli insegnanti gli strumenti necessari per realizzare interventi educativi dedicati allo sviluppo delle competenze pragmatiche nell'interazione orale e contemporaneamente offrire alla ricerca dati per ampliare le conoscenze circa le modalità di realizzazione di alcuni atti comunicativi nel parlato dei bambini (Ferrari - Zanoni, 2017; Ferrari - Zanoni, 2018; Ferrari - Zanini, in stampa).

In questo contributo si illustrano due modelli di sperimentazioni educative condotte con bambini di 8-9 anni rispettivamente nella classe multilingue e nel laboratorio di L2. In particolare, quattro domande hanno guidato la ricerca: come realizzano l'atto comunicativo di richiesta i bambini di questa età? Come si sviluppa la richiesta nella sequenza interazionale? Quali similitudini o differenze tra bambini monolingui e plurilingui scolarizzati in Italia? Che effetto possono avere sulle produzioni e sulla capacità di riflettere sugli usi linguistici brevi interventi mirati di 6-8 ore? L'analisi dei dati mostra come, nonostante gli allievi di questa età siano in buona parte consapevoli delle possibili strategie per formulare l'atto linguistico, necessitino di essere accompagnati sia nel rafforzare l'impiego di strumenti di mitigazione che nella gestione dell'atto nell'interazione, con alcune differenze significative tra monolingui e plurilingui. La partecipazione al breve intervento pedagogico invece evidenzia progressi rapidi in alcune aree, mentre fornisce indicazioni importanti per percorsi successivi, permettendo di identificare bisogni di apprendimento in parte comuni, in parte diversi per i due gruppi di allievi.

Il dialogo tra ricerca e applicazione pratica alla base del progetto aiuta i docenti di mettere a fuoco i bisogni dei propri allievi, promuovendo di fatto non solo pratiche efficaci di didattica inclusiva, ma anche progettazioni mirate dei percorsi laboratoriali, insieme a attività ponte tra classe e laboratorio. Il ricercatore invece ha modo di indagare gli usi linguistici di questa fascia d'età, peraltro poco studiata nel contesto italiano, approfondendo sia aspetti legati alla realizzazione dell'atto nell'interazione, sia indagando quanto e come la pragmatica sia insegnabile in contesto scolastico.

Riferimenti bibliografici

Ferrari, Stefania (2016), 'Oggi facciamo pragmatica: un progetto di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria', *Italiano LinguaDue* 8 (2): 270-280,

Ferrari, Stefania / Nuzzo, Elena / Zanoni, Greta. 2016. 'Sviluppare le competenze pragmatiche in L2 in rete: problemi teorici e soluzioni pratiche nella progettazione dell'ambiente multimediale LIRA'. In Cervini, Cristiana (eds.), *Interdisciplinarità e apprendimento linguistico nei nuovi contesti formativi. L'apprendente di lingue tra tradizione e innovazione*. Bologna, Quaderni del CeSLiC - Centro di Studi Linguistico-Culturali: 5-20.

Ferrari, Stefania / Zanini, Roberta. 2019. 'La pragmatica alla scuola primaria: tra ricerca e insegnamento. Un'osservazione longitudinale delle ricadute didattiche di una sperimentazione educativa'. In Nuzzo, Elena / Vedder, Ineke (eds.). *Atti del XVIII Congresso AItLA, Lingue in contesto: la prospettiva pragmatica*, Roma 22-24 febbraio 2018: 185-198.

Ferrari, Stefania / Zanoni, Greta (2017). 'Fare pragmatica nella scuola primaria: uno studio esplorativo sulle richieste', *Revista de Italianìstica* 35: 29-53.
Ferrari, Stefania / Zanoni, Greta (2018). 'Fare pragmatica per fare grammatica, un percorso sulla gestione verbale del conflitto', *LinguaInAzione, ILSA Italiano L2* 11: 13-20.
Leone, Paola / Mezzi Tiziana. 2011. *Didattica della comunicazione orale*. Milano, FrancoAngeli.
Lo Duca, Maria Giuseppina. 2003. *Lingua italiana ed educazione linguistica.* Roma, Carocci.
Miglietta, Annarita / Sobrero, Alberto. 2011. 'Pratiche di grammatica nella scuola elementare: un'indagine'. In Corrà, Loredana / Paschetto, Walter (eds.). *Grammatica a scuola*. Milano, FrancoAngeli: 97-112.
Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. 2012. *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf.
Nuzzo, Elena. 2011. 'L'agire linguistico tra universali pragmatici e specificità culturali'. In Bozzone Costa, Rosella / Fumagalli, Luisa / Valentini, Ada (eds.), *Apprendere l'italiano da lingue lontane: prospettiva linguistica, pragmatica, educativa*. Perugia, Guerra Edizioni: 139-155.
Nuzzo, Elena / Gauci, Phyllisienne. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2*. Roma, Carocci.
Pallotti, Gabriele (2009). 'Descrivere le lingue: quale metalinguaggio per un'educazione linguistica efficace?', *Progetto PON «Educazione Linguistica e Letteraria in un'Ottica Plurilingue»,* MIUR-ANSAS, http://www.gabrielepallotti.it (https://bit.ly/2K6IZU0).

Elena Ferrari, Gloria Gagliardi, Milvia Innocenti

Abilità pragmatiche nel bambino *Late Talker*: analisi dell'interazione con il *care-giver* in situazioni di gioco semi-strutturato

Introduzione

Nella letteratura scientifica sono ampiamente documentati casi di bambini che nel corso dell'ontogenesi del linguaggio manifestano significative compromissioni sociocomunicative e/o pragmatiche: tali difficoltà includono, appunto, non soltanto una scarsa comprensione dei segni verbali e non-verbali, ma anche una limitata competenza nell'interpretazione del contesto. A tali deficit si somma inoltre, di frequente, un'inadeguata capacità di integrare queste abilità con gli aspetti strutturali del linguaggio per ottenere una comunicazione efficace per "operare" nel proprio ambiente.

Lo studio si propone di indagare tali abilità in bambini "parlatori tardivi" (*Late Talkers*), popolazione di particolare interesse clinico per l'individuazione dei segni predittivi ed il trattamento tempestivo del Disturbo di Linguaggio (DL) [Bishop *et al*., 2012]. In particolare, sono considerati indici di rischio per il disturbo [Rescorla, 1989; Paul, 1991; Thal, 2000; Sabbadini *et al.*, 2000; Desmarais *et al.*, 2008]:

- assenza di lallazione dai 5-7 mesi ai 9-10 mesi;
- mancato utilizzo di gesti (deittici e/o referenziali) a 12-14 mesi;
- vocabolario espressivo ridotto, ovvero inferiore alle 50 parole (<10° percentile) a partire dai 24 mesi;
- assenza (o ridotta presenza) di "gioco simbolico" a 24-30 mesi;
- ritardo nella comparsa delle combinazioni gesto-parola e livello morfosintattico ipoevoluto a 30 mesi (in particolare completa assenza di combinazioni di parole);
- persistere di espressioni verbali incomprensibili dopo i 30-36 mesi.

Metodo

Il campione è composto da 18 bambini (8M; 10 F) di età compresa tra i 24 e i 36 mesi: 9 *late talkers* (LT) e 9 con sviluppo cognitivo e linguistico tipico (GC, gruppo di controllo). Sono state analizzate nei loro aspetti verbali e non verbali (tab. 1) le interazioni comunicative tra *care-giver* e bambino durante 3 diversi momenti di gioco semi-strutturato:

- *Gioco funzionale-simbolico*: essenziale per la promozione delle abilità cognitive del bambino, prevede che vengano riprodotte in maniera ludica sequenze di azioni osservate nell'adulto; lo *script* proposto è quello della "cucina".
- *Gioco di costruzione*: importantissimo in ontogenesi per lo sviluppo delle abilità prassiche e di pianificazione, è stato scelto per favorire l'elicitazione di produzioni linguistiche anche nei bambini che preferiscono alla verbalizzazione l'essere concretamente impegnati in attività pratiche; tipicamente i bambini "costruttori", infatti, appaiono orgogliosi di quello che hanno realizzato e tendono a condividere la costruzione (e l'attenzione) con l'adulto, per ottenere un rinforzo o un riconoscimento.
- *Lettura (condivisa) di un libro*: attività fondamentale per lo sviluppo linguistico e cognitivo [Panza, 2015; Girolametto *et al.*, 2017]. Sono state scelte le storie "*Giulio Coniglio fa il bagno*" e "*La Nuvola Olga fa il bagno*", due semplici narrazioni in cui si fa riferimento a un'esperienza presente nella *routine* quotidiana del bambino, adeguate alle tappe del neuro-sviluppo nella fascia d'età di interesse.

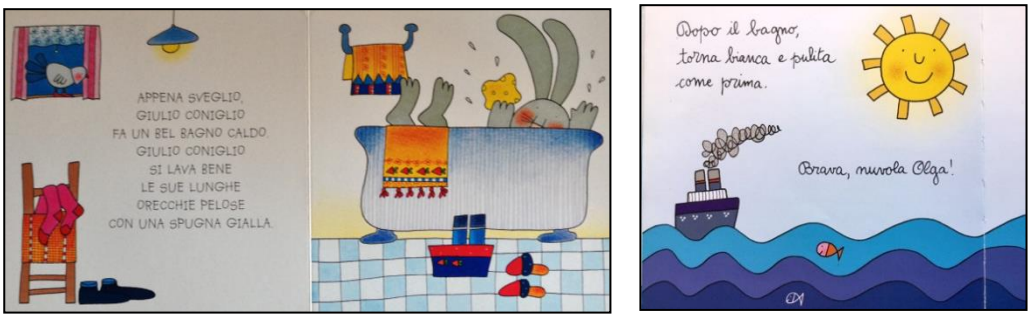


Fig. 1: Storie selezionate per l'attività di lettura condivisa del libro.

La gestione delle tre proposte di gioco è stata affidata completamente alla coppia, così da ricreare un ambiente simile a quello familiare.

INDICI CONSIDERATI NELLO STUDIO	
Gestione dell'interazione	Numero di turni del genitore Numero di turni del bambino Alternanza del turno nella coppia
Comunicazione non verbale	Numero e tipologia di gesti connessi al discorso prodotti dal genitore e dal bambino [Bonaiuto, Gnisci & Maricchiolo, 2002]
Composizione della produzione verbale	Vocalizzi/suoni Olofrasi (classificate in: nomi, predicati, non-parole, avverbi, pronomi, routines) Combinazioni Sequenze indistinte Turni vuoti Esclamazioni
Qualità dell'interazione	Attenzione condivisa Contatto oculare Stile comunicativo del genitore (secondo modello INTERACT2: funzione comunicativa "tutoriale", "di controllo diretto", "di controllo modulato" oppure "asincronica-svalutativa" [Bonifacio & Hvastja Stefani, 2010])

Tab.1: Indici quantitativi e qualitativi considerati nello studio

Le sessioni sono state videoregistrate, trascritte con il software ELAN in formato CHAT-LABLITA [MacWhinney, 1991; Cresti & Moneglia, 2005] ed annotate manualmente (fig. 2). La significatività delle osservazioni è stata infine valutata mediante test statistici non parametrici in ragione della ridotta numerosità campionaria delle osservazioni (Kolmogorov-Smirnov, χ^2).

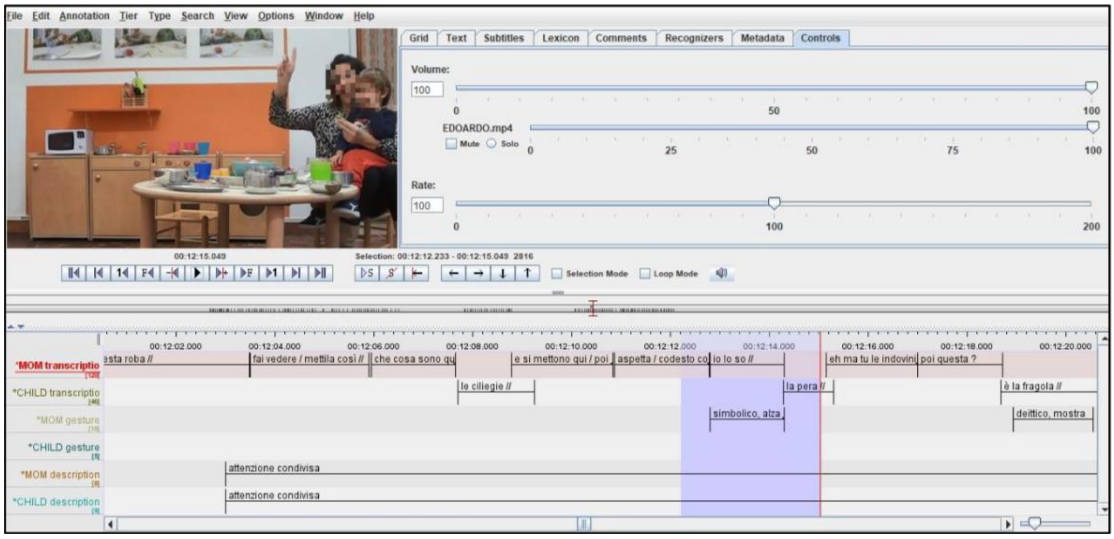


Fig. 2.: Esempio di trascrizione ed annotazione in ELAN.

Risultati

Numerose sono le differenze rilevate, sia sul piano linguistico che sotto il profilo funzionale: in particolare sono risultati statisticamente significativi (*p-value* < 0.5) la differente gestione e turnazione della conversazione, lo stile comunicativo impiegato dal genitore, la realizzazione di gesti deittici e rappresentativi, la composizione del lessico e alcuni indicatori morfosintattici discriminativi per l'individuazione di un DL, come ad esempio la presenza della combinazione di parole. Tali risultati, oltre ad avere un chiaro interesse conoscitivo, sono estremamente rilevanti per il corretto inquadramento clinico del bambino parlatore tardivo e la successiva programmazione di un intervento terapeutico di tipo indiretto.

Riferimenti bibliografici

Bishop, Dorothy V. *et alii* (2012). 'Parental phonological memory contributes to prediction of outcome of late talkers from 20 months to 4 years: a longitudinal study of precursors of specific language impairment', *Journal of neurodevelopmental disorders*, 4(1): 3.

Bonifacio, Serena / Hvastja Stefani, Loredana. 2010. *L'intervento precoce nel ritardo di linguaggio: il modello INTERACT per il bambino parlatore tardivo*. Milano, FrancoAngeli.

Cresti, Emanuela / Moneglia, Massimo. 2005. *C-ORAL-ROM. Integrated Reference Corpora for spoken Romance Languages*. Amsterdam-Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.

Desmarais, Chantal *et alii* (2008). 'Systematic review of the literature on characteristics of late-talking toddlers', *International Journal of Language & Communication disorders*, 43(4): 361- 389.

Girolametto, Luigi *et alii*. 2017. *Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma "Oltre il libro"*. Trento, Erikson.

MacWhinney, Brian. 1995. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, Lowrence Erlbaum Associates.

Panza, Costantino (2015). 'Nati per Leggere e lettura dialogica: a chi e come', *Quaderni ACP*, 2: 95-101.

Paul, Rhea (1991). 'Profiles of toddlers with slow expressive language development', *Topics in Language Disorders* 11: 1-13.

Rescorla, Leslie (1989), 'The language development survey: a screening tool for delayed language in toddlers', *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54: 587-599.

Sabbadini, Letizia *et alii*. 2000. *Il disordine fonologico nel bambino con disturbi del linguaggio*. Milano, Springer-Verlag.

Thal, Donna. 2000. *Late talking toddlers: Are they at risk?*. San Diego, CA, San Diego State University Press.

Elisabetta Santoro, Adriana M. Porcellato, Ana Luísa A. Mhereb

La competenza pragmatica in italiano: un confronto tra le richieste di apprendenti brasiliani e di parlanti nativi

Nonostante la competenza pragmatica sia da tempo riconosciuta come parte della competenza comunicativa (Bachman, 1990; Bachman & Palmer, 1996) e in diversi studi sia stata sottolineata la sua importanza nel processo di insegnamento di L2 (si veda, tra gli altri, Rose & Kasper, 2001), includere questa dimensione nella classe di lingua straniera non è compito facile. Di fatto, se in grammatica è possibile distinguere ciò che è "giusto" da ciò che è "sbagliato", quello che ci permette di capire se quello che si dice è pragmaticamente appropriato o meno hanno dei limiti molto meno definiti, dato che sono parte non solo del patrimonio linguistico, ma anche di quello socioculturale di una lingua, oltre ad essere soggetti a grande variabilità spesso anche all'interno di una stessa lingua (Verschueren, 2016). È da attribuirsi a questo che l'aspetto pragmatico della comunicazione è spesso presentato in modo inadeguato nei manuali di L2, come mostrano, tra gli altri, gli studi di Martínez-Flor (2008); Usó-Juan (2008); Nuzzo (2013, 2015) e che la competenza pragmatica è ancora quasi del tutto assente nella valutazione della L2., ambito nel quale, in mancanza di altre possibilità, i pochi

studi realizzati utilizzano come punto di riferimento le produzioni di parlanti nativi (Hudson, Detmer & Brown, 1995; Brown, 2001; Jianda, 2006; Roever, 2006; Ross & Kasper, 2013).

Partendo da queste considerazioni, ci siamo chieste quale fosse il "comportamento pragmatico" di apprendenti brasiliani di italiano in particolare nella realizzazione dell'atto linguistico della richiesta, pur non avendo ricevuto istruzioni specifiche in questo campo. Per la raccolta dei dati, ci siamo servite dello stesso strumento che viene utilizzato per i parlanti nativi dal gruppo di ricerca *Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural* (Universidade de São Paulo), in modo da poter confrontare il *corpus* degli apprendenti sia con quello dei parlanti nativi di italiano che con quello dei parlanti nativi di portoghese brasiliano.

Si tratta di un questionario composto da *Discourse Completion Task* scritti (WDCT), inviati elettronicamente agli informanti, che usano come variabili il grado di imposizione e la distanza sociale tra gli interlocutori (Brown & Levinson, 1987), combinati tra loro, oltre al *setting* (strada e casa).

I *corpora*, costituiti da 30 informanti per ciascuno dei tre gruppi, sono stati annotati sulla base di categorie elaborate a partire da quanto proposto nello studio di Blum-Kulka et al. (1989), che distinguono atti principali (*head act*) e atti di supporto (*supportive moves*), oltre a considerare la presenza e il tipo di modificatori e la prospettiva adottata dal parlante nella realizzazione della richiesta.

Il confronto statistico tra le produzioni dei parlanti nativi e degli apprendenti ha consentito: (i) di verificare convergenze e divergenze nella realizzazione dell'atto linguistico prescelto e (ii) di osservare se e in che misura le norme pragmatiche utilizzate si avvicinano a quelle della lingua materna o della seconda lingua. I risultati evidenziano scelte tendenzialmente comparabili nei tre *corpora* esaminati, in particolare per quanto riguarda la scelta di utilizzare atti di supporto e modificatori. Nel confronto tra apprendenti brasiliani di italiano e parlanti nativi si è tuttavia verificato che le scelte, pur muovendosi quantitativamente nella stessa direzione, sono soprattutto di tipo qualitativo e riguardano la varietà e il tipo di modificatori e di atti di supporto.

Riferimenti bibliografici

Bachman, Lyle F. 1990. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University.

Bachman, Lyle F. / Palmer, Adrian S. 1996. 'Describing Language Ability: Language Use in Language Tests'. In Bachman, Lyle F. / Palmer, Adrian S. (eds.). *Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests*. Oxford, Oxford University Press: 61-84.

Blum-Kulka, Shoshana / House, Juliane / Kasper, Gabriele (a cura di). 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, Ablex.

Brown, James D. 2001. 'Pragmatics Tests: Different purposes, different tests'. In Rose, Kenneth R. / Kasper, Gabriele (eds.). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen. 1987. *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge, Cambridge University Press.

Hudson, Thom / Detmer, Emily / Brown, James D. 1995. *Developing prototypic measures of cross-cultural pragmatics*. Honolulu: University of Hawaii.

Jianda, Liu (2006). 'Assessing EFL Learners' Interlanguage Pragmatic Knowledge: Implications for Testers and Teachers', *Reflections on English Language Teaching* 5:1-21.

Martínez-Flor, Alicia. 2008. 'Analysing Request Modification Devices in Films: Implications for Pragmatic Learning in Instructed Foreign Language Contexts'. In Alcón-Soler, Eva / Safont-Jordà, Maria (eds.). *Intercultural language use and language learning*. The Netherlands, Springer: 245-280.

Nuzzo Elena (2013). 'La pragmatica nei manuali d'italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare', *Revista de Italianística* 26: 5-29.

Nuzzo, Elena. 2015. 'Comparing textbooks and TV series as sources of pragmatic input for learners of Italian as a second language: The case of compliments and invitations'. In Gesuato, Sara *et alii* (eds.). *Teaching, learning and investigating about pragmatics.* Cambridge, Cambridge Scholars Publishing: 85-107.

Roever, Carsten (2006). 'Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics', *Language Testing* 23: 229–256.

Rose, Kenneth / Kasper, Gabriele (a cura di). 2001. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Ross, Steven / Kasper, Gabriele. 2013. *Assessing Second Language Pragmatics*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Usó-Juan, Esther. 2008. 'The Presentation and Practice of the Communicative Act of Requesting in Textbooks: Focusing on Modifiers'. In Alcón-Soler, Eva / Safont-Jordà, Maria (eds.). *Intercultural language use and language learning*. The Netherlands, Springer: 223-243.

Verschueren, Jef. 2016. 'Contrastive Pragmatics'. In Östman, Jan-Ola / Verschueren, Jef (eds.). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam, John Benjamins: 1-34.

Mayara da Silva Neto, Luciane do Nascimento Spadotto, Sulamita M. Mattos da Costa

Richieste in italiano e portoghese brasiliano: analisi e confronto di strategie a partire da *corpora*

Studiare le lingue in prospettiva cross-culturale, provando a identificare i *pattern* che le compongono e le loro regolarità (Verschueren, 2016), può rappresentare una risorsa importante per l'insegnamento delle seconde lingue, giacché fornisce indizi sui diversi comportamenti linguistici e culturali in L1 e L2. Di fatto, i manuali per l'insegnamento delle L2 si mostrano in quasi tutti i casi inadeguati (Martínez-Flor, 2008; Usó-Juan, 2008; Nuzzo, 2013; 2015) ed è quindi indispensabile che la ricerca fornisca dati empirici che possano sostenere le scelte di chi insegna, a maggior ragione se si pensa alla variabilità della pragmatica e alla difficoltà di definire che cosa presentare in classe.

Partono anche da questa convinzione gli studi del gruppo di ricerca *Pragmática (inter)linguística, intercultural e cross-cultural* (Universidade de São Paulo) che si sta attualmente occupando di analizzare l'atto linguistico della richiesta, selezionato perché particolarmente sensibile alle differenze culturali, visto che mette in gioco sia la faccia positiva del richiedente che quella negativa di chi riceve la richiesta (Brown & Levinson, 1987). I *corpora* utilizzati dal gruppo, che finora si è concentrato su portoghese brasiliano, italiano, spagnolo e tedesco, sono stati costituiti tramite *Discourse Completion Task* scritti (WDCT), inviati elettronicamente a parlanti nativi nella loro rispettiva lingua materna, senza che venissero stabiliti ulteriori criteri di selezione. Le principali variabili, combinate tra loro, sono il grado di imposizione e la distanza sociale tra gli interlocutori (Brown & Levinson, 1987). È stato considerato tra le variabili anche il *setting*, di modo tale che metà delle situazioni descritte ha luogo in uno spazio pubblico (la strada) e metà in uno spazio privato (la casa).

I dati utilizzati per questo studio riguardano, in particolare, il confronto tra italiano e portoghese brasiliano, due lingue ancora poco studiate nella prospettiva della pragmatica cross-culturale (si veda a riguardo Nuzzo & Santoro, 2017). I *corpora*, costituiti da 30 parlanti nativi di ciascuna delle due lingue, sono stati annotati sulla base di categorie elaborate partendo dallo studio di Blum-Kulka *et al*. (1989) che tengono soprattutto conto della suddivisione tra atto principale (*head act*) e atti di supporto (*supportive moves*), oltre ad analizzare la presenza di modificatori (lessicali, morfosintattici e discorsivi) e la prospettiva selezionata dal parlante per la realizzazione dell'atto linguistico che può indicare preferenze culturali che rivelano caratteristiche peculiari di una lingua e di una cultura.

La presenza e la funzione delle strategie utilizzate sono state poi confrontate, al fine di constatare l'esistenza di eventuali convergenze e di divergenze statisticamente significative e, soprattutto, di

identificare ricorrenze che possano rappresentare punti di riferimento anche per ricerche future e per l'insegnamento e nell'apprendimento delle due lingue.

Riferimenti bibliografici

Blum-Kulka, Shoshana / House, Juliane / Kasper, Gabriele (a cura di). 1989. *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*. Norwood, Ablex.

Brown, Penelope / Levinson, Stephen. 1987. *Politeness: Some universals in language usage.* Cambridge, Cambridge University Press.

Martínez-Flor, Alicia. 2008. 'Analysing Request Modification Devices in Films: Implications for Pragmatic Learning in Instructed Foreign Language Contexts'. In Alcón-Soler, Eva / Safont-Jordà, Maria (eds.). *Intercultural language use and language learning*. The Netherlands, Springer: 245-280.

Nuzzo Elena (2013). 'La pragmatica nei manuali d'italiano L2: una prima indagine sull'atto linguistico del ringraziare', *Revista de Italianística* 26: 5-29.

Nuzzo, Elena / Santoro, Elisabetta (2017). 'Apprendimento, insegnamento e uso di competenze pragmatiche in italiano L2/LS: la ricerca a partire dagli anni Duemila', *EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages Special Issue* 4 (2): 1-27.

Nuzzo, Elena. 2015. 'Comparing textbooks and TV series as sources of pragmatic input for learners of Italian as a second language: The case of compliments and invitations'. In Gesuato, Sara *et alii* (eds.). *Teaching, learning and investigating about pragmatics.* Cambridge, Cambridge Scholars Publishing: 85-107.

Usó-Juan, Esther. 2008. 'The Presentation and Practice of the Communicative Act of Requesting in Textbooks: Focusing on Modifiers'. In Alcón-Soler, Eva / Safont-Jordà, Maria (eds.). *Intercultural language use and language learning*. The Netherlands, Springer: 223-243.

Verschueren, Jef. 2016. 'Contrastive Pragmatics'. In Östman, Jan-Ola / Verschueren, Jef (eds.). *Handbook of Pragmatics*. Amsterdam, John Benjamins: 1-34.

Jacopo Torregrossa, Christiane Bongartz, Maria Andreou

Il ruolo della co-attivazione di due lingue nella consapevolezza metalinguistica bilingue

Il presente contributo si propone di discutere l'acquisizione bilingue di alcuni fenomeni all'interfaccia tra grammatica e pragmatica. Nello specifico, si mostrerà come, nei bambini bilingui, molte

competenze linguistiche possano essere condivise tra le due lingue. I risultati degli studi che verranno presentati verranno discussi alla luce di approcci "translanguaging" all'insegnamento della pragmatica e della grammatica, basati su un impiego funzionale e dinamico di tutte le risorse linguistiche del bambino (García & Li 2014). L'intervento si concentrerà sullo sviluppo della consapevolezza metalinguistica (CM) relativa a strutture morfosintattiche di accordo e fenomeni all'interfaccia tra sintassi e discorso (pronomi clitici) da parte di bambini bilingui. Si tratta di strutture grammaticali il cui mancato apprendimento da parte di bambini bilingui può avere ripercussioni su fenomeni "globali" di discorso. Numerosi studi riportano un vantaggio bilingue in task di CM basati sulla consapevolezza della relazione tra forma e funzione (arbitrarietà del segno linguistico, appropriatezza sintattica in corrispondenza di anomalie semantiche, ecc.) – Bialystok (1988); Galambos & Goldin-Meadow (1990), Friesen & Bialystok (2012). Tuttavia, tale vantaggio non sembra estendersi ai task di CM incentrati sull'analisi linguistica (giudizi di grammaticalità, correzione dell'errore). Finora, i task utilizzati per testare la componente metalinguistica di analisi nei bilingui sono stati condotti in modalità monolingue, per cui i bilingui sono testati separatamente in ciascuna lingua. Obiettivo di questo studio è mostrare come amministrare i test in una modalità bilingue possa giovare all'analisi metalinguistica. Ci si interrogherà inoltre su quali condizioni favoriscano l'effetto positivo della modalità bilingue, con particolare attenzione agli effetti cross-linguistici e alla dominanza.

Abbiamo testato 40 bambini bilingui italo-greci, che vivono ad Atene e frequentano una scuola di immersione italiana. Sulla base di informazioni ricavate da un test di vocabolario condotto in entrambe le lingue (Renfrew 1995) e da questionari sociolinguistici, i bambini risultano per lo più dominanti in greco.

Abbiamo chiesto ai bambini di giudicare l'accettabilità di alcune frasi grammaticali o agrammaticali in italiano (Tabella 1) che hanno la funzione di descrivere immagini (Figura 1), sulla base di una scala da 1 a 5 (realizzata per mezzo di 'faccine' colorate) e di motivare le loro risposte. Le frasi apparivano o in modalità monolingue (isolate – MAT1 – o presentate con la loro controparte grammaticale o agrammaticale – MAT2) o in modalità bilingue, presentate cioè con la loro controparte grammaticale o agrammaticale in greco. Gli errori riguardavano l'accordo soggetto-predicato, l'incompatibilità nei tratti di numero e genere tra un referente introdotto nel discorso e un clitico e la marcatura del caso nei clitici (Tabella 1). I risultati sono stati controllati per grado di dominanza in una o nell'altra lingua. Un'analisi ANOVA 2x4 (ripetuta) condotta solo sulle frasi agrammaticali con i giudizi in scala da 1 a 5 come variabile dipendente e tipo di struttura e condizione (MAT1 vs. MAT2 vs. MAT3) come variabili indipendenti mostra un effetto del tipo di struttura ($F(3)$ =5.28, p =.004; in genere i giudizi

sono più netti con strutture di accordo soggetto-verbo e con strutture contenenti errori di caso) e un'interazione struttura x condizione ($F(6)$=3.13, p =.016; MAT3 si distingue da MAT1 e MAT2 con le strutture di caso e da MAT1 con le strutture di accordo soggetto-verbo e numero). Risultati analoghi riguardano i punteggi attribuiti alla giustificazione delle risposte (Figura 3). In entrambi i casi, l'analisi non mostra alcuna interazione con la dominanza dei partecipanti.

Lo studio mostra che la modalità bilingue influisce positivamente sulla componente metalinguistica di analisi. Nello specifico, il riconoscimento e la correzione degli errori di caso si avvalgono dell'attivazione del greco, lingua molto più consistente dell'italiano nella marcatura del caso. In altri termini, gli effetti positivi della modalità bilingue sono mediati dalle differenze strutturali tra le due lingue. Inoltre, la maggiore tollerabilità agli errori riguardanti l'interfaccia tra discorso e sintassi (numero e genere nei clitici) rispetto a quelli relativi al caso e all'accordo soggetto-verbo confermano la vulnerabilità delle strutture di interfaccia nei parlanti bilingui (Sorace 2011). L'assenza di interazione con i profili di dominanza verrà discusso come effetto del contesto educativo. Infine, i risultati saranno discussi alla luce di risultati di altri studi del nostro gruppo di ricerca, che indicano una condivisione di strutture di discorso tra le due lingue dei bambini bilingui, a favore di un approccio translanguaging all'apprendimento delle lingue.

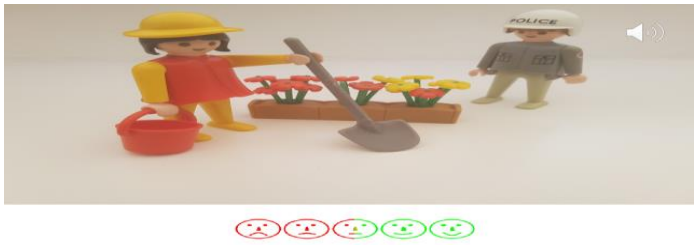
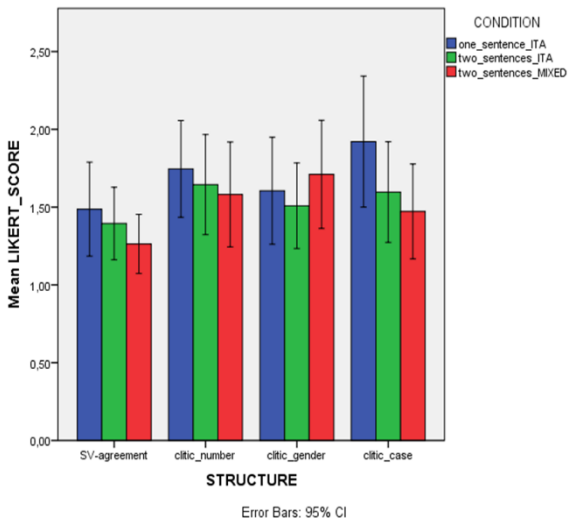


Figura 1: La scala di giudizi da 1 a 5 (con faccine colorate)

MAT1(errore di numero)	**MAT2 (errore di genere)**		**MAT 3 (errore di accordo SV)**	
Italian (-grammatical) Guarda i soldati! I cavalieri lo inseguono.	Italian (-grammatical) *Guarda la contadina! Il poliziotto lo osserva.	Italian (+grammatical) Guarda la contadina! Il poliziotto la osserva	Italian (+grammatical) Gli infermieri-3rd PL curano-3rd PL il malato.	Greek (-grammatical) *Oi nosokómoi-3rd PL frontízei-3rd SG ton árrosto ánthropo * (TR: Gli infermieri cur ail malato)

Tabella 1: Esempi di stimoli.



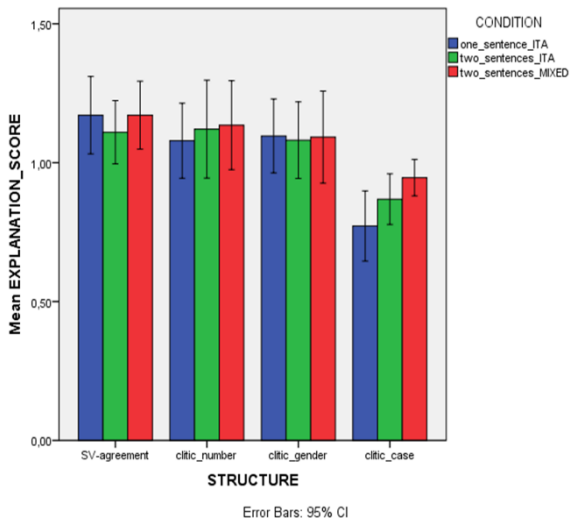


Figura 2 (a sinistra): Giudizi di grammaticalità relativi alle frasi agrammaticali nelle tre condizioni per le varie strutture (i giudizi inferiori sono quelli più netti – faccina triste in Figura 1). Figure 3 (a destra): Punteggi relativi all'accuratezza nella spiegazione dell'errore.

Riferimenti bibliografici

Bialystok, Ellen (1988). 'Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness', *Developmental Psychology* 24: 560–567.

Cromdal, Jakob (1999). 'Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals', *Applied Psycholinguistics* 20: 1-20.

Friesen, Deanna C. / Bialystok, Ellen (2012). 'Metalinguistic ability in bilingual children: The role of executive control', *Journal of Applied Psycholinguistics* 12: 47-56.

Galambos, Sylvia J. / Goldin-Meadow, Susan (1990). 'The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness', *Cognition* 34: 1-56.

García, Ofelia / Wei, Li. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

Renfrew, Catherine E. 1995. *Word Finding Vocabulary Test*. Winslow.

Sorace, Antonella (2011). 'Pinning down the concept of interface in bilingualism', *Linguistic Approaches to Bilingualism* 1(1):1-33

Victoriya Trubnikova

La pragmatica dell'italiano L2: analisi teorica e modelli operativi per apprendenti russofoni.

La ricerca che vorrei presentare si colloca nell'ambito della pragmatica transculturale e interlinguistica e si prefigge il duplice scopo di analizzare la realizzazione di cinque atti linguistici (richiesta, risposta al complimento, protesta, scusa e ringraziamento) e di fornire un modello operativo di insegnamento per apprendenti russofoni. La ricerca ha avuto come esito la tesi di dottorato che si articola in due parti. La prima indaga le risorse pragmalinguistiche, necessità dettata soprattutto dalle lacune attestate nell'ambito della pragmatica transculturale che metta a confronto il russo e l'italiano. La seconda parte del lavoro getta le basi per future pratiche di insegnamento e permette da un lato di cogliere le esigenze degli apprendenti e dall'altro di testare l'importanza dei dati ricevuti in classe. Si è tentato in tal modo di istaurare un rapporto bilaterale tra la ricerca empirica e la prassi didattica.

I partecipanti allo studio sono rappresentati dai tre gruppi di parlanti, ovvero i parlanti nativi italiani, parlanti nativi russi e parlanti non nativi russofoni apprendenti d'italiano L2. I dati sono stati raccolti tramite la compilazione del questionario scritto *Discourse Completion Task* che specifica 30 situazioni comunicative per la sollecitazione degli atti linguistici. In totale sono state analizzate 900 risposte degli informatori in una prospettiva transculturale e interlinguistica applicando la teoria degli atti linguistici (Searle 1969) e gli studi sulla cortesia (Brown e Levinson 1987, Scollon e Scollon 1995, Locher e Watts 2005).

In tal modo durante la prima parte del lavoro è risultato possibile raccogliere il repertorio delle strategie per la realizzazione degli atti linguistici, analizzare la loro frequenza e formulazione in chiave contrastiva e, infine, individuare le caratteristiche dell'interlingua dal punto di vista pragmatico. Fermo restando il fatto che il questionario scritto incide sul grado di autenticità delle risposte e non fornisce un quadro esaustivo delle strategie, viene dimostrata, tuttavia, l'esistenza di un ragionamento metapragmatico che conduce i parlanti a una riflessione sulle consuetudini e convenzioni della lingua in azione.

Nella seconda parte del lavoro è stato ipotizzato un percorso di insegnamento per il potenziamento della competenza pragmatica che illustra i risultati di una sperimentazione svolta in una classe di apprendenti russofoni.

Questo lavoro, dunque, permette di conciliare la ricerca fenomenologica con le proposte in campo glottodidattico auspicando di potenziare l'insegnamento d'italiano L2 e di implementare le buone pratiche anche in una classe mista con un diverso background linguistico e culturale.

Riferimenti bibliografici

Brown, Penelope / Levinson, Stephen. 1987. *Politeness: some Universals in Language Usage.* Cambridge, Cambridge University Press.

Locher, Miriam / Watts, Richard. 2005. 'Politeness theory and relational work', *Journal of Politeness Research* 1: 9-33.

Scollon, Ron / Scollon, Suzanne W. 1995. *Intercultural Communication.* Oxford Cambridge, Blackwell.

Searle, John R. 1969. *Speech Acts.* Cambridge, Cambridge University Press.

Workshop 5

Corpora di parlato: verso l'individuazione di pratiche condivise

Coordinatori: Eugenio Goria (Università di Torino), Simone Ciccolone (Libera Università di Bolzano)

08:45 – 09:10 APERTURA
09:10 – 09:40 Lorenzo Spreafico (Univ. Bergamo)
Trascrizione fonetica: verso la (ri)costruzione di consapevolezze condivise
09:40 – 09:45 DISCUSSIONE
09:45 – 10:05 Marco Angster (Univ. Zara)
"Parla parla e non dice niente". Riflessioni e proposte per conciliare i dati di parlato con la linguistica dei corpora
10:05 – 10:25 Niko Partanen (Institute for the Languages of Finland), Rogier Blokland (Univ. Uppsala), Michael Rießler (Univ. Helsinki / Freiburg)
Methodological challenges on working with ELAN corpora
10:25 – 10:45 Stefania Spina (Univ. Per Stranieri Perugia)
Verso un corpus dell'italiano parlato dialogico: il modello del BNC2014
10:45 – 11:00 DISCUSSIONE
11:00 – 11:15 PAUSA
11:15 – 11:35 Lorenzo Ferrarotti (Univ. Torino), Aline Pons (Univ. Torino), Sara Racca (Univ. Torino)
Prospettive di studio del parlato dialettale a partire dagli etnotesti dell'ALEPO
11:35 – 11:55 Giorgina Cantalini (Univ. Roma Tre e Scuola di teatro P. Grassi), Massimo Moneglia (Univ. Firenze)
L'annotazione di gesto e intonazione in corpora di parlato multimodali
11:55 – 12:15 Pierangela Diadori (Univ. Per Stranieri di Siena), Elena Monami (Univ. Per Stranieri di Siena)
CLODIS: una banca dati multimodale per la formazione dei docenti di italiano L2
12:15 – 12:30 PAUSA
12:30 – 12:50 Silvia Ballarè (Univ. Torino), Caterina Mauri (Univ. Bologna)
La creazione del corpus KIParla: criteri metodologici e prospettive future

12:50 – 13:10 Daniela Mereu (Univ. Bolzano-Bozen), Alessandro Vietti (Univ. Bolzano-Bozen)
La creazione di un corpus di parlato spontaneo dialogico: l'italiano di Bolzano
13:10 – 13:30 DISCUSSIONE FINALE E CHIUSURA

Riassunti delle comunicazioni

Lorenzo Spreafico

Trascrizione fonetica: verso la (ri)costruzione di consapevolezze condivise

Nel processo di redazione di corpora di lingua parlata, la fase della trascrizione (Leech *et al.* 1995) ricopre un ruolo centrale, tanto dal punto di vista teorico - per via delle conseguenze che la scelta di livelli, convenzioni e ambienti di trascrizione può avere sulle analisi (Jenks 2011) -, quanto dal punto di vista pratico - principalmente per via delle risorse temporali ed economiche che questa richiede vengano investite. Tuttavia, se da un lato il sempre più frequente ricorso a strumenti automatici per la trascrizione consente una più veloce (Michaud *et al.* 2018) e coerente (Strik/ Cucchiarini 2014) trasposizione del parlato nello scritto, dall'altro l'imporsi (quale che ne sia la motivazione) di certe tecniche di trascrizione su altre comporta una perdita di consapevolezza delle (ragioni delle) operazioni e scelte fatte. Esemplare in tal senso è l'affermarsi dell`alfabeto fonetico internazionale (IPA 1999) quale sistema preferito se non esclusivo per la trascrizione del significante di segni linguistici. Nato come ausilio per lo studio della pronuncia delle lingue (Kemp 2005), l'alfabeto fonetico internazionale ha soppiantato o impedito la diffusione di sistemi alternativi (non necessariamente peggiori) e ha guadagnato una credibilità tale da essere spesso ritenuto, soprattutto nella comunità dei non-fonetisti, l'unico sistema di trascrizione fonetica, capace di per sé di garantire affidabilità e "scientificità" (qualunque cosa ciò significhi) ad una trascrizione. Scopo della presentazione è quindi trattare dei sistemi di trascrizione fonetica così da metterne criticamente in evidenza gli aspetti rilevanti per la teoria e la pratica della costruzione di corpora di parlato e permettere di elaborare riflessioni spendibili anche per altri tipi e livelli di trascrizione.

Riferimenti bibliografici

Jenks, C. 2011. *Transcribing Talk and Interaction*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.
Kemp, A. 2005. 'Phonetic Transcription: History'. In Thomason, S. (ed.). *Encyclopedia of Language and Linguistics (ELL2).* Amsterdam, Elsevier: 397-410.

Leech, G. / Myers, G. / Thomas, J. 1995. *Spoken English on computer*. Harlow, Longman.
Michaud, A. / Adams, O. / Cohn, T. / Neubig, G. / Guillaume, S. 2018. 'Integrating Automatic Transcription into the Language Documentation Workflow', *Language documentation and conservation* 12: 393-429.
Strik, H. / Cucchiarini, C. 2014. 'On Automatic Phonological Transcription of Speech Corpora'. In Durand *et al.* (eds). *The Oxford Handbook of Corpus Phonology*. Oxford, Oxford University Press (DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199571932.013.001).

Marco Angster

"Parla parla e non dice niente". Riflessioni e proposte per conciliare i dati di parlato con la linguistica dei *corpora*

La linguistica dei *corpora* si sviluppa innegabilmente dal dominio dello studio della lingua scritta e letteraria e, in tempi recenti, la rivoluzione metodologica legata allo sviluppo della linguistica dei *corpora* si deve alla capacità dei computer di elaborare sempre maggiori quantità di testo (McCarthy/O'Keeffe 2010). Fin dagli inizi della moderna *corpus linguistics* i linguisti hanno cominciato a produrre *corpora* di parlato (v. il London-Lund Corpus; Svartvik/Quirk 1980, Svartvik 1990) e oggi i grandi *corpora* bilanciati hanno l'ambizione di includere porzioni di lingua parlata accanto alla, pur maggioritaria, componente scritta (v. la componente parlata del British National Corpus; Aston/Burnard 1998: 28-32). Resta tuttavia il fatto che l'elaborazione automatica (*POS-tagging*, *chunking*, *parsing*) ma anche la semplice ricerca in un corpus tramite concordanza avviene, anche nel caso dei *corpora* o sotto-*corpora* di parlato, usando il canale scritto, cioè in seguito a un processo di trascrizione. A tale processo corrisponde un inevitabile impoverimento del dato di parlato che si aggiunge all'appiattimento della multimodalità che avviene quando si cattura esclusivamente la modalità acustica tramite una registrazione audio. Vari strumenti di trascrizione sono oggi disponibili per gli studiosi che permettono di arginare in vari modi il fenomeno dell'impoverimento del dato di parlato ad esempio provvedendo all'allineamento del parlato con l'audio (o il video), alla possibilità di produrre diversi livelli di trascrizione (fonetica, ortografica, ortografica arricchita da simboli convenzionali per esprimere fenomeni del parlato, gestuale nel caso di corpora multimodali). Uno di questi è ad esempio il programma ELAN (Sloetjes/Wittenburg 2008, Wittenburg *et al.* 2006): oltre alle funzionalità menzionate, esso consente modalità di ricerca all'interno dei *corpora* anche piuttosto raffinate, con il limite, tuttavia, che i dati di parlato restano confinati in un programma

all'interno del quale non è possibile – o quantomeno è poco "ortodosso" – integrare dati di lingua scritta. Nell'idea, dunque, di includere il parlato nel più ampio contesto di creazione di un corpus bilanciato tra canale scritto e orale, l'unica alternativa è dunque quella di trasportare il dato orale in uno strumento d'analisi pensato per lo scritto.

Dopo una breve rassegna delle caratteristiche del parlato opposte a quelle dello scritto (Yule 1989), il contributo si propone di analizzare il fenomeno dei turni e delle sovrapposizioni tra interlocutori in due casi specifici. Il primo riguarda la resa nella piattaforma SketchEngine (basata sul programma di ricerca CQP, parte del Corpus WorkBench; Evert *et al.* 2016a,b) dei dati conversazionali del corpus CHILDES originariamente trascritti usando il sistema CHAT e consultabili tramite il programma CLAN (MacWhinney 2000). Il secondo caso di studio riguarda il programma ELAN e si propone di mettere in luce i problemi del mantenimento dell'informazione di turno e delle sovrapposizioni nel passaggio da un tale tipo di trascrizione a un testo "linearizzato" che possa poi essere importato in programmi di ricerca sviluppati per lo scritto. L'obiettivo del contributo è quello di riflettere sui problemi dell'impoverimento dei dati di parlato nell'integrazione di questi in programmi e piattaforme di gestione di *corpora* pensati per lo scritto e di proporre alcune possibili soluzioni pratiche.

Riferimenti bibliografici

Aston, G. / Burnard, L. 1998. *The BNC handbook: exploring the British National Corpus*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

ELAN (Version 5.2) [Programma informatico]. (2018, 4 aprile). Nijmegen, Max Planck Institute for Psycholinguistics. [https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/]

Evert, S. / CWB Development Team. 2016a. *The IMS Open Corpus Workbench (CWB) Corpus Encoding Tutorial — CWB Version 3.4*. [http://cwb.sourceforge.net/files/CWB_Encoding_Tutorial.pdf]

Evert, S. / CWB Development Team. 2016b. *The IMS Open Corpus Workbench (CWB) CQP Query Language Tutorial — CWB Version 3.4*. [http://cwb.sourceforge.net/files/CWB_Encoding_Tutorial.pdf]

MacWhinney, B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. Lawrence Erlbaum, Mahwah. [disponibile in versione aggiornata al 2019 al sito https://talkbank.org/]

McCarthy, M. / O'Keeffe, A. 2010. '"Historical perspective". What are corpora and how they evolved?'. In O'Keeffe, A. / McCarthy, M. (eds). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. London/New York, Routledge.

Sloetjes, H. / Wittenburg, P. 2008. 'Annotation by category – ELAN and ISO DCR'. In *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008).*
Svartvik, J. / Quirk, R. (eds). 1980. *A Corpus of English Conversation*. Lund, Liber/Gleerups.
Svartvik, J. (ed.). 1990. *The London Corpus of Spoken English: Description and Research*. Lund, Lund University Press.
Wittenburg, P. / Brugman, H. / Russel, A. / Klassmann, A. / Sloetjes, H. 2006. 'ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research'. In *Proceedings of LREC 2006, Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*.
Yule, G. 1989. 'The Spoken Language'. *Annual Review of Applied Linguistics* 10.

Niko Partanen / Rogier Blokland / Michael Rießler

Methodological challenges on working with ELAN corpora

This presentation discusses workflows and methods developed within research projects that have have worked in recent years with spoken corpora of various languages spoken in Northern Fenno-Scandia and Russia. A distinct feature of the work has been the systematic application of language technology to the corpus annotation (Blokland *et al.* 2015, Gerstenberger/Partanen/Rießler 2017). More specifically, the aim has been to use the same system of analysis for spoken and written language, given that both come with their own set of particularities, mainly with connections to original sources and formats. This goal has been important as it enables research across the written and spoken modalities. In these projects, the spoken language materials have all been annotated in ELAN, so the practices discussed here been developed around this software. We have primarily used the open source technology infrastructure of Giellatekno (Trosterud 2006).

This language technology-oriented practice has enabled our projects to focus on the systematization of resources, transcription and translations. When the transcriptions are edited, the annotations can always be overwritten with the analysis matching with their current state. This solves, to a degree, one problem very inherent to spoken language corpora: The annotations at the sentence and word level are usually hierarchically connected to the annotations above them, and edits on transcriptions above them lead inevitably to necessary changes at other levels. Maintaining this in any software is very challenging and easily leads to inconsistencies in annotation. Since this is not usually a problem with written corpora, which are best presented in their original form, it seems that the conventions for managing continuously changing corpora are direly lacking in the field more generally. Of course

there are spoken language corpora that are finished and not meant to be changed, but all transcriptions are open to various interpretations and levels of exactness.

Another difficulty ELAN corpora pose for comparative investigations lies in the relatively lax and manually editable structure the program allows, which easily leads to very differently structured files. Although this flexibility can also be seen as a merit of the software, it maintains a situation where structural inconsistencies tend to be a regularly occurring hindrance to using individual corpora or comparing them to one another. The solution we have adapted has been to develop systematic testing scripts that verify that all files in the corpus do follow the same set of principles. In the case of ELAN, these are correct tier types, tier names and their combinations. These required portions of the file structure are the ones needed for corpus-wide searches, for instance. This way, the errors in corpus structure can be detected immediately.

Language technology is also contributing quickly to new ways to process an audio signal, for example, by automatically segmenting existing transcriptions (i.e. Winkelmann *et al.* 2019). There are several promising developments on all fronts; however, basic corpus consistency and structural coherence are the building blocks on which all further work relies, if the spoken language corpora in ELAN want to be seen as sources for true corpus-based investigations.

References

Blokland, R. / Gerstenberger, C. / Fedina, M. / Partanen, N. / Rießler, M. / Wilbur, J. 2015. 'Language documentation meets language technology'. In Pirinen, T.A. / Tyers, F.M. / Trosterud, T. (eds). *Proceedings of the First International Workshop on Computational Linguistics for Uralic Languages*: 8-18.

Gerstenberger, C. / Partanen, N. / Rießler, M. 2017. 'Instant annotations in ELAN corpora of spoken and written Komi, an endangered language of the Barents Sea region'. In Arppe, A. / Good, J. / Hulden, M. / Lachler, J. / Palmer, A. / Schwartz, L. (eds). *Proceedings of the 2nd Workshop on the Use of Computational Methods in the Study of Endangered Languages*, Association for Computational Linguistics, ACL Anthology: 57-66.

Trosterud, T. 2006. 'Grammatically based language technology for minority languages'. In Saxena, A. / Borin, L. (eds). *Lesser-known languages of South Asia: Status and policies, case studies and applications of information technology*. Berlin, Mouton de Gruyter: 293-316.

Winkelmann, R. / Jaensch, K. / Cassidy S. / Harrington, J. 2019. *emuR: Main Package of the EMU Speech Database Management System*. R package version 1.1.2.

Stefania Spina

Verso un corpus dell'italiano parlato dialogico: il modello del BNC2014

Negli ultimi decenni, l'interesse crescente per le varietà parlate di italiano - da un lato - e la diffusione di risorse e metodologie per l'analisi di corpora linguistici - dall'altro - hanno prodotto una diffusa attività di raccolta, trascrizione e talvolta annotazione di dati di parlato italiano, che sono a volte confluiti in corpora strutturati.

I risultati di tale attività, in termini di corpora effettivamente utilizzabili nella ricerca linguistica sul parlato (Voghera 2017), presenta tuttavia dei limiti, sintetizzati efficacemente ad esempio in Goria/Mauri (2018). In particolare, i corpora di parlato italiano hanno allo stato attuale almeno una delle seguenti caratteristiche che ne limitano l'efficacia:

- occasionalità: si tratta spesso di raccolte non sistematiche, legate a specifici progetti o a peculiari esigenze di ricerca. Di conseguenza, sono basati su criteri troppo particolari;
- ridotte dimensioni: questo aspetto deriva spesso dal precedente, nella misura in cui l'occasionalità e la specificità producono inevitabilmente raccolte di dati di dimensioni limitate, e quindi risultati difficilmente generalizzabili;
- assenza o insufficienza di metadati: la ricerca sul parlato richiede di poter associare ai dati analizzati informazioni sociolinguistiche sui parlanti e sul contesto in cui le interazioni si sono svolte (Brezina *et al*. 2018). Tali informazioni devono essere codificate con criteri rigorosi in metadati interrogabili in modo integrato con le informazioni linguistiche (Hardie 2014). E questo l'aspetto in cui i corpora di parlato esistenti (anche il pur preziosissimo LIP, pietra miliare in Italia in questo campo) sono più carenti, vanificando spesso la loro utilità;
- non disponibilità: non sempre le raccolte di dati parlati si traducono in corpora organizzati all'interno di sistemi di interrogazione dedicati, o addirittura in risorse concretamente disponibili.

In definitiva, manca a tutt'oggi per l'italiano un corpus di riferimento del parlato (mentre esiste per altre lingue: vedi ad esempio il *Database for spoken German*; Schmidt 2014, o la sezione parlata del *Czech National Corpus*; Kopřivova *et al*. 2014), che abbini sistematicità di raccolta dei dati, ampiezza di dimensioni, esaustività nella definizione di criteri di raccolta e trascrizione dei dati (Crowdy 1993 e 1994), robustezza di annotazione (possibilmente anche sintattica) dei dati e dei metadati, e disponibilità all'interno di un'architettura software specificamente creata per interrogazioni di tipo linguistico.

Per colmare questa lacuna, si delinea la necessità di un progetto di ampio respiro, che combini definizione di criteri rigorosi ma al tempo stesso realisticamente traducibili in pratica, collaborazione tra diversi partner accademici e organizzazione efficace dei ruoli dei partecipanti. In particolare,

emerge come ineludibile la necessità di seguire modelli, buone pratiche e linee-guida di precedenti progetti analoghi, già portati a termine con successo. È il caso, ad esempio, del *British National Corpus 2014* (BNC2014; Love *et al.* 2017; McEnery *et al*. 2017), che include una sezione di parlato di 11,5 milioni di parole, costituite dalle trascrizioni di 1.251 conversazioni registrate, raccolte in modo collaborativo in situazioni informali nell'arco di quattro anni.

Questo contributo intende da un lato mettere in luce alcuni punti di forza del progetto inglese, come ad esempio la metodologia PPSR (*public participation in scientific research*; Shirk *et al*. 2012), che prevede il coinvolgimento di partecipanti non specialisti nell'attività di raccolta dei dati (Eskenazi *et al*. 2013), il cui contributo viene in un secondo momento verificato e validato da un gruppo di esperti; dall'altro, introdurre il lavoro che in questo senso è stato avviato e portato avanti in modo sperimentale all'Università per Stranieri di Perugia. Alla luce dell'esperienza acquisita attraverso la creazione del *Perugia corpus* (Spina 2014), coinvolgendo gli studenti dei due corsi di Metodologia della ricerca linguistica e Laboratorio di analisi di dati linguistici, si sta tentando – attraverso la creazione di un Corpus di Italiano parlato (il CIP-PG, che nel suo segmento pilota consta attualmente della trascrizione e annotazione di 40 conversazioni e relativi metadati) di riprodurre parte della metodologia utilizzata per il BNC2014 in un contesto per ora solo locale, ma che potrebbe in futuro essere esteso ad altri partner accademici interessati.

Riferimenti bibliografici

Brezina, V. / Love, R. / Aijmer, K. (eds). 2018. *Corpus Approaches to Contemporary British Speech: Sociolinguistic studies of the Spoken BNC2014*. New York, Routledge.

Crowdy, S. 1993. 'Spoken Corpus Design'. *Literary and Linguistic Computing* 8(4): 259-265.

Crowdy, S. 1994. 'Spoken Corpus Transcription'. *Literary and Linguistic Computing* 9(1): 25-28.

Eskenazi, M. / Levow, G.A. / Meng, H. / Parent, G. / Suendermann, D. (eds). 2013. *Crowdsourcing for speech processing: applications to data collection, transcription, and assessment*. Chichester, Wiley.

Goria, E. / Mauri, C. 2018. 'Il corpus KIParla: una nuova risorsa per lo studio dell'italiano parlato'. *CLUB Working Papers in Linguistics* 2: 96-116.

Hardie, A. 2014. 'Modest XML for corpora: not a standard, but a suggestion'. *ICAME Journal* 38: 73-103.

Kopřivova M. / Golaňova H. / Klimešova P. / Lukeš D. 2014. 'Mapping Diatopic and Diachronic Variation in Spoken Czech: the ORTOFON and DIALEKT Corpora'. In *Proceedings of the 9th*

International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2014). Reykjavik, European Language Resources Association: 376-382.
Love, R. / Dembry, C. / Hardie, A. / Brezina, V. / McEnery, T. 2017. 'The Spoken BNC2014: designing and building a spoken corpus of everyday conversations'. *International Journal of Corpus Linguistics* 22(3).
McEnery, T. / Love, R. / Brezina, V. 2017. 'Introduction: Compiling and analysing the Spoken British National Corpus 2014'. *International Journal of Corpus Linguistics* 22(3).
Shirk, J.L. / Ballard, H.L. / Wilderman, C.C. / Phillips, T. / Wiggins, A. / Jordan, R. / McCallie, E. / Minarchek, M. / Lewenstein, B.V. / Krasny, M.E. / Bonney, R. 2012. 'Public participation in scientific research: A framework for deliberate design'. *Ecology and Society* 17(2): 29.
Schmidt, T. 2014. 'The Database for Spoken German – DGD2'. In *Proceedings of the Ninth conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'14)*. Reykjavik, European Language Resources Association (ELRA): 1451-1457.
Spina, S. 2014. 'Il *Perugia Corpus*: una risorsa di riferimento per l'italiano. Composizione, annotazione e valutazione'. In Basili, R. / Lenci, A. / Magnini, B. (a cura di). *Proceedings of the First Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it 2014*: 9-10 December 2014. Pisa, Pisa University Press: 354-359.
Voghera, M. 2017. *Dal parlato alla grammatica*. Roma, Carocci.

Lorenzo Ferrarotti / Aline Pons / Sara Racca

Prospettive di studio del parlato dialettale a partire dagli etnotesti dell'ALEPO

L'Atlante Linguistico ed Etnografico del Piemonte Occidentale (ALEPO) ha fra le sue caratteristiche l'attenzione al contesto linguistico e culturale nel quale sono inserite le risposte, che ha portato, negli anni, alla pubblicazione di una grande quantità di etnotesti forniti a corredo delle carte linguistiche. Il trattamento di questo tipo di materiale ha richiesto alla redazione dell'ALEPO di confrontarsi con i problemi che derivano dalla trascrizione di brani di parlato (tutti registrati su cassetta e trasferiti poi in supporto .mp3 e .wav) in oltre quaranta varietà dialettali diverse (per lo più occitane, francoprovenzali, piemontesi e liguri, con alcuni brani in italiano), spesso mischiate fra loro. Da questa esperienza, più che soluzioni, sono nate alcune riflessioni che possono essere utili per far avanzare gli studi sul trattamento dei dati di parlato, soprattutto quando ci si occupa di varietà non standard.

Infatti, nel caso del parlato dialettale, è difficile immaginare un trattamento automatizzato dei dati, a causa dell'elevatissima variabilità cui questi sono soggetti. Per rendere disponibili al pubblico gli etnotesti dell'ALEPO è infatti stato necessario un importante lavoro umano di selezione, trascrizione e traduzione: quasi tutto il parlato che non fa parte della dinamica domanda/risposta tipica del questionario traduttivo viene trattato come etnotesto; i brani vengono trascritti distinguendo fra le parti in italiano (in grafia ortografica) e quelle nelle varietà locali (trascritte in IPA); infine la traduzione può essere più letterale o più fedele a registro comunicativo.

L'intervista guidata tramite cui vengono raccolti gli etnotesti, inoltre, implica una situazione comunicativa molto peculiare, i cui elementi principali vengono annotati con diverse modalità, sebbene l'attenzione dell'Atlante sia rivolta principalmente ai contenuti dello scambio comunicativo.

I materiali etnolinguistici trattati finora (fra cui circa 2.800 etnotesti) non sono che una minima parte di quanto raccolto durante le interviste degli anni '80: le caratteristiche di alcuni volumi non ancora pubblicati richiedono una riflessione riguardante le modalità di esposizione di ampi brani di parlato.

Al momento, le circa 1300 ore di registrazione non sono accessibili, se non ai membri della Redazione; pur non trattandosi di un corpus in senso stretto – la possibilità di interrogazione dei dati, infatti, presenta dei limiti nell'ottica della linguistica dei corpora – siamo dunque convinti che l'ALEPO rappresenti un ottimo esempio di "risorsa sommersa", con i suoi archivi (testuali e sonori) non (ancora) accessibili o disponibili alla comunità scientifica. La riflessione va dunque rivolta verso la possibilità di creare uno strumento-atlante più flessibile, muovendosi in direzione dell'intertestualità e dell'interattività e sfruttando le potenzialità dei supporti tecnologici; ciò porta inevitabilmente a confrontarsi con la sfida che potrebbe comportare la scelta di rendere i materiali disponibili in *open access*: l'archivio sonoro dell'Alepo, con le registrazioni audio di tutte le interviste svolte, infatti, rientra perfettamente in quello che viene definito "patrimonio culturale immateriale" e può avere un'utilità non solo per gli studiosi di linguistica, ma anche, proprio per i temi di cultura materiale che tratta, per storici, sociologi, antropologi. Questa possibilità richiede però un'adeguata riflessione sugli aspetti legali e etici che ne sarebbero connessi.

Riferimenti bibliografici

Baratto, Gabriele. 2011. 'Il trattamento degli etnotesti. Prime riflessioni e proposte per la realizzazione dei moduli di carattere etnografico dell'ALEPO'. In *Bollettino dell'Atlante Linguistico Italiano*, III serie, 35: 43-77.

Calamai, Silvia / Ginouvès, Veronique / Bertinetto, Pier Marco. 2016. 'Sound Archives Accessibility'. In Borowiecki, Karol Jan / Forbes, Neil / Fresa, Antonella (eds). *Cultural Heritage in a Changing World*. Berlin/Heidelberg/New York, Springer: 37-54.

Canobbio, Sabina. 1985. 'Testi dialettali ed etnotesti nell'Atlante Linguistico ed Etnografico del Piemonte Occidentale: appunti per una classificazione'. In Telmon, Tullio / Canobbio, Sabina (eds). *Atlante Linguistico ed Etnografico del Piemonte Occidentale. Materiali e saggi 1984*, Regione Piemonte. CELID, Torino: 207-343.

Regis, Riccardo. 2014. 'Indici, repertori e modalità di consultazione interattiva nell'Atlante Linguistico ed Etnografico del Piemonte Occidentale-ALEPO'. In Chaprétravy, Rosito (ed.). *La géolinguistique dans les Alpes au XXIe siècle: méthodes, défis et perspectives*. Aosta, Centre d'Études Francoprovençales "René Willien": 75-89.

Telmon, Tullio. 1992. 'Il trattamento dei dati etnografici'. In Ruffino, Giovanni (ed.). A*tlanti linguistici italiani e romanzi. Esperienze a confronto.* Atti del Convegno (Palermo 3-7/10/1990). Palermo, Centro di studi linguistici e filologici siciliani: 43-78.

Giorgina Cantalini / Massimo Moneglia

L'annotazione di gesto e intonazione in corpora di parlato multimodali

La comunicazione propone un modello di annotazione del parlato finalizzata a evidenziare le correlazioni strutturali e funzionali tra il livello gestuale e il livello prosodico in corpora multimodali. Il data set annotato è composto da 10 min. circa di parlato spontaneo in 3 interviste a attori e 9 min. circa di parlato recitato degli stessi (Cantalini 2018).

La connessione tra gesto e prosodia è stata ripetutamente evidenziata in letteratura (Kendon 1972, 1980; McClave 1991; Loehr 2004) in quanto «risvolto del forte legame sottostante tra gesto e parlato in generale, che a sua volta si ritiene esistere perché il parlato è fondamentalmente un fenomeno di *embodiment*» (Loehr 2014).

Il modello proposto si basa sul *Linguistic Annotation System for Gestures* (Bressem *et al.* 2013) e dispone il materiale linguistico su griglie di ELAN (Wittenburg *et al.* 2006). Il software permette di generare un template di annotazione su più livelli, in sequenza verticale e in relazione gerarchica. La qualità di ciascun livello di annotazione può essere verificata visionando il materiale filmato con controlli della velocità, stop-action, replay, skipping frame e ciò consente di validare le annotazioni, calcolando l'*interrater agreement* (Cantalini *et al.* 2018).

La specificità del modello risiede nei criteri con cui è eseguito il parsing delle modalità visiva e acustica, annotati da esperti indipendentemente l'uno dall'altro. La gestualità co-verbale (Kendon 1980, McNeill 1992) ha una struttura lineare (Kendon 1972, 1980). In particolare, le unità gestuali possono essere analizzate secondo tre livelli gerarchicamente ordinati:

- *Gesture Units,*
- *Gesture Phrases*
- *Gesture Phases.*
- Parti significative del gesto (Strokes o Holds).

Il modello implementa la concezione di Kita (Kita *et al.* 1998), che marca una radice obbligatoria nella struttura gestuale (*Expressive Phase*) costituita da almeno uno *Stroke*, o un *Hold*, oltre che da altre eventuali Gesture Phases.

A questo modello configurazionale, in cui il gesto si qualifica per caratteristiche dinamiche e di salienza percettiva, abbiamo affiancato un quadro teorico per il riconoscimento delle unità prosodiche, altrettanto configurazionale e *perception-based*, ovvero la Language into Act Theory (L-AcT; Cresti 2000; Moneglia/Raso 2014). In L-AcT, il flusso verbale risulta strutturato gerarchicamente su due livelli: le Unità Informative (Chafe 1970), che segmentano il *flow of thought* in costituenti e le Unità di Riferimento (Cresti/Moneglia 2005), che strutturano i costituenti su un livello superiore, raggruppandoli in Enunciati con valore pragmatico. Unità informative e Enunciati sono marcati da *Break prosodici* percettivamente rilevanti (Danieli *et al.* 2004, Moneglia *et al.* 2010).

A differenza delle modalità esistenti in letteratura, l'annotazione del gesto segue la procedura di parsing di L-AcT: il flusso in quanto *continuum* è segmentato in unità contigue (e non discrete), superando con specifici criteri di analisi il problema metodologico dato dalle "posizioni di riposo" tra Gesture units. I due livelli di annotazione, venendosi a trovare continuativamente sovrapposti una volta riconciliati in Elan, restituiscono dati di allineamento e disallineamento tra confini di unità.

Dai risultati si evince che, in particolare nel parlato spontaneo, la gesticolazione è continua a livello delle unità superiori Gesture units, il cui inizio e fine correla sempre con break prosodici, mentre i Phrase gestuali correlano con gli enunciati, marcati specificamente da breaks terminali. Il parlato recitato è invece caratterizzato da una minore sincronizzazione tra modalità, interruzione del flusso gestuale e neutralizzazione funzionale tra unità gestuali.

Riferimenti bibliografici

Bressem, J. / Ladwig, S.H. / Müller, C. 2013. 'Linguistic Annotation System for Gestures (LASG)'. In Müller, C. / Cienki, A. / Fricke, E. / Ladewig, S.H. / McNeill, D. / Teßendorf, S. (eds). *Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Vol. 1. Berlin, De Gruyter: 1098-1125.

Cantalini, G. 2018. *La gestualità co-verbale nel parlato spontaneo e nel recitato. Annotazione del gesto e correlati prosodici in campioni comparabili di attori italiani*. Roma, tesi di dottorato inedita.

Cantalini, G. / Moneglia, M. / Gagliardi, G. / Proietti M. 2018. 'La correlazione gesto/prosodia e la sua variabilità: il parlato spontaneo di contro alla performance attorale'. Atti del convegno: *GSCP – La comunicazione parlata 2018* (forthcoming).

Chafe, W. 1970. *Meaning and the structure of language.* Chicago, University of Chicago Press.

Cresti, E. 2000. *Corpus di italiano parlato.* Firenze, Accademia della Crusca.

Cresti, E. / Moneglia, M. (eds). 2005. *C-ORAL-ROM. Integrated reference corpora for spoken romance languages.* Amsterdam, Benjamins.

Danieli, M. / Garrido, J.M. / Moneglia, M. / Panizza, A. / Quazza, S. / Swerts, M. 2004. 'Evaluation of Consensus on the Annotation of Prosodic Breaks in the Romance Corpus of Spontaneous Speech "C-ORAL-ROM"'. In Lino, M.T. / Xavier, M. F. / Ferraira, F. / Costa, R. / Silva, R. (eds). *Proceedings of the 4th LREC Conference*. Paris, ELRA: 1513-1516.

Kendon, A. 1972. 'Some relation between body motion and speech: An analysis of an example'. In Siegman, A. / Pope, B. (eds). *Studies in Dyadic Communication*. New York, Elsevier: 177-210.

Kendon, A. 1980. 'Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance'. In Key, M.R. (ed.). *Non verbal Communication and Language*. The Hague, Mouton: 207-227.

Kendon, A. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance.* Cambridge, Cambridge University Press.

Kita, S. / van Gijn, I. / van der Hulst, H. 1998. 'Movement phases in signs and co-speech gestures, and their transcription by human coders'. In Wachsmuth, I. / Fröhlich, M. (eds). *Gesture and Sign Language in Human-Computer Interaction*. Berlin, Springer: 23-35.

Ladewig, S.H. / Bressem, J. 2013. 'A linguistic perspective on the notation of gesture phases'. In Müller, C. / Cienki, A. / Fricke, E. / Ladewig, S.H. / McNeill, D. / Teßendorf, S. (eds). *Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Vol. 1. Berlin, De Gruyter: 1060-1079.

Loehr, D. 2004. *Gesture and Intonation*. Ph.D dissertation. Washington DC, Georgetown University.

Loehr, D. 2014. 'Gesture and prosody'. In Müller, C. / Cienki, A. / Fricke, E. / Ladewig, S.H. / McNeill, D. / Teßendorf, S. (eds). *Body – Language – Communication: An International Handbook on Multimodality in Human Interaction*, Vol. 2. Berlin, De Gruyter: 1381-1391.

McClave, E.Z. 1991. *Intonation and Gesture*. Ph.D. dissertation. Washington DC, Georgetown University.

McNeill, D. 1992. *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought.* Chicago, University of Chicago Press.

McNeill, D. 2005. *Gesture and Thought.* Chicago, University of Chicago Press.

McNeill, D. 2015. *Why We Gesture.* Cambridge, Cambridge University Press.

Moneglia, M. / Raso, T. / Malvessi-Mittmann, M. / Mello,H. 2010. 'Challenging the perceptual relevance of prosodic breaks in multilingual spontaneous speech corpora: C-ORAL-BRASIL / C-ORAL-ROM'. In *Speech Prosody 2010, W1.09, Satellite workshop on Prosodic Prominence: Perceptual, Automatic Identification*. Chicago (http://aune.lpl.univ-aix.fr/~sprosig/sp2010/papers/102010.pdf).

Moneglia, M. / Raso, T. 2014. 'Notes on the Language into Act Theory'. In Raso, T. / Mello, H. (eds). *Spoken corpora and linguistics studies*. Amsterdam, Benjamins: 468-494.

‘t Hart, J. / Collier, R. / Cohen, A. 1990. *A Perceptual Study of Intonation. An Experimental-Phonetic Approach to Speech Melody.* Cambridge, Cambridge University Press.

Wittenburg, P. / Brugman, H. / Russal, A. / Klassman, A. / Sloetjes, H. (2006). 'ELAN: A professional framework for multimodality research'. *Proceedings of the Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC)*: 1556-1559.

Pierangela Diadori / Elena Monami

CLODIS: una banca dati multimodale per la formazione dei docenti di italiano L2

Partendo da una prospettiva che ha come presupposto di base la condivisione di risorse e corpora in ambito glottodidattico, il nostro contributo mira a mettere a disposizione della comunità scientifica le riflessioni sulla raccolta, la trascrizione e l’uso di una banca dati di natura multimododale relativa all’insegnamento dell’italiano come seconda lingua (L2).

La raccolta di dati di natura multimodale è una pratica complessa che implica non solo questioni logistiche (uso delle videocamere e dei microfoni, trascrizione del parlato, codifica dei turni…), ma anche aspetti etici e sociali tra il ricercatore e gli informanti e tra gli informanti stessi. Non si tratta

infatti di un processo “neutro” (Jefferson 1996) bensì di una collaborazione, di una dichiarazione di consenso informato tra le parti.

Grazie alle tecnologie sempre più avanzate nella risoluzione audiovisiva (Mondada 2013), è ora possibile cogliere, tramite videoregistrazione, fenomeni significativi dell’interazione in classe, trascriverli, analizzarli secondo i principi dell’Analisi Conversazionale e utilizzarli sia nell’ambito dell’acquisizione della L2 (su questo argomento, indicato come *Conversation Analysis for Second Language Acquisition - CA-for-SLA*, cfr. Markee/Kasper 2004, Markee 2015), sia per la formazione degli insegnanti, in modo da affiancare e rendere più produttivo il loro percorso di tirocinio formativo attivo e/o il loro inserimento professionale (sull’impiego della *Conversation Analysis* nella formazione dei docenti di lingua rimandiamo in particolare a Seedhouse 2008, Sert 2010).

Muovendo da questi presupposti è stata iniziata presso il Centro DITALS dell’Università per Stranieri di Siena una raccolta di interazioni in classi di italiano L2, videoregistrate, selezionate, montate e trascritte. La raccolta, iniziata nel 2003 e tuttora in corso, ha dato origine al *Corpus di Lingua Orale dei Docenti di Italiano per Stranieri - CLODIS*, che prevede cinque fasi di lavoro:

- selezione e registrazione (audio e video) di un *corpus* di interazioni in classe di italiano L2 (in Italia e all’estero);
- selezione di alcune funzioni comunicative realizzate dal docente (dare istruzioni, fornire spiegazioni, correggere errori, usare strategie di trasparenza, tecniche per favorire l’interazione in classe);
- trascrizione delle parti selezionate (sistema di trascrizione Jefferson);
- trattamento informatico dei filmati e delle parti trascritte (ELAN);
- analisi dei risultati dal punto di vista della lingua e dell’approccio glottodidattico.

Fino ad ora CLODIS comprende circa 200 sequenze filmate, raccolte in contesti diversi in base al luogo (in Italia e all'estero), al tipo di istituzione (scuola dell'obbligo, università, scuole private o altri enti, centri per l'accoglienza degli immigrati), all'età dei destinatari (bambini, adolescenti, adulti) o agli scopi dell'apprendimento (materia curricolare nella scuola, corsi Erasmus, corsi per immigrati, corsi per adulti all'estero): si tratta di un materiale prezioso che viene costantemente aggiornato e utilizzato nei corsi di formazione per i docenti di italiano L2 (cfr. Monami 2013; Diadori/Peppoloni 2013).

In questo intervento verranno illustrate le caratteristiche del progetto CLODIS, argomentando sulle scelte e sulle tecniche ideate per renderli fruibili da parte di un pubblico di docenti di italiano L2 in formazione iniziale.

Riferimenti bibliografici

Atkinson, M.T. / Heritage, J. (eds). 1984. *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge, Cambridge University Press.

Diadori, P. / Peppoloni, D. 2013. 'Training Language Teachers Through Multimodal Classroom Observation: the CLODIS Project'. *INNOQUAL International Journal for Innovation and Quality in Learning* 1(2): 35-51.

Drew, P. / Heritage, J. (eds). 2006. *Contemporary Studies in Conversation Analysis*. London, Sage.

Goffman, E. 1983. 'The Interaction Order'. *American Sociological Review* 48: 1-17.

Grassi R. 2007. *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Perugia, Guerra.

Hall, J.K. / Hellermann, J. / Pekarek Doehler, S. (eds). 2011. *L2 Interactional Competence and Development*. Clevedon, Multilingual Matters.

Hellermann, J. 2008. *Social actions for Classroom Language Learning.* Clevedon, Multilingual Matters.

Jefferson, G. 1996. 'A case of transcriptional stereotyping'. *Journal of Pragmatics* 26: 159-170.

Markee, N. (ed.). 2015a. *Handbook of Classroom Discourse and Interaction.* Oxford, Wiley Blackwell.

Markee, N. 2015b. 'Giving and Following Pedagogical Instructions in Task-Based Instruction: An Ethnomethodological Perspective'. In Jenks, C.J. / Seedhouse, P. (eds). *International Perspectives on ELT Classroom Interaction.* Basinstoke, Palgrave McMillan: 110-127.

Markee, N. / Kasper, G. 2004. 'Classroom talks: An introduction'. *The Modern Language Journal* 88: 491-500.

McGrath, I. 2002. *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh, Edinburgh University Press.

Monami, E. 2013. *Strategie di correzione orale dell'errore in classi di italiano L2*. Perugia, Guerra.

Mondada, L. 2013. 'The conversation Analytic approach to data collection. In Sidnell, J. / Stivers, T. (eds). *The handbook of Conversation Analysis.* New Jersey, Blackwell.

O'Keeffe, A. / McCarthy, M. / Carter, R. 2007. *From Corpus to classroom: Language use and language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.

Pekarek Doehler, S. 2012. 'Conversation Analysis and Second Language Acquisition: CA-SLA'. In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, New Jersey, Wiley-Blackwell.

Seedhouse, P. 2008. 'Learning to Talk the Talk: Conversation Analysis as a Tool for Induction of Trainee Teachers'. In Garton, S. / Richards, K. (eds). *Professional Encounters in TESOL*. Basingstoke, Palgrave Macmillan: 42-57.

Schegloff, E.A. 2007. *Sequence Organization in Interaction*, Cambridge, Cambridge University Press.

Sert, O. 2010. 'A Proposal for a CA-Integrated English Language Teacher Education Program in Turkey'. *Asian EFL Journal (Special Issue on English Language Teacher Education and Development: Issues and Perspectives in Asia, ed. Eva Bernat)* 12(3): 62-97.

Tomlinson, B. (eds). 2011. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press.

Walsh, S. 2006. *Investigating classroom discourse*. New York, Routledge.

Silvia Ballarè / Caterina Mauri

La creazione del corpus KIParla: criteri metodologici e prospettive future

In questo contributo si presentano i criteri metodologici che hanno portato alla costruzione del corpus KIParla (Goria/Mauri 2018), realizzato presso l'Università di Bologna nell'ambito del progetto *LEAdHoC* (*Linguistic expression of ad hoc categories*, Mauri 2017). Il corpus è costituito da circa 70 ore di parlato registrate presso le Università di Bologna e di Torino.

Nel corso della presentazione, si discutono alcune delle scelte metodologiche concrete adottate (ad es. quale convenzione di trascrizione utilizzare, come formare gli studenti che hanno preso parte al progetto, quale piattaforma di condivisione scegliere, v. oltre) mettendo in luce vantaggi e limiti che queste hanno comportato.

La creazione della risorsa è descrivibile facendo riferimento a 4 fasi temporali:

- *Fase I: corpus design.* Il corpus KIParla mira ad essere rappresentativo di una sottoparte dello spazio di variazione dell'italiano contemporaneo; in particolare, sono qui raccolte interazioni di parlato universitario. Tutti i partecipanti alle interazioni sono studenti o docenti universitari. Dal punto di vista della dimensione diastratica, dunque, i dati risultano essere piuttosto omogenei. Essi presentano invece grande variet per quanto riguarda la dimensione diafasica: i diversi contesti registrati (lezioni, esami, ricevimenti, focus group, interviste semistrutturate e parlato spontaneo) permettono di dare conto della gamma di variazione sia in relazione ai registri sia ai sottocodici. La dimensione diatopica, infine, è al contempo centrale e marginale:

se da un lato, infatti, la geografia è certamente di rilievo poiché sono state registrate interazioni che hanno avuto luogo nelle città di Bologna e di Torino, al contempo, anche considerando l'alta mobilità di studenti e docenti universitari, il corpus non mira ad essere rappresentativo (solo) delle varietà regionali emiliana e piemontese. In altre parole, si è scelto di non selezionare "buoni informanti" secondo criteri geografici (ad es. luogo di nascita e di residenza) ma di restituire una fotografia viva dell'italiano parlato nelle università di queste due città. Caratteristica cruciale del corpus KIParla è, infine, la sistematica annotazione di alcuni metadati degli informanti (come ad es. età, luogo di nascita, impiego).

- *Fase II: raccolta dati.* La raccolta dati è stata effettuata nel concreto da ricercatori universitari e da studenti, debitamente formati. Il contributo degli studenti si è rivelato molto prezioso poiché ha permesso di fare affidamento sulle loro reti sociali e sulle loro relazioni amicali con quelli che poi sarebbero diventati informanti del corpus. Le registrazioni sono state effettuate preferibilmente con un microfono professionale e, solo se in assenza di alternative migliori, con degli smartphone. I parlanti coinvolti hanno firmato una liberatoria che autorizza il ricercatore all'utilizzo e, eventualmente, alla diffusione dei dati. Le registrazioni sono state salvate con un codice alfanumerico su una piattaforma cloud; parallelamente, è stato creato un file excel con informazioni relative alle singole registrazioni e agli informanti.
- *Fase III: trascrizione e sistemazione dei dati.* Le registrazioni sono state trascritte con il software ELAN (Sloetjes/Wittenburg 2008) secondo una versione semplificata delle convenzioni discusse in Jefferson (2004). Il così detto "sistema Jefferson", molto diffuso a livello internazionale, mantiene la leggibilità del testo, pur dando conto di alcuni fenomeni prosodici di rilievo (ad es. curve intonative, allungamenti vocalici, …). Gli studenti dei due atenei sono stati coinvolti anche in questa fase: in seguito ad alcuni incontri formativi, infatti, si sono occupati della trascrizione delle registrazioni sotto la supervisione di membri del gruppo di ricerca. Tutte le trascrizioni, infine, sono state revisionate, rese quanto più possibile omogenee e anonimizzate; si è intervenuti sia sulla trascrizione sia sul file audio per nascondere i dati che avrebbero potuto rendere gli informanti riconoscibili.
- *Fase IV: pubblicazione dei dati*. Le trascrizioni saranno condivise sulla piattaforma open source *NoSketchEngine* (Rychlý 2007), che offre un'interfaccia di ricerca facilmente accessibile e permette di combinare liberamente le categorie di metadati rilevanti in ciascuna query.

Sviluppi futuri. La creazione del corpus KIParla ha avuto tra gli obiettivi l'elaborazione di una metodologia che fosse replicabile in altri contesti in modo tale che questo corpus fosse concepibile

come un’entità autonoma ma anche come la prima unità di una risorsa che sia sviluppabile in modo incrementale e modulare. Inoltre, la raccolta dei metadati degli informanti e dei contesti in cui hanno avuto luogo le diverse registrazioni evidenzia la natura flessibile del corpus poiché rende possibili indagini di interesse per diverse prospettive di ricerca.

Riferimenti bibliografici

Goria, Eugenio / Mauri, Caterina. 2018. 'Il corpus KIParla: una nuova risorsa per lo studio dell’italiano parlato'. In Masini, Francesca / Tamburini, Fabio (a cura di). *CLUB Working Papers in Linguistics* 2. Bologna, CLUB – Circolo Linguistico dell’Università di Bologna: 96-116.
Jefferson, Gail. 2004. 'Glossary of transcript symbols with an introduction”. In Lerner, Gene (a cura di). *Conversation analysis: Studies from the First Generation*. Amsterdam, John Benjamins: 13-21.
Rychlý, Pavel. 2007. 'Manatee/Bonito – A Modular Corpus Manager'. In *1st Workshop on Recent Advances in Slavonic Natural Language Processing*. Brno, Masaryk University: 65-70.
Sloetjes, Han / Wittenburg, Peter. 2008. 'Annotation by category – ELAN and ISO DCR'. In *Proceedings of the 6th International Conference on Laguage Resources and Evaluation (LREC 2008)*. Marrakech, 28-30 maggio 2008.

Alessandro Vietti / Daniela Mereu

La creazione di un corpus di parlato spontaneo dialogico: l’italiano di Bolzano

Negli ultimi decenni, l’interesse nei confronti del parlato spontaneo è cresciuto e, con esso, sono aumentate le indagini finalizzate anche allo studio delle caratteristiche fonetiche di questo tipo di parlato in lingue diverse, per esempio in tedesco (es. Kohler 1990), olandese (es. Ernestus 2000), inglese (es. Johnson 2004), francese (es. Torreira/Adda-Decker/Ernestus 2010) e spagnolo (es. Torreira/Ernestus 2010). Questi studi sono stati condotti su dati provenienti da corpora di parlato spontaneo che permettono di condurre ricerche accurate anche sul piano fonetico acustico su ampie basi di dati e, quindi, di esplorare i meccanismi che regolano la variazione linguistica.
Nonostante la registrazione della lingua parlata sia un caposaldo dello studio della variazione linguistica, la ricerca in sociolinguistica si è soprattutto concentrata su questioni metodologiche riguardanti per esempio l’elicitazione dei dati (es. Milroy/Gordon 2003; Schilling-Estes 2013) e l’analisi quantitativa dei dati (es. Tagliamonte 2006). Non viene invece riservato uno spazio adeguato

alle questioni relative alla trasformazione delle registrazioni sonore in 'dati' e alle modalità secondo le quali questi dati dovrebbero essere organizzati e resi accessibili e interrogabili (Kendall 2008: 334). Nel contributo proposto, verranno illustrati i criteri che guidano le scelte da operare nelle diverse fasi della creazione di un corpus di parlato spontaneo, a partire dalla fase di raccolta dati sino all'organizzazione dei dati in un database consultabile e interrogabile. In particolare, i principali criteri di cui è bene tenere conto per poter creare un corpus di parlato spontaneo per fini di studio, anche sociolinguistici, sono:

a) spontaneità e naturalezza del dato,
b) buona qualità acustica del dato,
c) variabilità sociolinguistica,
d) sincronizzazione tra segnale audio e trascrizione,
e) presenza di un'interfaccia per la ricerca automatica.

In questo lavoro ci si propone nello specifico di dare conto delle scelte seguite per soddisfare questi criteri nell'ambito della costruzione del Corpus di Italiano Parlato Spontaneo Dialogico di Bolzano. Partendo dalla fase di raccolta dati, si mostrerà quali tecniche sono state messe in atto per elicitare dati di parlato spontaneo dialogico, sufficientemente buoni anche da un punto di vista acustico e perciò adatti anche per un'analisi di tipo fonetico acustico. Si darà poi conto anche dei vantaggi di possedere dei dati provenienti da un campione che sia diversificato per più variabili sociali (es. genere, età, occupazione, livello di istruzione). Il punto riguardante l'allineamento temporale delle trascrizioni con i rispettivi file sonori occuperà uno spazio rilevante della nostra relazione. Da questa proprietà ne discende la possibilità di stabilire una relazione tra il piano della sostanza fonetica e gli altri livelli della lingua. Verranno illustrati nel dettaglio i diversi strumenti disponibili per la trascrizione e segmentazione automatica sia ortografica sia fonetica e verrà presentato un protocollo metodologico capace di ridurre drasticamente i tempi generalmente richiesti da questi processi, se eseguiti manualmente. Il protocollo adottato dagli autori consente quindi anche una riduzione delle risorse (umane ed economiche) generalmente necessarie per il trattamento, la trascrizione e l'annotazione di numerose ore di parlato spontaneo.

Riferimenti bibliografici

Ernestus, M. 2000. *Voice assimilation and segment reduction in Dutch: A corpus-based study of the phonology-phonetics interface*. Utrecht, LOT.

Johnson, K. 2004, 'Massive reduction in conversational American English'. In Yoneyama, K. / Maekawa, K. (eds). *Spontaneous Speech: Data and Analysis. Proceedings of the 1st Session of the 10th International Symposium*. Tokyo, The National International Institute for Japanese Language: 29-54.

Kendall, T. 2008. 'On the History and Future of Sociolinguistic Data'. *Language and Linguistics Compass* 2/2 (2008): 332-351.

Kohler, K.J. 1990. 'Segmental reduction in connected speech in German: Phonological facts and phonetic explanations'. In Hardcastle, W.J. / Marchal, A. (eds). *Speech production and speech modeling*. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers: 21-33.

Milroy, L. / Gordon, M. 2003. *Sociolinguistics. Method and Interpretation.* London, Blackwell Publishing.

Schilling-Estes, N. 2013. *Sociolinguistic Fieldwork.* Cambridge, Cambridge University Press.

Tagliamonte, S.A. 2006. *Analysing Sociolinguistic Variation*. Cambridge, Cambridge University Press.

Torreira, F. / Adda-Decker, M. / Ernestus, M. 2010. 'The Nijmegen corpus of casual French'. *Speech Communication* 52: 201-212.

Torreira, F. / Ernestus, M. 2010. 'The Nijmegen corpus of casual Spanish'. In Calzolari, N. / Choukri, K. / Maegaard, B. / Mariani, J. / Odijk, J. / Piperidis, S. / Tapias, D. (eds). *Proceedings of the Seventh Conference on International Language Resources and Evaluation* (LREC'10). Paris, European Language Resources Association (ELRA): 2981-2985.