

MIRIAM VOGHERA, FABIANA ROSI, CARMELA SAMMARCO

## La linguistica nella formazione degli insegnanti tra teoria e prassi<sup>1</sup>

L'integrazione tra linguistica teorica, glottodidattica e prassi didattica nella formazione degli insegnanti è una carta vincente per offrire percorsi che portino i docenti ad operare in modo consapevole ed autonomo nella scuola. Com'è noto, 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 teorica. L'integrazione tra questi due livelli è tanto più necessaria quando si affrontano temi meno tradizionali, come i correlati linguistici funzionali del parlato e dello scritto. Per questo motivo nel progetto di educazione linguistica Modokit si è posta l'esigenza di formulare nuovi costrutti teorici, aprendo prospettive di ricerca inattese su fenomeni linguistici nuovi e tradizionali, quali per esempio la deissi dimostrativa, la frase e le strategie sinonimiche per costruire la referenza.

*Parole chiave:* parlato, scritto, glottodidattica, linguistica educativa, deissi dimostrativa, frase, sinonimia.

### 1. *Grammaticalità, modalità e didattica*

L'integrazione tra glottodidattica, pratica didattica e linguistica teorica nella formazione dei futuri insegnanti, ma anche di quelli in servizio, non solo è utile, ma è una carta vincente per garantire interventi maturi ed autonomi. Come è ovvio, da un lato, non esiste scienza applicata senza una solida base teorica alle spalle, dall'altro, per insegnare bene non basta applicare metodi preconfezionati, ma bisogna saper adattare nozioni e metodi a studenti e situazioni sempre diverse. Ciò richiede continui affinamenti non solo della pratica didattica, ma anche delle conoscenze teoriche per la costruzione di nuovi percorsi,

---

<sup>1</sup> La ricerca è frutto della stretta collaborazione fra le autrici. A fini accademici si dichiara che Miriam Voghera è autrice dei §§1 e 3, Fabiana Rosi dei §§2, 5 e 6, Carmela Sammarco del §4.

metodi e strumenti. È quindi necessario che nell'ipotetica filiera formativa *linguistica teorica* > *glottodidattica* > *didattica* lo spazio dedicato alla linguistica teorica non sia vissuto come un debito da pagare frettolosamente e frettolosamente dimenticare per dedicarsi a ciò "che veramente serve".

La forte interrelazione tra vari ambiti della linguistica è tanto più necessaria quando si affrontano temi meno tradizionali e ci si avventura in terreni poco esplorati anche dalla glottodidattica, come è avvenuto nel progetto di educazione linguistica Modokit svolto dall'Università di Salerno e dal Giscel Campania (Voghera *et al.* 2020). L'obiettivo primario del progetto, infatti, è stato costruire uno strumento per riconoscere i punti di massima differenziazione nelle produzioni parlate e scritte di studenti di diverse età: il Modokit (cfr. §2).

È oramai noto che la grammaticalità<sup>2</sup> delle lingue storico-naturali si manifesta in modo parzialmente diverso anche a seconda delle modalità di comunicazione (Voghera 2017). Le varie modalità di comunicazione possono comportare l'uso di canali diversi, ma anche cambiamenti nei rapporti tra gli interlocutori e nei processi, nei tempi e nelle strategie di produzione e ricezione. Ciò fa sì che i parlanti scelgano, più o meno consapevolmente, le costruzioni linguistiche più adatte alla modalità in uso sulla base di principi funzionali all'efficienza comunicativa e alla migliore ricezione e comprensione dei testi. Chiamiamo questi principi *correlati funzionali* del parlato e dello scritto. A ciò si aggiungono naturalmente convenzioni di tipo stilistico legate all'uso delle varie modalità che si sono consolidate all'interno delle varie tradizioni culturali, che chiamiamo *correlati stilistici* delle modalità.

In poche parole, l'uso di modalità diverse, per esempio del parlato o dello scritto, non comporta solo il cambio del canale di trasmissione, ma una riorganizzazione dell'intera testualità o, ancor meglio, una resemiotizzazione del contenuto da trasmettere (Kress 2009). Ciò è molto evidente quando si insegna a scrivere e quando si passa all'insegnamento di testi via via più complessi e mirati ad obiettivi specifici. Lo stesso accade nel parlato quando si deve passare dagli usi naturali spontanei nativi alla gestione di situazioni più articolate con più partecipanti o, ancora, a monologhi formali. In questi casi non basta

---

<sup>2</sup> Assumiamo qui la distinzione tra grammaticalità come meccanismo di funzionalità sistemica delle lingue storico-naturali e grammatica come costruzione metalinguistica (De Mauro 2011).

guardare, infatti, alla correttezza delle strutture, ma bisogna insegnare agli studenti a riformulare i contenuti in relazione a tutte le componenti della situazione comunicativa e, quindi, anche di quella modale. Conoscerne i correlati funzionali è dunque utile per evitare di imporre alle varie situazioni modelli a priori inadeguati, come spesso accade quando il modello implicito è comunque lo scritto formale.

## *2. Dai correlati funzionali della modalità alla pratica didattica: il Modokit*

Il progetto di educazione linguistica Modokit è un esempio di come la linguistica teorica possa farsi linguistica educativa (De Mauro & Ferreri 2005; De Mauro 2012), mettendosi al servizio di finalità formative e didattiche senza perdere la sua peculiare funzione di punto di riferimento per la descrizione dei fenomeni linguistici, specialmente quando trascurati dalla didattica tradizionale. L'obiettivo del progetto è costruire uno strumento per individuare se e come le scelte linguistiche degli studenti sono condizionate dalla diversa modalità di comunicazione. Ciò permette di mettere a fuoco gli usi linguistici determinati da esigenze di funzionalità comunicativa legati alla modalità, che, in quanto tali, non vanno considerati usi devianti, anche se non previsti dalla grammatica scolastica, e quindi errori da correggere. Per far ciò si è lavorato sul segmento della scuola secondaria di I e II grado per osservare in che misura le differenze riscontrate nei testi parlati e scritti potessero dipendere da differenti gradi di competenza linguistica e/o da un'implicita consapevolezza degli studenti della distinzione tra usi linguistici adatti al parlato e usi linguistici adatti allo scritto. Tali obiettivi, ambiziosi sul piano linguistico, glottodidattico e didattico, hanno posto questioni teoriche di fondo sul rapporto tra grammaticalità e grammatica, scelte linguistiche e modalità di comunicazione.

A partire dall'inizio del progetto nel 2014 e durante tutte le sue fasi, il costante dialogo fra ricercatrici e docenti ha permesso di selezionare via via il sottoinsieme linguistico che meglio si prestava alle esigenze operative degli insegnanti. Tutto ciò in un quadro coerente internamente, e giustificato sul piano teorico.

Nella prima fase del progetto, è stato necessario operazionalizzare nozioni e procedimenti che hanno poco spazio nelle trattazioni teoriche correnti, chiarendo 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 (Voghera 2017).

Nella seconda fase, si è definito in maniera condivisa fra ricercatrici e docenti il protocollo di elicitazione dei dati (cfr. Voghera *et al.* 2020), per raccogliere narrazioni parlate e scritte prodotte in sequenza dallo stesso alunno nelle due modalità con lo stesso contenuto (un episodio del film “Tempi moderni” di Charlie Chaplin), lo stesso destinatario (un compagno di classe), lo stesso scopo comunicativo (il racconto di una storia non conosciuta dall’ascoltatore) e la stessa forma testuale (il monologo). Gli insegnanti si sono dedicati alla raccolta nelle proprie classi, alla trascrizione dei dati parlati secondo le convenzioni CLIPS (Savy 2006) e alla digitalizzazione dei dati scritti. Per la validazione del Modokit si sono selezionati fra i dati elicitati in sei classi i 120 testi parlati e scritti raccolti in una terza della scuola secondaria di I grado, una prima e una seconda della scuola secondaria di II grado.

Nella fase successiva, si è riflettuto per individuare i descrittori specifici dei correlati funzionali, in modo da etichettare solo i fenomeni più chiaramente distintivi delle due modalità. Fondamentale è stato partire dagli studi sul parlato che hanno messo in evidenza i tratti linguistici più sensibili alla variazione di modalità a prescindere dalle caratteristiche più tipicamente sociolinguistiche del testo (Sornicola 1981; Halliday 1985; Voghera 1992; 2017; Berretta 1994). Di particolare complessità teorica e applicativa sono risultate la segmentazione in unità frasali dei testi parlati e l’attribuzione dei fenomeni ai vari livelli di analisi linguistica: testualità, sintassi, lessico ecc. Tali processi hanno reso necessario approfondire le categorie linguistiche che, per quanto teoricamente definite e consolidate, hanno presentato da subito problemi di classificazione una volta applicate alle produzioni, sia parlate sia scritte, di studenti dai tredici ai quindici anni, in quanto lontane dai modelli grammaticali assunti come norma di riferimento.

Al termine di numerosi incontri fra ricercatrici e docenti, come descrittori testuali si sono selezionati: tratti specifici delle sequenze dello stimolo (la presenza o omissione di sequenze; l’accorpamento fra più sequenze; la riproduzione iconica o meno dell’ordine delle sequenze dello stimolo), i segnali discorsivi, i connettivi, le anafore lessicali e pronominali, i deittici, le ripetizioni. I descrittori sintattici selezionati, inevitabilmente intrecciati con quelli testuali, sono stati: la coesione dei modi e tempi verbali e il numero di frasi semplici (uni-

clausali) e di frasi complesse (pluriclausali). Come descrittore lessicale si è selezionato l'uso di "coppie sinonimiche", composte da due riferimenti allo stesso referente distinti per grado di definitezza semantica o di formalità, nel parlato e nello scritto.

Nella fase successiva del progetto, i testi raccolti sono stati etichettati secondo i descrittori del Modokit con un lavoro suddiviso fra ricercatrici e docenti.

Infine, il confronto fra le etichettature dei dati parlati e scritti ha fatto emergere i descrittori più sensibili alla variazione della modalità. L'etichettatura testuale, sintattica e lessicale ha così aperto prospettive di ricerca inattese, soprattutto in fase di applicazione glottodidattica su fenomeni noti e meno noti: l'uso della deissi dimostrativa (Voghera 2018) (§3), la frase (Sammarco 2020) (§4), le "coppie sinonimiche" (Rosi 2019) (§5).

### 3. *La deissi dimostrativa*

Uno dei descrittori del Modokit è l'uso di elementi deittici, che nel caso delle narrazioni raccolte si sono manifestati soprattutto attraverso l'uso dei dimostrativi. L'uso più frequente dei deittici, e quindi anche dei dimostrativi, nel parlato era un dato del tutto atteso (Sornicola 1981, Berretta 1992; Gaudino-Fallegger 1992), tuttavia l'analisi dei testi ha presentato alcune sorprese interessanti.

In primo luogo, contrariamente a ciò che erano abituati a pensare gli insegnanti, non c'è un'equa distribuzione tra *quest-* e *quell-*, ma *quest-* è di fatto l'unico dimostrativo usato, mentre *quell-* è quasi assente e, anche se con frequenza relativa diversa, il fenomeno è presente in tutte e tre le classi di scuola. I dati convergono dunque verso l'idea che *quest-* sia la forma non marcata di dimostrativo in italiano (Lepschy & Lepschy 1984; Gaudino-Fallegger 1992; per una posizione diversa cfr. Zanchi in stampa). In secondo luogo, l'uso di *quest-* interno a un SN (SN [*quest-* N]) è due volte più numeroso nelle narrazioni parlate rispetto alle narrazioni scritte, a prescindere dall'ordine di produzione delle due narrazioni.

Abbiamo cercato di trovare una spiegazione a questi dati, approfondendo la funzione svolta dai dimostrativi nei testi nelle due modalità. Il punto di partenza è stata la definizione di Halliday & Hasan (1976: 57):

Demonstrative reference is essentially a form of verbal pointing. The speaker identifies the referent by locating it on a scale of proximity.

La nozione di *scala di prossimità* è stata in prima battuta usata come nozione operativa per analizzare quale era il punto di riferimento rispetto al quale gli studenti volevano segnalare una vicinanza. Più l'analisi andava avanti e più era evidente che nei nostri testi i dimostrativi non indicavano una prossimità fisica, ma piuttosto qualitativa (Lyons 1977). A questo punto è stato naturale introdurre la distinzione tra usi esoforici, cioè propriamente deittici, che dispongono un referente all'interno di uno spazio esterno fisico; endoforici o anaforici, che dispongono un referente all'interno dello spazio testuale; endoforici discorsivi, che dispongono un referente all'interno dello spazio inter-soggettivo: la *Deixis am Phantasma* di Bühler (1934).

L'uso di categorie metalinguistiche, ancorché non sempre facili da distinguere, ha permesso un'analisi operativa dei testi e quindi di capire da cosa dipendesse il maggior uso di *quest-* rispetto a *quell-* e la sua maggiore frequenza nelle narrazioni parlate. Si è dunque arrivati a raggruppare l'uso dei SN [*quest-* N] in tre gruppi funzionali diversi.

Il primo include SN [*quest-* N] che appaiono nella frase introduttiva della narrazione o per la prima menzione di un referente:

- (1) a. Parlato<sup>3</sup>

**1P04** *Questo video ho visto che una<a> signora passeggiando per una cittadina <ehh> vede in un+ una vetrinetta dei dolci <sp>*

- b. Scritto

**1P04** *In una cittadina una donna passeggiava da sola.*

- (2) a. Parlato

**3P08** *C'è questo ragazzo che viene dimesso dall'ospedale*

- b. Scritto

**3P08** *Un medico saluta con una pacca sulla spalla Charlot che subito dopo esce dall'ospedale*

<sup>3</sup>Tutti gli esempi riportano produzioni parlate e scritte dello stesso parlante secondo l'ordine in cui sono state prodotte. I parlanti sono identificati con un codice composto da un numero che indica la classe (3 = terza classe della scuola secondaria di I grado; 1 = prima liceo, 2 = seconda liceo), l'iniziale della parola *parlante* e un numero progressivo (P01, P02, ...).

In (1) un alunno di prima liceo introduce la sua narrazione orale con *questo video*, mentre nella narrazione scritta non si trova né il SN [*quest- N*] né alcuna altra introduzione. In (2) il SN [*quest- N*] viene usato nella prima menzione del protagonista, che nello scritto viene invece menzionato con il nome del personaggio cinematografico *Charlot*. L'uso del dimostrativo dei SN [*quest- N*] per la prima menzione di un referente è, secondo Lyons (1977), comune nelle narrazioni orali delle fiabe per enfatizzare il *common ground* e la condivisione delle esperienze tra i parlanti. Alle stesse ragioni si possono ricondurre gli usi introduttivi che indicano una prossimità temporale ed esperienziale, che il locutore sa di poter dar per scontata per il destinatario: *questo video* può essere parafrasato da "il video di cui io e te sappiamo di dover parlare". Non si tratta quindi di usi indessicali né esoforici né endoforici, ma di casi di *Deixis am Phantasma*, la cui funzione primaria è marcare la prossimità tra i locutori. Questo spiega la loro minore frequenza nello scritto, per definizione una modalità caratterizzata da distanza comunicativa (Koch & Osterreicher 1990).

Il secondo gruppo include SN [*quest- N*] con funzione endoforica:

- (3) a. Parlato  
**3P01** *nel mio video c'è un personaggio che parte da un ospedale e si sta in questo ospedale che sta uscendo poi... ehm ehm esce appunto da questo ospedale [...]*  
 b. Scritto  
**3P01** *All'inizio del video c'è un uomo che si trova in un ospedale ed è in procinto di andarsene [...]*
- (4) a. Parlato  
**2P03** *lui esce <ee> vede vede una bandierina che cade da un camion <eeh> cerca di comunicare a chi guida che questa bandierina è caduta [...]*  
 b. Scritto  
**2P03** *Mentre sta per strada vede un camion che perde una bandiera, e quando la prende e cerca di farlo notare al camionista, si ritrova una folla dietro di lui, [...].*

Sia in (3) sia in (4) il dimostrativo si riferisce ad una precedente menzione del referente, rispettivamente *ospedale* e *bandierina*, all'interno del testo. Ancora una volta questi usi sono più frequenti nel parlato che nello scritto, in cui possiamo trovare, soprattutto con l'aumenta-

re dell'età degli studenti, riprese anaforiche pronominali più leggere come in (4b) *bandierina...la prende*.

Un'ultima macro-classe, meno numerosa delle altre, è quella dei SN [*quest-*] usati come proforme, che nell'esempio (5) troviamo nello scritto:

(5) a. Scritto

**2P03** *Nel filmato che ho visto c'è un uomo che è appena uscito da un ospedale e il dottore gli dice di prendersela con calma e poi questo esce.*

b. Parlato

**2P03** *Nella scena c'è un uomo che esce dall'ospedale e il dottore gli dice <ee> prima di uscire che deve prendersela comoda*

Dopo aver riconosciuto le varie classi d'uso, i docenti hanno potuto osservare che mentre gli usi introduttivi e di prima menzione tendono a diminuire con l'età degli studenti (sono molto rari dopo la terza classe della scuola secondaria di I grado), gli altri persistono, come abbiamo notato anche in un corpus di narrazioni di studenti universitari (Voghera 2018). Questo rafforza l'idea che i primi siano effettivamente molto legati allo stile del racconto e delle fiabe e che quindi la loro frequenza diminuisca nelle classi più avanzate. L'uso endoforico è invece un tratto della comunicazione parlata *tout court*, confermato da Gaudino-Fallegger (1992), che afferma che nel parlato vi è una prevalenza generale di usi non esoforici dei dimostrativi.

L'alta numerosità della referenza tramite SN [*quest-* N] mostra il ruolo determinante della posizione prossimale al soggetto locutore come punto di riferimento centrale per la costruzione della narrazione e ciò si manifesta in numerosi altri modi: inserzioni di commenti personali, *hedgers*... In tipi di testi, come quelli parlati, in cui si predilige l'uso di elementi a bassa intensione semantica, che hanno un alto rendimento funzionale e possono essere usati e riusati in numerosi contesti diversi, i dimostrativi vengono usati come elementi di riequilibrio che limitano la vaghezza e l'estensione del significato, ancorando i referenti in un punto definito del discorso (Koch & Osterreicher 1990; Vanelli & Renzi 1995; Voghera 2017).

Concludendo, l'analisi delle occorrenze dei dimostrativi ha permesso di sondare e scoprire una porzione di grammaticalità che emerge con parziali differenze nella modalità parlata e scritta, mettendo in luce categorie e aspetti linguistici poco praticati nella didattica e



poco descritti nelle grammatiche scolastiche. Inoltre, attraverso l'uso dei dimostrativi si è messo in luce che la gestione delle diverse modalità è condizionata anche dai tipi testuali a cui si è più frequentemente esposti nelle varie età.

#### 4. *Dalla segmentazione del parlato alla frase*

Gli insegnanti si sono confrontati per la prima volta con i problemi di segmentazione del parlato e hanno rilevato l'inadeguatezza della tradizionale nozione di frase che in ambito didattico si rifa a modelli grammaticali fortemente scrittocentrici. Si è lavorato, quindi, su una nozione di frase che fosse compatibile sia con i testi parlati sia con quelli scritti. La definizione si è basata sui seguenti criteri (Voghera 1992; Giordano & Voghera 2009):

- i. autonomia prosodica o segnalata dalla punteggiatura;
- ii. autonomia sintattica;
- iii. autonomia tematica.

L'autonomia prosodica, nel parlato, e la punteggiatura, nello scritto, hanno permesso ai docenti di individuare frasi sulla base di un'analisi percettiva (nel parlato) e sulle occorrenze dei segni di interpunzione (nei testi scritti). Nel parlato, i docenti hanno individuato i confini prosodici in concomitanza di pause più lunghe, esitazioni o cambiamenti della curva melodica (Giordano & Voghera 2009).

Il secondo criterio, l'autonomia sintattica, ha consentito di riconoscere come frasi strutture che non dipendono sintatticamente da altre unità e di selezionare porzioni di eloquio che possono occorrere da sole, ovvero possono essere enunciate anche in isolamento (Jespersen 1924; Bloomfield 1936).

Il terzo criterio che ha permesso di individuare unità frasali è l'autonomia tematica. Sono state considerate frasi le porzioni di testo che trattano di un tema unico. In termini concreti, ciò spesso si è tradotto nel definire frase una porzione di parlato o di scritto che è costruita intorno a un unico soggetto semantico.

Qui di seguito riportiamo un esempio di segmentazione frasale nelle narrazioni parlata (6a) e scritta (6b) di una stessa sequenza dello stimolo prodotte da un alunno di I liceo scientifico.

(6) a. Parlato<sup>4</sup>

**IP06** 1. ora ho appena visto un video in cui parla che+ si vede subito<oo> si nota subito una ragazza <sp> che <sp> passeggiando per la via della città <sp> nota una vetrina <sp> dove all'interno della vetrina ci sono<oo> <eh> <sp> delle<ee> <lp> delle pagnotte <sp> //

2. e proprio in quel momento <ride> <si schiarisce la voce> <lp> il titolare del+ di quella panetteria <sp> stava scaricando il pane <sp> stava importando il pane <sp> e mentre<ee> stava importando il pane però ha rimasto la porta<aa> del furgone aperto <sp> <ehm> <sp> // 3. questa ragazza <sp> <eh> ne approfittò e ne prese un pezzo e se ne scappò <sp>.

## b. Scritto

**IP06** 1. Nel video che abbiamo visto, si notava subito una signora che stava passeggiando in una via, 2. la signora vide una vetrina e si affacciò, 3. all'interno della vetrina vi erano pagnotte di pane, 4. proprio in quel momento il titolare del negozio stava importando il pane dal furgone e la signora vide il furgone aperto e si prese un pezzo di pane e se ne scappò.

Nel parlato la narrazione si sviluppa in tre frasi, mentre nello scritto in quattro frasi. Nonostante il minor numero di frasi rispetto allo scritto, il parlato presenta una maggiore gerarchizzazione sintattica. Infatti, le frasi dei testi orali sono molto più lunghe rispetto a quelle prodotte nello scritto, che invece sono più brevi e con meno subordinate.

La prima difficoltà con cui i docenti si sono dovuti confrontare è stata la non compresenza dei tre criteri nell'individuazione delle frasi e dell'occasionale mancanza di isomorfismo tra le unità che ciascuno dei tre criteri individuava nel parlato e, sorprendentemente, anche nello scritto. In questi casi a prevalere è stato il criterio dell'autonomia sintattica. I docenti da soli hanno potuto verificare come i confini prosodici e quelli segnalati dalla punteggiatura non fossero sempre allineati con quelli sintattici, e che all'interno di strutture sintatticamente autonome fosse possibile individuare cesure intonative. Spesso, infatti, pause lunghe occorrono all'interno di unità autonome sintatticamente e non in corrispondenza di un confine sintattico. Un esempio di questo genere si trova nella prima frase della narrazione orale (6a), dove tra il predicato e il soggetto occorrono prima un'esitazione e successivamen-

<sup>4</sup> Negli esempi (6a) e (6b) i numeri all'inizio di ogni sequenza indicano la divisione in frasi.

te due pause, una breve (<sp>) e una lunga (<lp>): *dove all'interno della vetrina ci sono <oo> <eh> <sp> delle <ee> <lp> delle pagnotte.*

Lo stesso discorso vale per quanto riguarda l'applicazione del criterio dell'autonomia tematica. Nel parlato i continui cambiamenti di progettazione sintattica hanno portato gli alunni a produrre sequenze in cui ci sono diversi cambiamenti del soggetto. Come si vede già in (6a), la prima frase inizia con un soggetto di prima persona e continua con soggetti di terza persona, rappresentati prima dal SN *la ragazza* e successivamente dal SN *delle pagnotte*. In questo caso, i docenti hanno individuato, sia nella produzione orale sia in quella scritta, tre nuclei tematici che contraddistinguono tre porzioni di testo: l'arrivo della ragazza, l'arrivo del panettiere, il furto del pane. Di conseguenza, hanno segmentato le frasi sulla base della continuità tematica che le porzioni di testo presentano con ciascuno di questi temi.

Un altro aspetto di novità che i docenti hanno dovuto tenere in considerazione nell'individuazione delle frasi nel parlato è la discontinuità sintattica dovuta alla presenza di fenomeni tipici della modalità orale, come le riformulazioni (*stava scaricando* e *stava importando*), le ripetizioni o i segnali discorsivi che solitamente sono assenti nello scritto. Gli insegnanti, con una certa sorpresa iniziale, hanno potuto verificare come tali fenomeni, pur rendendo il testo meno lineare, non inficiano la coesione logico-sintattica degli elementi che costituiscono il testo parlato.

Anche l'individuazione delle frasi nello scritto ha presentato sfide nuove per gli insegnanti. Nonostante in questa modalità non siano presenti gli stessi fenomeni che nel parlato rendono la sintassi più frammentata e discontinua, la segmentazione del testo in unità frasali non è stata così ovvia. Nei testi scritti prodotti dagli alunni sono emersi, infatti, caratteri divergenti rispetto ai modelli di scrittura su cui solitamente si basano le analisi logico-sintattiche. Innanzitutto, trattandosi di testi molto brevi essi spesso hanno la forma di appunti, dove sembra molto povera, se non assente, la punteggiatura. Come si evince dalla narrazione scritta (6b), non ci sono segni di interpunzione forti, come il punto fermo o il punto e virgola, bensì l'unico segno di interpunzione utilizzato è la virgola. In questi casi, l'individuazione delle frasi, quindi, non si è basata sulla presenza del punto fermo, come solitamente avviene per lo scritto, ma sui criteri di autonomia sintattica e di cambio tematico. Nel testo in (6b), le quattro frasi sono

sintatticamente indipendenti e ciascuna presenta un tema nuovo rispetto alla precedente.

Concludendo, il lavoro di segmentazione frasale di testi parlati e scritti, lontani dai modelli tradizionalmente utilizzati nella didattica, ha rappresentato una sfida stimolante per i docenti. Gli insegnanti hanno potuto constatare da vicino quanto una nozione tradizionale, come quella di frase, possa essere di difficile applicazione nelle realizzazioni concrete della lingua. In particolare, l'individuazione delle frasi nei testi orali ha portato i docenti a riflettere sulla complessità sintattica del parlato e sulla varietà di fenomeni legati alla modalità orale del tutto assenti nel testo scritto, anche quando è informale.

### 5. *Le coppie sinonimiche*

L'etichettatura del descrittore lessicale scelto per il Modokit ha portato all'attenzione dei docenti coinvolti nel progetto di educazione linguistica come la referenza possa essere costruita diversamente nella comunicazione parlata e in quella scritta. Si sono condivise riflessioni sulla natura dell'elaborazione online del testo parlato e offline del testo scritto, che non può che determinare diversità nell'accesso al lessico mentale, con la conseguente tendenza a selezionare nel parlato parole dalla bassa definizione semantica e alta polisemia, in quanto di più rapida accessibilità nel lessico mentale, e nello scritto parole più definite e meno polisemiche (Voghera 2017). Tale tendenza emerge nei riferimenti costruiti con diverse parti del discorso: gli studenti hanno prodotto coppie sinonimiche di nomi, verbi, aggettivi, avverbi. Gli esempi seguenti mostrano coppie sinonimiche prodotte da studenti di terza classe della scuola secondaria di I grado (7) e prima liceo (8) per indicare, nel primo caso, un personaggio dello stimolo (*testimone* vs. *donna*), nell'altro, eventi della storia, riferiti con verbi differenti (*narra* vs. *avvisa*) o con nomi differenti (*accaduto* vs. *furto*).

(7) a. Scritto

**3P16** *Il panettiere e la **testimone** raggiunsero i due, che erano precedentemente caduti sull'asfalto, in quel momento appare anche un poliziotto*

b. Parlato

**3P16** *il panettiere e la **donna** hanno raggiunto questa ladra di pane e hanno chiamato i poliziotti*

## (8) a. Parlato

**IP01** *però come testimone <eh> cioè però come testimone c'è una signora che ha visto l'accaduto <sp> nel frattempo la testimone ra+ narra dell'accaduto al panettiere*

## b. Scritto

**IP01** *Solo una altra signora la vede. Nel frattempo la testimone avvisa il panettiere del furto*

È interessante notare come la tendenza alla maggior definizione delle parole dello scritto si ritrovi a prescindere dall'ordine di produzione delle due narrazioni, sia quando la narrazione scritta precede quella parlata (7) sia quando la segue (8), a riprova di quanto la selezione delle parole possa essere influenzata dalla modalità e non da altri fattori.

L'elaborazione online del parlato porta, inoltre, a produrre strategie referenziali diluite nel discorso, articolate in sintagmi composti da parole generiche che vengono definite via via da modificatori o da sintagmi dipendenti nel corso di una costruzione progressiva e incrementale del significato. Nel precedente esempio di narrazione orale (8a), il parlante sente l'esigenza di accompagnare la parola *testimone* con la riformulazione *una signora che ha visto l'accaduto* anche quando il primo riferimento di per sé è sufficiente a chiarire il referente. Le strategie referenziali costruite in maniera diluita si ritrovano invece poco nello scritto, come mostrato dall'esempio seguente (9) in cui un alunno di prima liceo riferisce l'evento "arrestare" con il verbo specifico (*arresta*) nello scritto (9b) e con due verbi generici, il secondo dei quali perifrastico, (*se lo prendono e lo portano* <oo> in *prigione*) nel parlato (9a).

## (9) a. Parlato

**IP13** *però lui si cerca di nascondere dentro a un tombino <sp> però <òò> lo vedono se lo prendono e lo portano <oo> in prigione*

## b. Scritto

**IP13** *Lui fugge e cerca di nascondersi in un tombino ma la polizia lo vede e lo arresta.*

Dal confronto fra le due narrazioni emerge anche che la selezione di due forme verbali più frequenti e meno definite (*se lo prendono e lo portano* <oo> in *prigione*), peraltro con la prima forma pronominale tipica della varietà colloquiale (Voghera 2010), conferisce minor formalità al testo. Nello scritto, invece, l'elaborazione offline permette

tempi più distesi di accesso al lessico mentale e la selezione di parole meno frequenti e più alte diafasicamente. Nonostante le condizioni comunicativamente informali di produzione di entrambi i testi, gli alunni alternano elementi di diverso status diafasico per costruire la referenza nel parlato o nello scrivere. Tale tendenza è esemplificata dalle diverse strategie referenziali adottate da un alunno di terza classe della scuola secondaria di I grado, pur in assenza di differenze sociolinguistiche fra la narrazione parlata e scritta, per il referente “ospedale”, che viene indicato nel parlato con la parola più frequente e comune *ospedale* (10a) e nello scritto con la variante burocratica *struttura ospedaliera*, evidentemente percepita come più appropriata nel momento in cui si passa alla modalità scritta (10b).

(10) a. Parlato

**3P02** allora egli esce dall'*ospedale* e si trova in strada... <mm> //  
quando un camion passa e da questo camion cade una bandiera

b. Scritto

**3P02** Uscito dalla *struttura ospedaliera*, Charlie passeggia tranquillamente in strada, finché un camion non perde una bandiera.

La constatazione della presenza di coppie sinonimiche in testi parlati e scritti, prodotti nelle stesse condizioni comunicative dallo stesso parlante a breve distanza di tempo, ha generato negli insegnanti dubbi sulla validità di una valutazione della ricchezza ed appropriatezza lessicale dei testi orali basata sui parametri valutativi dello scritto e li ha portati a notare la necessità di formulare criteri di valutazione del lessico autonomi per il parlato.

## 6. Osservazioni conclusive

La panoramica qui fornita su alcune delle questioni teoriche affrontate dal progetto Modokit e sulle soluzioni operative proposte per identificare le scelte linguistiche funzionali condizionate dalla diversa modalità (Voghera 2017) conferma che l'integrazione fra linguistica, teoria e prassi didattica è essenziale quando ci si avventura in terreni poco esplorati, come sempre più spesso avviene nei programmi di formazione docenti attuali, chiamati a far fronte a nuove sfide glottodidattiche, fra cui la multimodalità. Tanto le ricercatrici quanto gli insegnanti nel progetto hanno potuto toccare con mano come la grammaticalità della lingua possa emergere diversamente nelle speci-

fiche modalità, determinando diverse funzioni dello stesso elemento linguistico, come nel caso dei dimostrativi, diverse manifestazioni di un costituente, come nel caso delle frasi, o diverse realizzazioni lessicali e discorsive dello stesso referente, come nel caso delle coppie sinonimiche. Per lavorare su nozioni pur apparentemente note e ovvie, quali quelle di dimostrativo, frase e sinonimia, nella realtà linguistica della scuola occorre addentrarsi in problemi teorici complessi e poco presenti nei curricula educativi.

Le consapevolezze teoriche maturate nell'applicazione del Modokit possono essere tradotte in attività didattiche concrete, che siano innovative ed efficaci. Innovative per la scelta dei fenomeni linguistici da trattare, delle competenze di produzione da potenziare negli studenti e dei parametri di valutazione che i docenti devono impiegare per le diverse modalità. Efficaci in quanto fondate non solo sull'individuazione dei correlati funzionali della modalità, ma anche sulla loro evoluzione da una classe all'altra, così da intervenire didatticamente al momento giusto. La sperimentazione delle prassi didattiche in classe, a sua volta, permette di raccogliere evidenze empiriche utili per perfezionare i percorsi di formazione docenti e i costrutti di linguistica teorica delineati dai docenti e ricercatrici nelle prime fasi del progetto, alimentando il circolo virtuoso *linguistica teorica* > *glottodidattica* > *didattica* > *glottodidattica* > *linguistica teorica* nel suo complesso.

### *Ringraziamenti*

Le autrici desiderano ringraziare i componenti del GISCEL Campania che hanno partecipato al Progetto Modokit, in particolare Valentina Mayrhofer e Mario Ricci. Per i confronti iniziali e la raccolta dati si ringraziano, inoltre, Irene La Manna, Michelina Nappi, Annalisa Piantadosi e Giovanna Sentenza.

### *Riferimenti bibliografici*

Berretta, Monica. 1992. Deissi e anafora nella conversazione. In Brasca, Luciana & Zambelli, Maria Luisa (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, 13-29. Firenze: La Nuova Italia.

- Berretta, Monica. 1994. Il parlato italiano contemporaneo. In Serianni, Luca & Trifone, Pietro (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. 2, 239-270. Torino: Einaudi.
- Bloomfield, Leonard. 1936. Language or Ideas. *Language* XII(2). 89-95.
- Buhler, Karl. 1934. *Sprachtheorie: Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Fischer.
- De Mauro, Tullio. 2011. Due grammatiche per la scuola (e non solo). In Corrà, Loredana & Paschetto, Walter (a cura di), *Grammatica a scuola*, 17-22. Milano: Angeli.
- De Mauro, Tullio. 2012. Linguistica educativa: ragioni e prospettive. In Ferreri, Silvana (a cura di), *Linguistica educativa*, 3-22. Roma: Bulzoni.
- De Mauro, Tullio & Ferreri, Silvana. 2005. Glottodidattica come linguistica educativa. In Voghera, Miriam & Basile, Grazia & Guerriero, Anna Rosa (a cura di), *E.L.I.C.A. Educazione linguistica e conoscenza per l'accesso*, 17-27. Perugia: Guerra.
- Gaudio-Fallegger, Livia. 1992. *I dimostrativi nell'italiano parlato* (Vol. 16). Wilhelmsfeld: Egert.
- Giordano, Rosa & Voghera Miriam. 2009. Frasi senza verbo: Il contributo della prosodia. In Ferrari, Angela (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione*, 1005-1024. Firenze: Cesati.
- Halliday, Michel A.K. 1985. *Spoken and Written Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, Michel A.K. & Hasan, Ruqia. 1974. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Jespersen, Otto. 1924. *The philosophy of grammar*. London: Allen & Unwin.
- Koch, Peter & Osterreicher, Wulf. 1990. *Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch*. Tübingen: Niemeyer.
- Lepschy, Giulio C. & Lepschy, Anna L. 1984. *Lingua italiana d'oggi*. Milano: Bompiani.
- Lyons, John. 1977. *Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kress, Gunther. 2009. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Rosi, Fabiana. 2019. La variazione diamesica in italiano L1 e L2: la costruzione della referenza. *Testi e Linguaggi* 13. 149-164.
- Sammarco, Carmela. 2020. Le costruzioni senza verbo nell'organizzazione dei testi dialogici e monologici dell'italiano e del francese parlati. In Anna-Maria De Cesare & Mervi Helkkula (éds.). Per una prospettiva



- funzionale sulle costruzioni sintatticamente marcate / Pour une perspective fonctionnelle sur les constructions syntaxiquement marquées, *Neuphilologische Mitteilungen* 120, 449-472.
- Savy, Renata. 2006. Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi raccolti. In Albano Leoni, Federico & Giordano, Rosa (a cura di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, 1-37. Napoli: Liguori.
- Sornicola, Rosanna. 1981. *Sul parlato*, Bologna: Il Mulino.
- Vanelli, Laura, & Renzi, Lorenzo. 1995. La deissi. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo & Cardinaletti, Anna (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione III: Tipi di frase, deissi, formazione delle parole*, 261-350. Bologna: Il Mulino.
- Voghera, Miriam. 1992. *Sintassi e intonazione dell'italiano parlato*. Bologna: Il Mulino.
- Voghera, Miriam. 2010. Lingua colloquiale. In Simone, Raffaele (a cura di), *Enciclopedia dell'italiano*, 857-862. Roma: Treccani.
- 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. 2020. Il Modokit: un identikit modale delle produzioni parlate e scritte dalle medie al biennio. In Voghera, Miriam & Maturi, Pietro & Rosi, Fabiana (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multimodalità nell'ora di lezione*. 227-246. Firenze: Cesati.
- Zanchi, Chiara. 2018. On the italian demonstratives with attitude: a cognitive intersubjective account. *Archivio glottologico italiano*, 103.1: 98-128.

