

Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale¹

Paloma Pernas², Eugenio Gillani³, Annamaria Cacchione⁴, Gruppo A.Ma.Dis.⁵

0. OBIETTIVO

Questo articolo è, da una parte, il sunto delle conclusioni rilevanti per la didattica tratte dall'indagine sull'uso di Segnali Discorsivi (d'ora in poi SD) nelle interazioni orali dei discenti spagnoli di italiano LS⁶ portato a termine – dal 2006 all'anno in corso – dal gruppo A.Ma.Dis (legato all'Università Complutense di Madrid). Dall'altra, confronta queste conclusioni con la situazione dell'insegnamento dei meccanismi interazionali orali della lingua italiana come si evince dai manuali d'italiano più diffusi attualmente presso i centri ufficiali d'insegnamento dell'italiano LS in Spagna (e principalmente nelle Escuelas Oficiales de Idiomas, d'ora in poi EOI⁷).

Si trattava di capire quanta e quale attenzione si stia dedicando nella didattica odierna a questo aspetto⁸, ormai ritenuto da innumerevoli studi, interlinguistici e non, fattore fondamentale dell'efficacia della comunicazione orale. E non tanto di rilevare assenze o limiti nei testi (che sono quelli che meglio attestano la prassi dell'insegnamento) quanto di fare tesoro delle proposte che in essi abbiamo riscontrato,

¹ Il lavoro è il risultato della comune pianificazione e scrittura degli autori. Desideriamo ringraziare Margarita Borreguero Zuloaga per la lettura e i commenti a questo articolo. Tutte le mancanze e gli errori sono comunque esclusiva responsabilità degli autori. Per prendere contatto con gli autori: paloma.pernasizquierdo@gmail.com, eugillani@gmail.com, annamaria.cacchione@filol.ucm.es.

² Escuela Oficial de Idiomas di Segovia.

³ Escuela Oficial de Idiomas di Alcalá de Henares.

⁴ Universidad Complutense de Madrid, Departamento de Filología Italiana.

⁵ Per quanto riguarda il gruppo A.Ma.Dis vedi il paragrafo 1. e la nota successiva.

⁶ Il corpus è stato elaborato nel 2006 all'interno del progetto "Adquisición de marcadores discursivos en la interacción de aprendices de italiano L2" (PR1/06-14427-A) dal gruppo A.Ma.Dis (Adquisición de Marcadores Discursivos) dell'Universidad Complutense de Madrid, al quale appartengono gli autori. Questo progetto ha avuto seguito, grazie al finanziamento del Ministerio de Educación y Ciencia, in un secondo progetto, "Marcadores discursivos y construcción interaccional del diálogo en italiano L2" (HUM2007-66138), che ormai si chiude con il presente studio.

⁷ Sono scuole pubbliche, per lo più serali e per adulti, dove si insegnano esclusivamente lingue moderne come LS al di fuori dal normale iter scolastico ed accademico. Rilasciano delle certificazioni ufficiali corrispondenti a diversi livelli del QCER (A2, B1, B2, C1, C2) e sono distribuite capillarmente per tutto il territorio nazionale spagnolo, comprese Ceuta e Melilla (in capoluoghi di provincia – a volte più scuole in base al distretto – ma anche in altre località).

⁸ Premettiamo che c'è un lavoro italiano molto simile al nostro (Pavanello, 2004), che però si riferisce a manuali precedenti cronologicamente quelli da noi studiati.

specie di quelle più coerenti con le conclusioni del nostro progetto e di quanti altri lavori hanno enfatizzato la necessità – e difficoltà – di impadronirsi dei meccanismi di gestione del turno di parola. Quindi alla descrizione dello stato della questione farà seguito una selezione di procedure e tipi di attività più adeguate per l'insegnamento-apprendimento dei SD di una lingua straniera e in particolare, appunto, dell'italiano LS per apprendenti spagnoli in contesto formale.

1. INTRODUZIONE: GIUSTIFICAZIONE DELL'OBIETTIVO

1.1. I SD nella metodologia glottodidattica

Innanzitutto, bisogna premettere che ai SD accordiamo un'importanza pari a quella che concediamo ad altri elementi orali linguistici o paralinguistici, quali la prosodia e la cinesica⁹, almeno in quanto all'argomento che ci interessa e cioè la gestione dell'interazione orale. Anzi, siamo convinti che è giunto il momento di dare all'interazione conversazionale in toto il posto di rilievo che merita, che bisogna fare un ampio lavoro di pedagogia della co-costruzione della conversazione, dell'alternanza e dell'interruzione, che non si limiti all'insegnamento di questo o quel singolo elemento linguistico. Un lavoro, in grande misura, di sensibilizzazione del docente, prima, dell'apprendente poi. Preme ormai portare in primo piano una parte della competenza comunicativa che tradizionalmente è stata trascurata o addirittura tralasciata rispetto alle abilità e alle unità linguistiche classiche.

Tuttavia è stata nostra scelta all'interno del progetto partire dalla messa a fuoco dei SD perché il terreno teorico, ormai veramente dissodato dopo tanti anni di intenso studio sia a livello interlinguistico che intralinguistico, lo consentiva e proprio quest'intensità di attenzione rendeva ancor più evidente e sorprendente la mancanza di rispondenza glottodidattica, particolarmente nell'ambito prettamente applicativo, della bibliografia e dei sussidi didattici¹⁰. Allo stesso tempo però avevano visto la luce alcuni, pochi, manuali che affrontavano questo elemento linguistico, seppur in maniera ridotta e piuttosto sporadica, e ciò aveva una certa rilevanza, perché voleva dire che gli insegnanti, che senz'altro avevano già ricevuto una certa preparazione sul piano della Linguistica Generale, avevano anche potuto intravedere le ricadute del fenomeno sullo sviluppo della competenza comunicativa in LS. Insomma, almeno una parte sarebbe stata in grado di comprenderne la portata e di iniziare a lavorarci sopra. Gli strumenti, sicuramente, c'erano già allora; anzi, ci sono.

⁹ In verità abbiamo iniziato ad occuparcene, specialmente della cinesica, come provano i lavori di Gillani (2008 e 2010). Su queste linee è nostra intenzione lavorarci in maniera più intensa e sistematica in prossimi progetti.

¹⁰ Questi materiali non sono stati realizzati in nessun caso per un pubblico esclusivamente spagnolo e tanto meno da un'editrice o équipe spagnola. Tuttavia, conviene sottolineare la diversa diffusione degli stessi testi in ambito spagnolo e italiano e, in particolare, l'estrema divergenza al riguardo quando si tratta di insegnare l'italiano a immigrati extracomunitari, che non sapremmo se attribuire solo a scopi e target diversi. Basti rimandare a Villarini (2010), che per scopi diversi dai nostri prende in esame i materiali didattici usati nei Centri Territoriali Permanenti per l'Educazione degli Adulti di Roma. Risultato dalla sua indagine è una lista di sette testi, di cui solo due compaiono nella nostra tabella (*Uno e Espresso 1*) e soltanto uno, *Espresso 1*, è veramente diffuso presso le nostre EOI.

Infine, ci preoccupavano le evidenti difficoltà dei discenti spagnoli ad acquisire questi elementi dell'italiano (difficoltà costatabili persino nei livelli più avanzati). Impressionisticamente, sembrava che si limitassero a usarne alcuni di equivalenti o quasi nelle lingue a contatto o a inserirne altri, adattandoli o facendo a meno di qualsiasi adattamento, appartenenti alla lingua di origine (o addirittura, come vedremo di un'altra LS). Quindi, oltre all'interesse di verificare l'ipotesi su queste difficoltà (e di delimitarne l'ambito subcategoriale: propriamente interazionali – e, dentro questi, dalla parte del parlante o dell'ascoltatore, di turno, fatismi, di ricezione, di interruzione –, metatestuali o cognitivi¹¹), ci interessava capire l'effetto in questo ambito delle somiglianze tra due lingue affini, con l'evidente scopo di poter intervenire didatticamente potenziando strategie vincenti a scapito di quelle abusive, colmando lacune laddove fosse necessario e raffinando gli strumenti discorsivi a disposizione a mano a mano che si si procede nella successione di interlingue.

1.2. I SD nell'insegnamento formale

Questo per quanto riguarda l'insegnamento di una lingua straniera in generale. Per quanto riguarda invece il processo di acquisizione all'interno di un contesto particolare come lo è quello lontano dall'ambiente naturale (in cui quella lingua si usa *full time* e avvolge l'apprendente che volente o nolente, pur con errori e fossilizzazioni, si intride della stessa), l'esigenza di occuparsi in maniera seria e sistematica dei meccanismi che strutturano la conversazione e degli elementi che segnano questa struttura non fa che acuirsi esponenzialmente. Infatti, le ormai scontate e notevolissime differenze che comportano questi due tipi di acquisizione chiamati in causa – formale/in contesto naturale – incidono in maniera ancor più visibile e inequivocabile sull'uso che fanno l'una e l'altra categoria di apprendenti dei sopraccitati meccanismi ed esponenti dialogici, a tal punto che più volte si è detto che, accanto alla fonazione-intonazione, sono quelli che più riescono a “colorare” idiomaticamente l'output dell'utente di LS, vale a dire, che più lo contraddistinguono. A riprova di questa tesi non solo ci riferiamo all'abbondante bibliografia specifica ma possiamo anche apportare illustrazioni eloquenti basandoci sulle registrazioni del progetto, sullo studio quantitativo e qualitativo dei SD usati in esse dagli alunni che non hanno avuto contatto col paese della L2 in contrasto con l'impiego che ne fanno gli allievi che invece hanno vissuto più o meno lunghi soggiorni in Italia. La sfida sta dunque nel contesto formale e questa, assieme al fatto non trascurabile che quasi tutti i membri del progetto provengono da questo tipo di esperienza professionale, è la ragione per la quale il nostro lavoro si è incentrato su questa modalità acquisitiva.

1.3. I SD nel contesto educativo spagnolo

Con riferimento all'ambito istituzionale nel quale i membri di questo progetto hanno svolto le loro attività pedagogiche e poi sviluppato anche le loro esperienze di ricerca, e cioè l'insegnamento presso le EOI, si rilevano problemi specifici cui speriamo

¹¹ Ci ricollegiamo alla suddivisione proposta da López-Borreguero (2010), che si ispira, precisandola, a quella di Bazzanella (1994, 2005).

di dare risposta soddisfacente. Infatti, benché il Consiglio di Europa (*Threshold*) e il QCER abbiano contribuito notevolmente a un'attenzione equilibrata a tutte le competenze comunicative e quindi abbiano seminato consapevolezza circa il ruolo essenziale dell'interazione nel parlato, e sebbene il Ministero della Pubblica Istruzione spagnolo nonché le diverse Regioni (“Comunidades Autónomas”) abbiano accolto le loro raccomandazioni legiferando di conseguenza, la pubblicazione dei relativi documenti amministrativi ha sollevato non poche questioni. In effetti, i curricula ufficiali (tra cui anche quello dell'Istituto Cervantes per la diffusione nel mondo della cultura e della lingua spagnole) hanno incorporato questo approccio; coerentemente, i propri syllabus includono adesso i SD ritenuti adeguati per ogni livello di apprendimento e allo stesso modo dalle amministrazioni regionali (“Consejerías de Educación”) sono stati elaborati in apposite commissioni di ricerca criteri e tabelle di valutazione e correzione dell'espressione orale così come “Prove unificate di certificazione” (“PUC”) che gli insegnanti adoperano ormai, in commissioni di esame, da anni¹². Ciononostante, e malgrado l'intenso lavoro di formazione sugli insegnanti allo scopo di rendere agevole e il più uniforme possibile l'applicazione della nuova normativa, essi palesano tuttora scarsa consapevolezza e parecchie perplessità nei confronti degli aspetti dell'oralità che stiamo trattando e il loro operato come valutatori resta molto complicato al momento di giudicare i parametri di correzione riguardanti la co-costruzione dialogica.

Tutte le motivazioni appena elencate sembrano giustificare ampiamente la messa a fuoco dei SD nell'insegnamento-apprendimento dell'italiano parlato-dialogico all'interno delle istituzioni educative spagnole.

1.4. I segnali discorsivi nella glottodidattica dell'italiano L2/LS

Nella chiusura di un suo contributo del 2008, Andorno parla dello studio dei segnali discorsivi come di un «terreno ancora largamente inesplorato». Se questa definizione è valida per gli studi acquisizionali, lo è ancora di più per quelli di glottodidattica, dal momento che l'attenzione riservata ai segnali discorsivi in chiave didattica appare finora molto limitata.

Partendo da un livello generale, quello della selezione dei contenuti da insegnare e della elaborazione di un Sillabo, è interessante notare come i segnali discorsivi vengano esplicitamente citati e abbiano un ruolo soltanto nel sillabo di Lo Duca (2006), che però si dichiara costruito per un pubblico specifico, quello degli studenti universitari in scambio (Erasmus). L'autrice dedica particolare attenzione ai SD, ritenendoli componenti essenziali del testo orale. Esponendo i principi che hanno orientato la scelta dei contenuti, a proposito di forme e strutture testuali dice infatti:

Contemporaneamente sono state introdotte, tra quelle che vengono chiamate *Forme e strutture testuali*¹³, alcune categorie relativamente nuove, di tipo funzionale, quali i “connettivi testuali” [...]. Tra i connettivi trovano posto anche i “segnali discorsivi”, elementi di scansione e connessione dei

¹² Con le opportune revisioni e relative modifiche fatte di anno in anno.

¹³ In corsivo nel testo originale, così come le virgolette successive.

testi orali, considerati paralleli ai “segnali interpuntivi” dei testi scritti. (Lo Duca 2006: 51).

Lo Duca¹⁴ precisa inoltre che i SD sono stati inseriti nel Sillabo «vista la loro altissima frequenza in ogni forma di parlato». Aggiunge poi che i SD sono stati selezionati e messi in sequenza in base ai dati del LIP (1993) e della loro utilità discorsiva. I SD selezionati e ordinati secondo i livelli del QCER sono:

Livello A1: Segnali discorsivi legati alla comunicazione quotidiana: *grazie, prego, okay, pronto!, d'accordo, scusa/scusi, permesso?, capito?...*

Livello A2: Segnali discorsivi: *ma!, dai!, ma dai!, boh!, non so, capisco, capisci?, certo...*

Livello B1: Segnali discorsivi: *sai/sa/sapete, vedi/veda/vedete/vediamo (un po'), senti (un po')/senta/sentite, guarda/guardi/guardate, aspetta (un po')/aspetti, dimmi/dica, bene, magari, figurati...*

[...]

Livello C2: Funzioni dei segnali discorsivi nel parlato, con eventuale riferimento a termini interdetti e regionalismi: ciò veneto (*non ho visto niente, ciò*), ne lombardo (*te l'avevo detto, ne!*)

Nel Sillabo di Lo Duca ai SD viene dunque attribuita una funzione non secondaria. Al contrario, i SD non compaiono affatto nel Sillabo di Benucci (2007), che si propone come strumento generale, non cioè riferito ad un pubblico specifico come l'altro, ma «per stranieri», come recita il titolo. L'assenza di ogni riferimento ai SD stupisce dato l'impianto del sillabo, che si fonda sul testo, che viene considerato – secondo le parole stesse dell'autrice¹⁵ – come criterio *declancher* di tutti gli altri (funzioni, elementi grammaticali, elementi culturali e sociolinguistici) in una sorta di processo derivativo a cascata. La centralità della dimensione testuale, scritta e orale, porterebbe invece facilmente con sé un'attenzione particolare a quegli elementi tipici dell'oralità spontanea tra i quali i SD occupano una posizione rilevante.

Non appaiono indicazioni specifiche sui SD neanche nei principali manuali di glottodidattica, come quello di Ciliberti (1994) e di De Marco (2000), nonostante l'impianto comunicativo che sottende a entrambi. Probabilmente, però, l'assenza si giustifica data la portata generale, non centrata sui contenuti, di questi lavori. Indicazioni glottodidattiche interessanti ma isolate – rispetto al panorama non soltanto contemporaneo ma anche successivo – compaiono nell'articolo di Zorzi (1996), incentrato sul contributo che l'analisi della conversazione (AC) può dare all'insegnamento dell'italiano L2:

L'AC pone attenzione ai dettagli, fornendo informazioni sull'interazione verbale rilevanti per la comprensione e per la produzione del discorso orale. Numerosi sono ormai i tratti conversazionali studiati anche per

¹⁴ Vedi lo schema presentato nel documento di lavoro dal titolo “Quadro Comune Europeo e designazione grammaticale sull'italiano L2: quale terminologia?” disponibile all'indirizzo <http://claweb.cla.unipd.it/cmsconv/dmdocuments/Loduca.pdf> (accesso al 5 maggio 2011).

¹⁵ Vedi l'intervento di Benucci alla giornata di studio “Il lessico nei materiali didattici per l'apprendimento della L2” organizzato dal Centro Linguistico di Ateneo dell'Università di Roma III l'11.2.2011.

L'italiano: ad esempio dove compaiono e che funzioni hanno le ripetizioni (Bazzanella 1994a) o i segnali discorsivi, come ah be', praticamente, allora (Contento 1994, Bazzanella 1994a,b; Zorzi 1996b), come funzionano le interruzioni (Zorzi 1990, Bazzanella 1994a); come si aprono e si chiudono gli incontri (Aston 1995b, 1995a); come ci si corregge dopo aver fatto un errore e come si reagisce quando si viene corretti (Testa 1991, Zorzi 1996a); come si reagisce davanti ad azioni dispreferite (Zorzi et al 1990, Gavioli 1995).

Subito dopo l'autrice aggiunge:

Alcune di queste informazioni cominciano a comparire in qualche materiale per l'insegnamento dell'Italiano L2. Possiamo distinguere due modi in cui i questi elementi hanno una collocazione nella didattica: da un lato abbiamo liste di funzioni (ad es. "segnalare dubbio o incredulità") che possono essere attivate tramite varie forme (ad es. segnali discorsivi quali forse, veramente, però; o ripetizioni, con intonazione dubitativa, del segmento su cui si hanno perplessità); dall'altro liste di forme, ciascuna delle quali può attivare una serie di funzioni. Nel primo caso, il fuoco è sullo sviluppo della capacità di conversare del discente, intendendo per capacità di conversare una serie di abilità: mantenere il discorso, cedere il turno, coinvolgere interlocutori, esitare, segnalare il desiderio di intervenire ecc. Nel secondo caso, il fuoco è sui singoli elementi (ad esempio liste di segnali discorsivi, formule di cortesia, o saluti) di cui si riconosce il contributo alla significatività del discorso, e che quindi vengono presentati ai discenti, affiancati da una serie di significati possibili.

La traccia segnata è chiara: parte da un approccio metodologico (quello dell'AC) capace di far emergere tratti costitutivi del testo parlato, passa poi in rassegna i principali elementi individuati e conclude con l'esaminare come gli elementi in questione vengono trattati nei materiali didattici. Quelli ai quali si riferisce l'autrice sono in particolare Brighetti et al.(1995) e Eurolingua 1993 (quest'ultimo proprio di Zorzi), manuali ormai non più in uso.

Come anticipato, la visione di Zorzi rimane senza seguito nella glottodidattica italiana. Gli studi sull'interazione orale, quando trattano i SD, lo fanno in una esclusiva prospettiva acquisizionale. Il ponte tra la ricostruzione dell'interlingua e la prassi didattica resta dunque terreno inesplorato fino al recentissimo saggio di Jafrancesco (2010), dedicato proprio ai SD tra acquisizione e glottodidattica, che però resta fortemente sbilanciato sulla prima parte, e cioè sulla ricerca acquisizionale condotta dall'autrice su 20 studenti universitari stranieri. Soltanto nell'ultima parte i risultati dell'indagine vengono ripresi in prospettiva didattica, ma in senso molto generale. Mettendo in relazione le indicazioni del QCER con l'importanza della dimensione socioculturale dell'uso linguistico, Jafrancesco sottolinea l'importanza del valore pragmatico dei SD, soprattutto nella gestione dell'interazione e della produzione orale. Data questa rilevanza teorica, Jafrancesco conclude:

Assumendo la prospettiva delineata negli studi italiani appena citati¹⁶, relativa alla possibilità di un rapporto fra linguistica acquisizionale e glottodidattica a partire dal confronto fra gli stadi di sviluppo delle varietà interlinguistiche [...] e il modello scalare di sviluppo della competenza linguistico-comunicativa proposto dal QCER – ossia dal concetto comune a entrambe le discipline di continuum di apprendimento –, si ritiene che l'indagine qui presentata [...] possa rappresentare un primo tentativo di riflessione sullo sviluppo della competenza relativamente all'uso dei SD nel profilo di apprendenti considerato.

Si tratta di un'importante dichiarazione di principio che sembra preludere a futuri sviluppi in senso didattico ma che, in concreto, non ne contiene alcuno. Il terreno della didattica dei SD è dunque ancora tutto da esplorare.

2. RISULTATI DELLE ANALISI DEI CORPORA RIGUARDANTI L'ACQUISIZIONE/APPRENDIMENTO

2.1. *Varietà di strategie e risorse*

Dal nostro studio delle interlingue orali¹⁷ di apprendenti ispanofoni guidati è emersa l'eterogeneità¹⁸ delle risorse cui essi attingono ai fini di una costruzione coerente, coesa e fluida del tessuto conversazionale. Questa varietà la constatiamo fin dalle prime tappe d'apprendimento, al di là del grado di interferenza e di una maggiore o minore forzatura o devianza – rispetto a una L2 ideale –, dell'elementarità insomma di quelle risorse, e sembra ricollegabile alla pressione legata all'importanza del compito (e che fa sì che la cooperazione raggiunga alte quote)¹⁹.

Quindi alle normali difficoltà e lacune costruttive della produzione in LS nei nostri corpora non si sopperisce soltanto o prevalentemente tramite i transfer. Tutt'altro, il discorso si puntella continuamente:

- su materiale fonico di vario genere, che va dalle interiezioni ai prolungamenti vocalici o alle pause piene;
- sull'intensità fonica;
- su diversi tipi di gesti caratteristici della comunicazione frontale faccia a faccia, ecc.

¹⁶ L'autrice si riferisce a Vedovelli (2002), Vedovelli, Villarini e Barni (2003), Barni (2004).

¹⁷ Abbiamo fatto tre suddivisioni coincidenti con la fine del primo, del terzo e del quinto anno di studio presso le EOI di allora, che corrispondono approssimativamente al livello "básico" (che potremmo anche chiamare "elementare"), "intermedio" e "avanzado" del sistema attuale (il sistema è cambiato recentemente) e al livello A1, B1 e B2 del QCER.

¹⁸ In termini assoluti; in § 2.3 relativizzeremo questo dato tenendo conto di altri studi su soggetti di lingue distanti.

¹⁹ Torneremo su quest'idea – sostenuta già in più lavori come Guil et al. (2008); Guil, Pernas, Borreguero (2010), Borreguero e Pernas (2010) – degli effetti "collaterali" dell'esposizione alla videocamera e all'occhio dell'insegnante-ricercatore. Il dover portare avanti ad ogni costo il compito richiesto dall'insegnante-ricercatore comporta strategie "extra" di presa e mantenimento del turno di parola che delle volte rasentano la scortesia linguistica. Ma, sul versante opposto, attivano anche strategie cooperative raramente verificabili in altri contesti (tranne, ogni tanto, in seduta esame di espressione orale).

Inoltre, il discorso degli informatori si caratterizza per la profusione di strategie e modalità di cooperazione insolite o differenti rispetto alla lingua di arrivo, che si manifestano nella gestione del turno – sequenze di “costruzione verticale”, completamenti del turno dell’interlocutore, certe autocorrezioni ed eterocorrezioni, numerose interruzioni potenzialmente scortesie, ecc. –, nelle formule di apertura e chiusura delle interazioni, nella formulazione intempestiva di domande (ad esempio nelle interviste di lavoro, da parte del candidato), nelle forme di indirizzo, nell’uso di disfemismi, nelle dissonanze tematiche e persino in alcune strategie anticortesie.

In effetti, molti di questi fenomeni, che in un contesto interazionale di L1 sarebbero interpretati come scortesie e che quindi costituirebbero una minaccia per l’immagine dell’interlocutore (e provocherebbero in lui reazioni diverse mirate a salvare la propria faccia), in un contesto di apprendimento di LS come quello oggetto del nostro studio subiscono una completa neutralizzazione, cosicché non si osserva nessun meccanismo di riparazione né nelle interazioni simmetriche da parte degli apprendenti – che tendono ad interpretare ogni intervento come contributo al successo della conversazione – né nelle interazioni asimmetriche da parte dei docenti, che, dimentichi del ruolo che devono assumere nella situazione, si mostrano indulgenti nei confronti del loro audace interlocutore (Guil et al., 2008 e Guil, Pernas, Borreguero, 2010).

Come si sosteneva in Borreguero e Pernas (2010), è ciò che accade con particolare frequenza nelle interruzioni potenzialmente scortesie. Potrebbero diventare tali in italiano L1, ma vengono tollerate e rianalizzate qui come cortesie in caso di indugio o stallo di uno degli interlocutori giacché rappresentano una risollevente sostituzione nello sforzo comunicativo di portare avanti il *task*. Questo fattore, la cooperazione cortese, giustifica dunque che si tolleri o addirittura si favorisca l’interruzione nell’aula, che diventa così una submodalità dell’interruzione generale e, contemporaneamente, una sospensione delle regole di cortesia con cui essa, solitamente, viene gestita²⁰.

Ora, ciò che dal punto di vista strategico diventa utilissimo lungo il processo di apprendimento e del tutto tollerabile nel contesto didattico, comporta dei rischi, se viene interpretato come segno di arroganza o confidenza, nel contesto naturale e in maniera particolare nelle interazioni formali con nativi²¹. Ne consegue la convenienza di enfatizzare gli aspetti più rilevanti della cortesia pragmatica e di fornire, tramite un input autentico e un’accurata analisi sia di questo che dei prodotti degli apprendenti, degli orientamenti atti a migliorare questi ultimi. Si tratta di un lavoro che, lungi dal limitarsi ai SD, comprende, per l’appunto, innumerevoli fenomeni conversazionali. Anzi, i SD interessano ancor di più in quanto intervengono in maniera più o meno massiccia o decisiva anche su questi altri fenomeni (ad esempio, servono a incunearsi più agevolmente quando si interrompe, si desidera completare il turno altrui o fare un suggerimento lessicale).

Proprio dall’osservazione delle connessioni tra SD e la fenomenologia idiosincratICA della co-costruzione dialogica in LS è emerso in maniera chiara un altro dato: la polifunzionalità esasperata degli elementi acquisiti, più ampia e palesemente discrepante rispetto alla L2. In effetti, negli stadi iniziali, in cui l’apprendente non possiede una padronanza sufficiente della LS, si vede spinto a impiegare uno scarso numero di segnali

²⁰ Insomma, tutto indica che nel contesto di apprendimento acquista particolare senso la distinzione tra “cortesia codificata” e “cortesia interpretata” (vedi Briz, 2004).

²¹ Potremmo forse fare eccezione delle prime tappe, in cui la scarsa competenza comunicativa del parlante straniero dovrebbe in teoria giustificare certe “licenze” potenzialmente scortesie.

discorsivi attribuendogli un alto numero di funzioni, non necessariamente coincidenti con quelle originali. Ciò spiega la maggiore presenza nella L2/LS rispetto a italiano L1²² di SD come *ma*²³ o *perché*²⁴ e la precocità nell'incorporarsi all'interlingua paragonandoli con studenti di altre L1²⁵.

2.2. Varietà di frequenza

Un altro dato ottenuto dall'analisi delle nostre registrazioni è la disparità numerica di occorrenze di alcuni SD rispetto ad altri. E così abbiamo riscontrato alti valori di frequenza in SD come *sì, no, e, perché*, valori intermedi nel caso di *ok, d'accordo, ma, allora, però, non so, cioè, va bene* (e le sue varianti *va be', va benissimo*, ecc.), *quindi, bene, poi, dunque, dai* e valori molto bassi per *sentì, dunque, certo, guarda e invece*. Per il resto registriamo un tasso di occorrenze trascurabile o addirittura nullo: solo i docenti usano *insomma, ho capito, senta/i*, mentre un unico allievo usa un'unica volta *diciamo, mi dica/dimmi e voglio dire* (Guil, in stampa).

È naturale supporre, sulla base di percezioni intuitive, una disparità simile in italiano L1 e che gli apprendenti si limitino a rispecchiarla, ma le differenze da noi riscontrate non mantengono le proporzioni che ci saremmo potuti aspettare date le cifre riguardanti gli informatori madrelingua dei nostri corpora, sia i docenti che interloquiscono con gli apprendenti in conversazioni asimmetriche che i due madrelingua che partecipano solo a conversazioni simmetriche²⁶.

Come vedremo più avanti, un'altra ipotesi potrebbe ricondurre le differenze di frequenza di uso alla somiglianza fonico-funzionale – e alla conseguente facilità acquisizionale – del SD in questione rispetto a un omologo della lingua di arrivo come: *sì, no, perché, ok, però*, ecc. oppure solo funzionale: *e, ma, va bene*, ecc. Crediamo però che nemmeno così si spiegherebbe soddisfacentemente il fenomeno sotto esame. Abbiamo motivi per pensare che anche il peso fonico abbia a che vedere con questa eterogeneità: infatti, questo spiegherebbe l'assenza o la bassa frequenza di *comunque, hai capito?, diciamo, appunto, invece, praticamente*, ecc. Inoltre, ci sarebbe da considerare anche l'intensità espressiva e l'orientamento pragmatico dei SD, come dimostra l'estrema quantità di occorrenze di SD coorientati o di consenso: *sì, va bene, d'accordo*, ecc., benché esistano anche quelli di segno opposto, e cioè attenuatori, come *non so* (Guil, 2008). Infine, azzardiamo l'ipotesi che la stessa difficoltà dell'analista nel descrivere gli elementi con più polivalenza (*ecco, insomma, allora*, ecc.) agisca negativamente sulla capacità cognitiva e

²² Non si tratta solo di una nostra impressione. Lo studio di Acciardi (2008), i cui risultati abbiamo rigorosamente confrontato con i nostri, ci ha consentito di confermare ciò che a occhio nudo era evidente. Vedi Pernas (2009).

²³ Vedi Borreguero (2009a, 2009b).

²⁴ Entrambi i SD, per motivi completamente diversi, diventano utili meccanismi di entrata, veri cunei di alta forza penetrativa, nella conversazione gestita da studenti ispanofoni di italiano L2.

²⁵ Vedi ricerche su connettivi in generale con informatori svedesi e la ricerca italiana su *perché* con informatori di lingue non affini di origine varia (a confronto con le produzioni di bambini italiani), quest'ultimo in Ferraris (2001), e quella di Valentini (1998) sull'acquisizione delle frasi causali in L2 (informatori cinesi).

²⁶ Abbiamo preso anche come termine di confronto l'informazione raccolta nel LIP di De Mauro et al. (1993).

quindi di riutilizzo da parte dell'apprendente, specie quando contemporaneamente si tratti di SD distanti rispetto alla L1.

Quindi nelle interlingue dei primi stadi l'analogia fonico-semantiche, il peso fonico-lessicale, l'intensità comunicativa potenziale dei SD nonché un'ampia polifunzionalità sembrano decisivi a scapito di una maggior varietà e precisione. Ma successivamente, a mano a mano che si procede nel processo di acquisizione, queste barriere di SD vengono meno. Pertanto i percorsi formativi che disegneremo dovranno prefiggersi di lavorare con particolare impegno e insistenza – e tenendo conto della fascia di frequenza alta e media dell'italiano parlato come lo attesta il LIP – sugli elementi più distanti dalla lingua di origine, meno leggeri fonicamente, privi di valore positivo di rinforzo e più complessi nella loro polifunzionalità.

2.3. L'acquisizione dei SD in rapporto all'affinità linguistica e culturale

Dal confronto dei risultati del nostro studio con altri condotti su soggetti di altre lingue materne abbiamo ricavato sempre e comunque dati rivelatori circa la precocità, frequenza e varietà sia di esponenti funzionali che di funzioni per ogni esponente nel caso degli informatori di lingua materna spagnola. È automatico e scontato convocare l'affinità delle lingue a contatto come spiegazione più plausibile di così notevoli differenze ma non per questo possiamo fare a meno di citarla e darle il rilievo che merita.

La tendenza a trasferire elementi discorsivi dalla lingua affine di maggior competenza (prestiti non adattati, diversi gradi d'interferenza, calchi) non solo la constatiamo con riferimento allo spagnolo, lingua materna²⁷, ma anche con riferimento al francese, LS cronologicamente e per livello di padronanza precedente l'italiano nel caso di alcuni nostri informatori. Infatti, due di loro, che sono insegnanti di francese, producono un numero di *d'accordo* e *allora* come SD di molto superiore²⁸ a quelli dei loro compagni. E non sempre con una forma e pronuncia nettamente italiane (abbiamo anche rilevato qualche *d'accord*).

Questi risultati sono in forte contrasto con quanti ricavati sia da Bardel e Wiberg²⁹ da apprendenti svedesi in apprendimento guidato che da Ferraris da apprendenti di varia origine in apprendimento spontaneo. Prendendo come esempio uno dei SD cognitivi più usati nei nostri corpora, *perché*, notiamo subito le divergenze quantitative e qualitative nell'uso di questo connettivo da parte degli informatori di Ferraris (extracomunitari di varia origine in immersione) e dai nostri (scarsi e sporadici contatti con madrelingua italiani), risultando a favore degli spagnoli in tutti i livelli presi in considerazione (Pernas, 2009).

²⁷ Non abbiamo studiato invece eventuali rapporti tra il maggior o minor uso di alcuni SD e la presenza di altri simili nel catalano nella sua varietà valenziana, ma non li escludiamo affatto.

²⁸ Queste due discenti, entrambi di SG di 1° e 5° anno, usano *d'accordo* 38 e 28 volte (66 complessive in contrasto con 0 volte degli informatori di Valencia). Questi dati numerici, come la maggior parte di quelli che riporteremo da ora in poi, sono stati tratti direttamente dalla tabella di Guil (in stampa) (dove mancano quelli relativi ad alcuni SD, ad esempio *e* e *perché*, per dirne solo alcuni, ma comunque ne comprende ben 26).

²⁹ Vedi nota 15.

Non trascuriamo però un fattore importante che può sottendere a queste divergenze, e cioè quello culturale. Con ciò intendiamo che le somiglianze/differenze formali e funzionali di certi elementi confluirebbero sinergicamente con quelle riguardanti la gestione del territorio comunicativo in culture vicine/distanti. Considerando che una grande percentuale dei *ma* e *perché* nelle interlingue descritte si adibiscono ad uso interazionale e, prevalentemente, alla marcazione della presa di turno e dell'interruzione, pare naturale che nel parlato in LS delle culture e relative lingue nord-europee, di minor "flessibilità"³⁰ nell'avvicendamento comunicativo e meno tolleranti quindi nei confronti dell'interruzione, si creino meno opportunità per quei segnali specifici dell'articolazione dello scambio dialogico e si riscontrino, come Ferraris afferma, una sintassi fra turni "frammentaria". Queste riflessioni ci rimandano a due impostazioni didattiche diverse della conversazione a seconda della cultura cui è legata la lingua insegnata: una didattica dell'attesa rispettosa e di un'organizzazione rigorosa di turni (che privilegia la cortesia negativa) e una didattica del coinvolgimento partecipativo in cui prevalgono la sovrapposizione, l'inconclusione, l'interruzione (che predilige la cortesia positiva).

2.4. Variabilità in rapporto al contatto con la L2 in ambiente naturale

Dal confronto interno, tra i diversi apprendenti che hanno partecipato alle nostre conversazioni, e tenendo conto delle loro schede personali, emerge con forza anche quest'altra variabile: soggiorno-i (e relativa durata)/nessun soggiorno in Italia. Infatti, tre su sei degli informatori valenziani sono rimasti in Italia per più di quattro mesi³¹, a pieno contatto, grazie a una borsa di studio universitaria, e un quarto non c'è mai stato ma ha occasione di praticare la lingua in ambito domestico. Ebbene, in termini generali e soprattutto se teniamo conto dei SD più sofisticati (in base ai criteri elencati in § 2.2.)³², gli apprendenti valenziani fanno un uso nettamente più ampio dei medesimi, con una differenza ancor più evidente a livello intermedio (35/150). D'altronde, questo tipo di divario, per quanto ampio, è comune, come abbiamo anche potuto osservare a proposito dei disfemismi, che nei nostri corpora si registrano soltanto quando intervengono gli informatori di Valencia rimasti a lungo in Italia (Guil, Pernas, Borreguero, 2010). Al di là di molti altri fattori che riguardano gli aspetti affettivi e di utilità legati alla *full immersion*, queste discordanze estreme ci rinviano, come vedremo più avanti, al vecchio problema di stabilire a quanto e quale input esporre i nostri discenti.

Ma ci fa riflettere ancor di più che, a parte i casi particolari già menzionati di *d'accordo* e *allora*, sovrasfruttati da due insegnanti di francese dell'EOI di Segovia, l'elemento discorsivo di maggior divario di uso della nostra tabella tra i discenti di Segovia, di apprendimento esclusivamente guidato, e gli studenti di Valencia, di apprendimento

³⁰ Balboni (2003) fa cenno alla specificità del *turn talking* di italiani e latini in generale, che sintetizza come «maggior flessibilità» rispetto ai nord-europei e ai nord-americani, «particolarmente gelosi del loro "territorio comunicativo"».

³¹ Anzi, due di loro ci hanno trascorso un intero anno e due si sono iscritte alla EOI di Valencia al quarto anno del piano di studi di allora (ovvero, primo anno del secondo ciclo) tramite l'apposito test di livello. Tutti e tre, logicamente, mantengono stretti contatti con gli amici italiani via telefono o via Internet e uno torna spesso nel paese.

³² Riportiamo solo alcuni dati: *comunque* → 0 Segovia/6 Valencia (5°)/65 docenti; *guardi/a* → 0 Segovia/10 Valencia (3°-5°)/75 docenti; *quindi* → 0 Segovia/27 Valencia (3°-5°)/125 docenti.

misto, a favore dei primi, sia *dunque* (17 SG/9 V/11 docenti). Infatti, proprio questo viene presentato agli studenti segoviani, e sfruttato poi didatticamente in maniera sistematica, fin dal primo anno di insegnamento nel testo³³ che in quella EOI adottano (almeno lungo gli anni di iscrizione degli informatori in questione). Si tratta forse di un indizio che, tutto sommato, la scelta dei manuali per l'insegnamento dei SD non è indifferente.

3. PRIME CONCLUSIONI CIRCA LA DIDATTICA DEI SD

Da quanto affermato finora in base ai dati ricavati dalle analisi dei nostri corpora, si desumono, come conclusioni didattiche preve da integrare con quelle della schedatura dei manuali, i seguenti orientamenti per il trattamento dei SD:

a) *Mappa dei SD da focalizzare*. Gli apprendenti spagnoli sono in grado di attivare fin dai primi stadi del loro processo acquisizionale un'ampia rosa di strategie comunicative e hanno risorse potenziali o effettive con cui articolare il complesso tessuto dialogico. Su queste competenze, che implicano anche inevitabilmente, in maggior o minor grado in base al livello di interlingua, produzioni stentate, non occorre operare alcun'azione repressiva – nemmeno quando, spinti dal desiderio di collaborazione ed efficacia, sfidano le regole della cortesia pragmatica –, ma arricchire e raffinare gli strumenti a disposizione per migliorare la fluidità, precisione e adeguatezza dell'interazione. Anzi, questo spirito di cooperazione, con provati risultati soddisfacenti, va incoraggiato. Ciò che preme dunque è elaborare il negativo degli elementi discorsivi essenziali del parlato interattivo italiano delimitandone le assenze individuate sulle nostre registrazioni. Sono queste lacune che bisognerà mettere a fuoco prima di selezionare l'input e di disegnare le attività di comprensione, analisi, rinforzo e produzione libera.

b) *Disegno di una proposta curricolare coerente*. Questo negativo, risultante dall'incrocio di dati degli elementi discorsivi che più stentano a usare i nostri apprendenti e di quelli che con più frequenza compaiono nella produzione dialogica dei madrelingua italiani (tratti dagli studi di frequenza dell'italiano L1, a partire dal *Lessico di Frequenza dell'Italiano Parlato* di De Mauro et al.)³⁴ ci consentirà, in primo luogo, di redigere una proposta curricolare³⁵ più adatta alle esigenze di questo tipo di apprendimento e, in seguito, di lavorare in maniera più mirata su SD allo stesso tempo efficaci e lontani dalla L1 andando oltre quelli più scontati. Questo lavoro va fatto a più riprese, gradualmente ma anche ciclicamente lungo le diverse tappe di apprendimento, metodo collaudato con quegli informatori-allievi capaci di attingere a SD particolarmente sofisticati nonostante la mancanza di contatti con l'ambiente naturale.

³³ Ci stiamo riferendo a *Volare 1, 2, 3* della Dilit.

³⁴ Riteniamo impossibile, con l'informazione scientifica di cui disponiamo al giorno d'oggi, gradare l'inserimento dei SD in base alle difficoltà neurolinguistiche dell'apprendente.

³⁵ Ne esiste già una, a livello amministrativo, per le EOI di ciascuna regione spagnola, molto simili tra di loro. Lo stesso Ministero della Pubblica Istruzione ne ha redatta una per le città autonome di Ceuta e Melilla che si possono consultare *on line*. Non sappiamo però quali siano stati i criteri selettivi e di gradazione.

c) *Necessità di un vademecum dei SD per i docenti*. Una volta stabiliti e gradati i contenuti curricolari, riteniamo auspicabile e fattibile raccogliere delle indicazioni propedeutiche rivolte al docente, per la precisione, descrizioni, anche contrastive, delle funzioni dei SD provenienti dai numerosi studi intralinguistici – in minor numero contrastivi – già pubblicati, sia sul piano interattivo o sociale che su quello informativo-cognitivo. È un tipo di informazione fondamentale allo scopo di orientare l'azione didattica al di là di quanta poi ne arrivi esplicitamente al discente.

d) *La scelta dell'input orale*. Questi elementi discorsivi e le strategie più vincenti di co-costruzione si possono proporre e dunque acquisire solo dentro un contesto comunicativo autentico. Questo non ce lo può fornire un input creato *ad hoc* che semplifichi i meccanismi interazionali eliminando proprio le manifestazioni più caratterizzanti del parlato: pause, elementi riempitivi, vocalismi, balbettamenti, esitazioni, incoerenze, sovrapposizioni, integrazioni, (auto/etero-)correzioni e interruzioni di ogni genere. L'osservazione di questi fenomeni come qualcosa di naturale, di inerente alla conversazione, da parte degli apprendenti è possibile soltanto grazie a un input adeguato, autentico, e solo quest'osservazione – dovutamente guidata – permetterà di superare, tra le altre, le limitazioni di una tradizione pedagogica zavorrata dal rigido schema domanda-risposta sia nella coppia asimmetrica alunno-professore (dove le interruzioni, quando esistono, sono unidirezionali e spesso ai fini della correzione) che in quella tra pari (alunno-alunno).

e) *Sensibilizzazione sull'insegnamento dei meccanismi interazionali e coerente sfruttamento didattico*. Questa oculata scelta dell'input è condizione indispensabile per l'acquisizione della competenza interazionale, soprattutto considerando quanto si riduce l'esposizione alla L2 parlata dentro il contesto formale³⁶ in confronto con la normale esposizione in un contesto naturale. Nell'acquisizione guidata, l'aula diventa per lo più l'unico momento di contatto con quella lingua orale. Quando nel nostro operato didattico mancano gli stimoli adeguati, stiamo sottovalutando e infrutilizzando quest'opportunità. E nello stesso errore cadiamo se quegli stimoli limitati non vengono adeguatamente messi a fuoco tramite apposite attività di presentazione e manipolazione. Insomma, riteniamo essenziale un esauriente e sistematico lavoro che dia visibilità ai meccanismi interazionali e ai realtivi SD. Sotto questo profilo, “consapevolezza” diventa la parola d'ordine.

f) *La selezione dei manuali e delle attività didattiche*. Il maggior peso dell'input orale fornito nell'aula ricade sul parlato dell'insegnante e sui manuali. Eppure anche molti degli ultimi testi di italiano per stranieri pubblicati prescindono, come vedremo, di quello nettamente autentico (registrazioni dal vivo e dai media), e persino di quello semiautentico (improvvisazioni di laboratorio su esigui canovacci), a favore di dialoghi

³⁶ Nel programma curricolare delle EOI spagnole è previsto lo sviluppo equilibrato delle quattro competenze comunicative per eccellenza: comprensione ed espressione orale e comprensione ed espressione scritta. Quindi tutt'al più possiamo dedicare la metà del tempo in aula alle abilità relative al parlato. E mentre le abilità dello scritto sono esercitate spesso fuori dall'aula, non succede altrettanto con le prime, specie con quella dell'espressione, come i nostri stessi allievi, tramite appositi sondaggi, manifestano e nonostante le inesauribili risorse che Internet mette a disposizione (si procede velocemente su questa strada, ma troppo poco rispetto a quanto si potrebbe ancora fare; gli allievi sono tuttora molto più spronati dalla copresenza).

rigidi e poco naturali creati in laboratorio su un copione da seguire pedissequamente. Non solo, una grande parte dedica una minima attenzione all'architettura testuale della conversazione. Se invece usiamo consapevolmente i criteri di autenticità di input e di qualità-quantità del lavoro di sensibilizzazione su questo aspetto orale, non solo potremo selezionare manuali e attività in maniera coerente e redditizia, ma saremo pure in grado di creare nuove proposte mutuando le migliori pratiche e applicandole sugli innumerevoli materiali che Internet ci offre³⁷. È per questo che abbiamo deciso di effettuare un esame attento e sistematico dell'offerta editoriale attuale.

4. RASSEGNA DELL'OFFERTA EDITORIALE DEI MANUALI D'ITALIANO L2/LS: (A1-C1)

4.1. *Selezione dei manuali schedati*

Tutti i testi esaminati sono manuali scritti e/o pubblicati da italiani per stranieri di ogni nazionalità e lingua materna e di tutti si avvalgono, indistintamente, centri linguistici italiani e spagnoli. Quindi, i risultati dell'esame possono interessare sia gli uni che gli altri. Noi però, lavorando in Spagna con apprendenti ispanofoni e avendo esplicitato la nostra indagine su soggetti di questa stessa provenienza, ci siamo incentrati sui testi "preferiti" dalle istituzioni spagnole, più precisamente su quelle che insegnano l'italiano in maniera assolutamente capillare e nelle quali era iscritta la maggior parte dei nostri informatori: le EOI.

Ogni EOI pubblica programmi e liste dei testi "obbligatori" nei propri siti web, il che ci ha consentito di confezionare la griglia di scuole-testi di tutte le regioni³⁸ spagnole per i sei livelli³⁹ considerati. Osservandola, si nota subito la varietà di manuali adottati in questi centri linguistici ma anche le radicali differenze in estensione di uso di alcuni rispetto ad altri. Tutti però sono stati oggetto di schedatura da parte nostra.

³⁷ I dibattiti radiofonici e televisivi – quelli più seri e reali dei programmi divulgativi e di attualità come quelli più plateali dei *talk-show* e dei *reality* –, le conversazioni più domestiche, rintracciabili ad esempio su Youtube, senza sottovalutare quei brani più veritieri e vicini alla conversazione quotidiana provenienti da registrazioni cinematografiche, teatrali e pubblicitarie nonché da sceneggiati tipo *sit-com*.

³⁸ Ogni provincia può avere – e infatti la maggior parte ha – più di una scuola o sede staccata della medesima scuola. Persino le città più popolate, come Madrid o Barcellona.

³⁹ Da quando ha avuto inizio il Progetto ad ora sono completamente cambiati i piani di studio a cominciare dalla strutturazione in livelli. Adesso sono sei anni suddivisi in tre livelli, equivalenti, rispettivamente, a un A2, un B1 e un B2 (da pochi anni si stanno inserendo anche il C1 e il C2). Come si vede, è un panorama in continua evoluzione.

Tabella 1. *Manuali adottati nelle EEOOI (in ordine alfabetico).*

MANUALI	ANDALUCIA					ARAGÓN		ASTURIAS	CANTABRIA	CASTILLA Y LEÓN									
	ALMERIA	JAEN	MACAEL	MALAGA	SEVILLA	ZARAGOZA	TERUEL	OVIEDO	SANTANDER	AVILA	BURGOS	LEÓN	PALENCIA	SALAMANCA	SEGOVIA	SORIA	VALLADOLID	ZAMORA	
Allegro 1						+		+											
Allegro 2								+											
Allegro 3								+											
Caffè Italia 1																			
Caffè Italia 2				+															
Caffè Italia 3																			
Campus Italia																			
Chiaro 1																			
Contatto 1ª				+			+		+		+	+						+	
Contatto 1B				+			+		+		+	+						+	
Contatto 2A				+		+	+				+	+						+	
Contatto 2B				+							+								
Domani 1											+								
Due																			
Espresso 1		+			+										+				
Espresso 2		+			+				+							+			
Espresso 3		+			+				+								+		
Euroitaliano 3																			
Linea diretta 1ª																+			
Linea diretta 1b																+			
Linea diretta 2																+			
Magari	+	+				+	+		+		+	+	+	+	+		+	+	
Piazza Navona																			
Progetto 1			+			+					+		+				+		
Progetto 2			+					+	+		+		+	+			+		
Progetto 3				+		+							+						
Pronti Via 1	+																		
Pronti via 2																			
Rete 1																			
Rete 2																			
Rete 3																			
Un giorno in Italia 1																			
Un giorno in Italia 2																			
Universitalia																			
Uno																			
Viaggio nell'italiano	+							+		+						+			
Volare 1										+									
Volare 2										+					+				
Volare 3										+					+				
Volare 4										+									

	CASTILLA LA MANCHA							CATALUÑA			COMUNIDAD DE MADRID						
	ALBACETE	ALCAZAR DE SAN JUAN	CIUDAD REAL	GUADALAJARA	TALAVERA DE LA REINA	TOLEDO	TOMELLOSO	BRASSANES	LERIDA	TERRASA	ALCALÁ DE HENARES	ALCORCÓN	CARABANQUEL	LAS ROZAS	J. MAESTRO	SEBASTIÁN DE LOS REYES	VALDEZARZA
MANUALI																	
Allegro 1																	
Allegro 2																	
Allegro 3																+	
Caffè Italia 1																	
Caffè Italia 2								+									
Caffè Italia 3								+							+		
Campus Italia																+	
Chiaro 1	+														+		
Contatto 1A		+			+			+	+		+		+				+
Contatto 1B		+			+			+	+		+		+	+	+		+
Contatto 2A		+	+				+		+		+		+	+	+		+
Contatto 2B				+	+		+		+		+		+	+	+		+
Domani 1				+										+			
Due												+					
Espresso 1						+	+				+				+		
Espresso 2	+			+	+	+	+				+			+	+		
Espresso 3	+					+									+		
Euroitaliano 3																	
Linea diretta 1a																	
Linea diretta 1b																	
Linea diretta 2												+					
Magari	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	
Piazza Navona			+													+	
Progetto 1										+							
Progetto 2										+							
Progetto 3	+									+							
Pronti Via 1																	
Pronti via 2										+							
Rete 1																	
Rete 2																	
Rete 3																+	
Un giorno in Italia 1																	
Un giorno in Italia 2																	
Universitalia												+					
Uno																	
Viaggio nell'italiano		+							+		+			+	+		+
Volare 1																	
Volare 2																	
Volare 3																	
Volare 4																	

MANUALE	COMUNIDAD VALENCIANA								EXTREMADURA			GALICIA					ISLAS BALEARES	ISLAS CANARIAS	LA RIOJA	REGIÓN DE MURCIA			NAVARRA	PAÍS VASCO					
	ALICANTE	ALZIRA	BENIDORM	CASTELLÓN	ELICHE	QUART DE POBLET	SAGUNTO	VALENCIA	BADAJÓZ	CACERES	MÉRIDA	LA CORUÑA	ORENSE	PONTEVEDRA	SANTIAGO DE COMPOSTELA	VIGO	PALMA DE MALLORCA	S/C DE TENERIFE	LOGROÑO	CARTAGENA	LORCA	MURCIA	PAMPLONA	BILBAO					
Allegro 1								+																					
Allegro 2	+																												
Allegro 3	+																												
Caffè Italia 1																	+												
Caffè Italia 2																				+							+		
Caffè Italia 3				+																+							+		
Campus Italia																													
Chiaro 1					+						+	+																	
Contatto 1A	+										+										+	+	+						
Contatto 1B	+										+										+	+	+						
Contatto 2A																+				+	+		+				+		
Contatto 2B		+		+	+	+		+												+	+		+				+	+	
Domani 1																												+	
Due																													
Espresso 1		+		+				+				+		+	+	+					+						+		
Espresso 2		+		+	+	+	+				+	+		+	+	+					+						+		
Espresso 3		+	+		+	+	+				+			+	+	+											+		
Euroitaliano 3													+																
Linea diretta 1a																													
Linea diretta 1b																	+												
Linea diretta 2				+																									
Magari	+		+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+						+		+				+		
Piazza Navona													+																
Progetto 1																													
Progetto 2																													
Progetto 3		+																											
Pronti Via 1																													
Pronti via 2																													
Rete 1																													
Rete 2																													
Rete 3																													
Un giorno in Italia 1																												+	
Un giorno in Italia 2	+																												
Universitalia																													
Uno				+																									
Viaggio nell'italiano													+																
Volare 1																													
Volare 2																													
Volare 3																													
Volare 4																													

4.2. Dati delle schede dei manuali

La schedatura dei manuali è stato uno strumento utile alla nostra ricerca, anzi, indispensabile, ma abbiamo ritenuto superfluo inserire ogni singola scheda in questa pubblicazione⁴⁰. Ci pare invece doveroso spiegare quali informazioni vi abbiamo incluso. Esse, come si può osservare dal modello della tabella 2. (applicazione ad Uno), sono divise in quattro sezioni:

- A. *dati generali del volume* (autore, titolo, casa editrice e anno di pubblicazione);
- B. *dati glottodidattici generali* (struttura del manuale con i relativi sussidi, approccio glottodidattico prevalente, livello del Framework, natura dell'input, destinatari);
- C. *dati specifici sui SD focalizzati* (*presentazione* – dove: libro dello studente, libro di esercizi, guida dell'insegnante, CD ecc. –, *indicizzazione* – indice generale, indice di modulo, indice di unità, sintesi grammaticale, glossario generale, glossario specifico –, *classificazione categoriale* – quale etichetta o definizione – e *presenza nelle trascrizioni*);
- D. *attività didattiche proposte*, sia di *presentazione* (ascolti, trascrizioni e quadri o box teorici) che di *manipolazione* (di analisi o scoperta guidata, di rinforzo e di riutilizzo guidato/creativo), oltre ad altri eventuali aspetti orali affrontati; in questa sezione si elencano, descrivendoli sommariamente se necessario, i diversi tipi di esercizi e si rinvia ad alcuni di essi, con riferimento preciso di pagina e numero, a titolo illustrativo).

Tabella 2. Esempio di scheda di manuale: Uno.

SEZIONE A: DATI GENERALI SUL VOLUME
<u>Autore/i</u> : Gruppo META (L. Blini, P. Matte Bon, R. Nencini, N. Santoni) <u>Titolo</u> : UNO. Corso comunicativo di italiano per stranieri. <u>Casa editrice</u> : Bonacci. <u>Anno</u> : 1992
SEZIONE B: DATI GLOTTODIDATTICI GENERALI
<u>Struttura del manuale</u> : <ul style="list-style-type: none">• <i>Libro dello studente</i> (pagg. 213): 25 unità didattiche (6-10 pagine ognuna) di cui 2 di revisione; appendice con la trascrizione delle registrazioni presenti nei cd in dotazione;• <i>Libro degli esercizi</i> (pagg. 1-130) e <i>sintesi di grammatica</i> (pagg. 131-163): la parte degli esercizi comprende 25 unità; segue la trascrizione dei brani presenti nel cd; la sintesi dei contenuti grammaticali più importanti si trova nell'ultima parte del volume;• <i>Cd audio</i>: 3 in totale; due sono in dotazione con il libro dello studente e sono costituite da microdialoghi, pensati per il lavoro in classe, e da esercizi di pronuncia, rappresentazione grafica dei suoni ed intonazione; il terzo, pur presentando le stesse tipologie di esercizi, è pensato invece per il lavoro autonomo, da svolgersi anche nel laboratorio linguistico.• <i>Guida per l'insegnante</i>: Sì, contenente introduzione metodologica al corso e relativa bibliografia di riferimento, sillabo e istruzioni per ogni singola unità e in appendice 4 unità test, come strumento supplementare per la valutazione.

⁴⁰ Per la loro consultazione rimandiamo, a partire da giugno 2011, al sito web del Progetto, www.marcadores-discursivos.es, attualmente in fase di allestimento.

Approccio glottodidattico prevalente: “comunicativo”, con un sillabo avente un’impostazione di partenza “nozionale-funzionale”, mirante allo sviluppo delle quattro abilità linguistiche di base, attraverso un “approccio per attività” che cerca di “coinvolgere in prima persona lo studente”, esercitando il suo “saper fare linguistico”. Come contesto operativo, si passa “dalle grammatiche della frase, alla grammatica del testo e delle intenzioni comunicative”, al fine di stimolare l’autonomia del discente.

Livello/i del Framework: A1-B1 (dichiarato).

Destinatari: studenti principianti e falsi principianti, adulti o adolescenti (dichiarato).

SEZIONE C: DATI SPECIFICI SUI SD FOCALIZZATI

Presentazione esplicita:

- *Libro dello studente*: Sì, ma non classificati come SD. Tuttavia vengono presentati e focalizzati in attività di ascolto e in trascrizioni su cui si volge l’attenzione dello studente per svolgere successivamente attività di produzione orale.
- *Cd audio*: Sì.
- *Guida per l’insegnante*: Sì, nell’indice di alcune unità e nelle istruzioni per lo svolgimento di alcune attività (vedi sotto).

Indicizzazione: nell’indice generale del libro dello studente (unità 6, 7, 14, 20); nella guida per l’insegnante negli indici specifici di alcune unità (6, 7, 14, 20); in entrambi inseriti nella sezione relativa ai contenuti nozionali e funzionali;

Classificazione categoriale: non vengono denominati in alcun modo; semplicemente vengono presi in esame alcuni esponenti che svolgono determinate funzioni comunicative;

Presenza nelle trascrizioni: SÌ.

SEZIONE D: ATTIVITÀ DIDATTICHE

Attività di presentazione: Sì, in alcuni casi vengono focalizzati sul libro dello studente come elementi discorsivi/reattivi dell’interazione (ppag. 54, 80), in altri si suggerisce esplicitamente al docente di presentarli individualmente agli studenti e ne viene data una spiegazione funzionale (ad es. appunti sul testo orale Unità 5, E9 Unità 13); in altri casi ancora, come facenti parte di un costruito espletante una determinata funzione (ad es. altri modi di rifiutare E2 Unità 10).

Attività di manipolazione:

- *Analisi o scoperta guidata*: Sì.
- *Trascrizione di brani nel corpo dell’unità*: Sì (pag. 22); totali o parziali, a carico dell’autore. A volte anche nella guida;
- *Riutilizzo*: in attività di produzione orale, normalmente (role-taking), partendo dalla trascrizione parziale o totale di brevi dialoghi già ascoltati in precedenza o, al contrario, da microdialoghi scritti *ad hoc* (es. v. spiegazioni della guida pag. 33, E9-10.); completamento di microdialoghi scritti (elicitazione di esponenti di diversa natura categoriale, non esclusivo dei SD: Unità 3 E15, Unità 7 E5); in dialoghi scritti da inventare seguendo un modello dato (Unità 22 E18); uso di *mah* in combinazione con *forse* come elemento introduttore di una risposta dubitativa (Unità 24 E9).

Altri aspetti dell'oralità: durata vocalica (pag. 22), intonazione (unità 23, 24); reazione non verbale dell'interlocutore; cortesia linguistica (il buon funzionamento della comunicazione); ripetizione operatori; principio di cooperazione; tematizzazione, focus contrastivo attraverso l'uso del pronome soggetto (Unità 3 e introduzione).

Ci teniamo ad avvertire che, laddove l'abbiamo ritenuto necessario, abbiamo fatto una netta distinzione tra ciò che viene dichiarato dagli autori e ciò che abbiamo verificato noi stessi, poiché non sempre abbiamo visto una totale corrispondenza tra l'una e l'altra cosa. E questo vale in particolare per la natura dell'input, quasi sempre annunciato come autentico e spontaneo ma che poi ha spesso deluso le aspettative create. Come abbiamo già premesso, giudichiamo questo dato uno dei più interessanti ai nostri fini giacché il grado di spontaneità dei dialoghi incide sulla presenza più o meno cospicua di SD, in particolare dei cosiddetti "interazionali" e di altri fenomeni orali rilevanti.

La sezione più controversa e più difficile da compilare è stata quella attinente alle attività didattiche proposte, non tanto per ciò che vi andava inserito quanto per la distinzione tra la presentazione e/o focalizzazione vera e propria di un elemento, nella fattispecie i SD, e la semplice e nuda occorrenza, senza alcuna presentazione. Anche se ogniqualevolta che in un ascolto, trascrizione o esercizio si inseriva un SD poteva dirsi, in qualche modo, che veniva presentato, pur fosse in maniera implicita, a noi, alla fine – e questo ha determinato la nostra presa di posizione – questa distinzione tra implicito ed esplicito non è sembrata affatto irrilevante. Sì, certo, meglio dare spazio ai SD, per quanto indifferenziato, impercettibile e confuso in mezzo a tanti altri, che non dargliene per niente, ma a questo punto occorre arrivare al dunque, e cioè a quei casi in cui si dava visibilità e rilievo a degli elementi che tradizionalmente, nella prassi didattica, non gli erano stati accordati. La soluzione è stata una via di mezzo: abbiamo schedato in maniera approfondita la sezione D dei materiali che nelle attività li affrontano esplicitamente e in maniera più sbrigativa invece quelli che né li nominavano né li descrivevano (in nessun posto, compresi indici o tabelle delle relative unità)⁴¹.

Un caso a parte lo costituisce il manuale *Uno*, sopra schedato, che, pur non etichettandoli né concedendogli uno status autonomo, presenta in maniera cospicua e sistematica i SD integrati nei costrutti e rituali di cui di solito fanno parte (messa in evidenza tramite appositi riquadri esplicativi, attività di scoperta e manipolative di vario genere, riutilizzo in micro dialoghi ecc.). Qualcosa di simile, ma in maniera assai più ridotta, succede in *Nuovo Progetto Italiano 2*.

⁴¹ La scheda come noi l'abbiamo intesa ha poche ma importanti differenze rispetto a quella concepita ed applicata da A. Pavanello nel suo lavoro *I segnali discorsivi nella didattica dell'italiano LS*, studio che ha influito su alcune delle nostre scelte riguardanti la confezione della scheda. Pavanello prende in esame solo manuali del livello elementare: *Uno*, *Linea Diretta 1*, *Volare 1*, *Rete 1* (noi ne abbiamo affrontato anche dei livelli intermedio e avanzato). Un'altra differenza rilevante è il modo approfondito in cui sviluppa la sezione dedicata ai "SD presentati", in cui elenca e classifica tutti quelli che compaiono nei diversi materiali. Tuttavia, un simile registro ha per noi un interesse limitato visto che in alcuni casi solo una minima parte di quei SD schedati vengono focalizzati.

4.3. *Analisi dell'offerta editoriale*

I dati rilevati in ogni singola scheda di manuale presa in esame sono stati trasferiti solo parzialmente a una scheda generale, comprendente la totalità dei manuali analizzati. Infatti, abbiamo preso in considerazione solo quelli più rilevanti e discriminativi, indicativi, a nostro avviso, del grado di importanza dato al fenomeno. Li elenchiamo ed illustriamo qui di seguito.

- a) *Natura dell'input*. Come accennato in precedenza, ci è sembrato innanzitutto doveroso e rilevante operare una chiara distinzione fra input *autentico* (quello costituito ad esempio da interviste e dibattiti estratti dai media e non creato appositamente per lo sfruttamento didattico), *semiautentico* (normalmente dialoghi che, sebbene creati ai fini didattici partendo da un semplice canovaccio o spunto orale, presentano caratteristiche intrinseche all'oralità come false partenze, sovrapposizioni di turno, riformulazioni ecc. che lo accostano al parlato spontaneo) e infine quello *non autentico* (ci riferiamo a dialoghi e microdialoghi recitati, creati *ad hoc* per svolgere una determinata attività di classe, che presentano una lingua semplificata, priva di caratteristiche conversazionali proprie delle interazioni spontanee, quali le sovrapposizioni di turno, titubanze e ripensamenti da parte del parlante e pause piene, esibendone tuttavia altre, come una velocità d'eloquio minore rispetto al parlato spontaneo o un'inverosimile varietà di strutture e lessico concentrate in poche battute di dialogo, che ne denotano non solo una scarsa spontaneità, ma anche un realismo più che sospetto).
- b) *Grado di esplicitazione del fenomeno*. Ci interessava riscontrare in quali parti del manuale, tra le diverse che lo compongono, venissero evidenziati i SD, e se ciò accadesse non solo nel libro di classe vero e proprio, ma anche nelle indicazioni rivolte all'insegnante nella guida e nelle attività di rinforzo inserite nell'eserciziario. Così facendo, abbiamo misurato il grado di sensibilità rispetto al fenomeno, nonché quanta pedagogia se ne voglia fare anche nei confronti dei docenti.
- c) *Presenza di un sistema di indicizzazione*. Interessante è parso anche segnalare se ci fosse l'intenzione, da parte degli autori, di includere i SD nei vari glossari e indici presenti nelle diverse sezioni e appendici conformanti i manuali, verificando se ne esistessero di specifici, deputati esclusivamente a questa categoria funzionale.
- d) *Metalinguaggio utilizzato*. In questo caso si è voluto illustrare la terminologia utilizzata quando i SD venivano focalizzati in un'attività o, in qualche modo, ci si riferiva ad essi nelle diverse parti integranti i manuali. Abbiamo così selezionato tre criteri: l'uso esplicito del termine SD, l'uso di altre espressioni alternative per definirli e/o la semplice spiegazione funzionale. Anche questo è risultato estremamente indicativo, tra le altre cose, del grado di consapevolezza degli autori verso il trattamento del fenomeno e della loro volontà di farne partecipi sia i docenti che i discenti.
- e) *Frequenza degli elementi*. Abbiamo voluto verificare in termini quantitativi il trattamento dei SD all'interno di ogni metodo, indicando il rapporto tra il numero di attività in cui si affronta il fenomeno e il monte ore pensato per lo sfruttamento del

manuale durante un corso. Ci teniamo a far notare che abbiamo preso come riferimento per il computo globale non il numero di ore dichiarato dagli autori, a nostro avviso non sempre rispondente e applicabile a quanto avviene nella realtà presa in esame, ma bensì quello effettivamente impegnato nell'esperienza reale di un corso all'interno delle Escuelas Oficiales de Idiomas (120-130 ore).

- f) *Regolarità del fenomeno*. Un altro dato a nostro avviso rilevante è la periodicità con cui il fenomeno viene trattato all'interno dei manuali. Abbiamo deciso così di verificare in quante delle sezioni (unità didattiche o lezioni), in cui viene suddiviso il percorso didattico offerto dal manuale, si prestasse attenzione al fenomeno. Da ciò possiamo desumere se i SD vengono presi come una categoria pragmatica che pervade l'intera comunicazione orale e da acquisire lungo l'intera sequenza delle interlingue o come una lista di parole ed espressioni particolari da sbrigare in un'unica seduta (o poco più) e da memorizzare una volta per tutte.
- g) *Altri aspetti dell'oralità*. Infine, viste la linea di ricerca intrapresa dal progetto e la natura interazionale del fenomeno preso in esame, si è voluto appurare se nei diversi manuali esistesse una certa sensibilità nei confronti di altri aspetti del parlato, individuando così una linea di tendenza più o meno vocata ai fenomeni legati all'oralità.

Nella tabelle 3 e 4 che seguono presentiamo alcuni dati ottenuti dal lavoro di schedatura effettuato.

4.4. Sintesi dell'offerta editoriale

Il panorama editoriale della didattica dell'italiano LS, sotto l'apparente varietà di impostazioni, offre in realtà una grande uniformità e questa comprende anche l'approccio alla testualità orale. Anzi, per quanto riguarda questo tema specifico, colpisce non solo la scarsità di testi seriamente impegnati su questo fronte, ma anche, almeno nei livelli elementare e intermedio, che l'attenzione, lungi dall'aumentare, sia notevolmente diminuita negli ultimi anni. Questo cambio di sensibilità, come già si anticipava, si manifesta sia nella scelta del tipo di input che nelle attività di messa a fuoco e di manipolazione dei SD, due aspetti – come enfatizzavamo sopra – fortemente connessi. Insomma, contrariamente a quanto ci si aspetterebbe, c'è stata un'inversione di tendenza.

In effetti, per il livello elementare (“Base” ed “Elementare” del QCER), emerge chiaramente dalla nostra analisi che sono proprio i manuali più vecchi (pur ristampati o anche riproposti in nuove edizioni), e cioè *Uno*, *Linea Diretta 1* (ora in due volumi, 1a e 1b, che sono quelli da noi schedati) *Volare 1* e *Volare 2* – del 1992, 1997, 1997 e 1998 rispettivamente – quelli che concedono al tessuto conversazionale un trattamento più impegnato e strutturato. Particolare menzione meritano gli ultimi due – con tanto di terminologia, indici specifici e spiegazioni del loro operato al riguardo –, pubblicati dalla Dilit, scuola ed editrice la cui metodologia *Linea Diretta*, manuale meno esplicito però nel

Tabella 3. *Descrizione generale dei manuali.*

CORSO	TITOLO	INPUT			ESPLICITAZIONE	guida dell'insegnante	libro dello studente	esercizio	INDICIZZAZIONE	indice specifico	indice analitico	syllabus generale/ per sezione	glossario/ indice per sezione	glossario/indice generale	METALINGUAGGIO	segnali discorsivi	altro termine	descrizione funzionale	FREQUENZA	REGOLARITÀ	ASPETTI DELL'ORALITÀ
		autentico	semiautentico	non autentico																	
BÁS 1	Allegro 1		+	+														0	0		
	Caffè Italia 1		+	+										+				4/120	3/30		
	Chiaro 1		+	+		+											+	10/120	3/10	+	
	Contatto 1a			+			+	+								+	+	5/120	1/5		
	Domani 1			+		+	+					+					+	11/120	4/16	+	
	Espresso 1			+		+								+		+		0	0		
	Linea diretta nuovo 1a			+		+	+	+					+	+			+	53/120	8/8	+	
	Progetto 1				+		+					+					+	21/120	21/12		
	Uno (<i>Bás 2</i>) ⁴²				+		+	+				+						+	30/120	24/25	+
	Volare 1			+			+	+			+	+					+	+	38/120	20/20	+
BÁS 2	Allegro 2			+													+	1/120	1/12		
	Caffè Italia 2 (<i>Int2</i>)			+	+									+			+	3/120	1/10		
	Contatto 1b				+		+	+								+	+	8/120	3/5		
	Contatto 2a (<i>Int1</i>)		+	+		+	+				+					+	+	15/120	3/6	+	
	Espresso 2 (<i>Int1</i>)			+		+								+		+	+	2/120	2/10		
	Linea diretta nuovo 1b			+		+	+	+					+	+			+	62/120	8/8	+	
	Progetto 2 (<i>Int1, Int2, Av2</i>)		+	+		+	+				+						+	57/120	57/12		
	Rete 2			+		+	+					+		+		+	+	14/120	6/15		
	Universitalia (<i>Int1, Int2</i>)			+	+		+	+						+		+		3/120	2/18		
	Volare 2			+		+	+	+		+							+	+	49/120	20/20	+
INT 1	Allegro 3 (<i>Int2</i>)			+		+	+										+	12/120	4/12		
	Caffè Italia 3 (<i>Int2, Av1, Av2</i>)			+	+												+	1/120	1/10		
	Contatto 2b (<i>Int2, Av1, Av2</i>)		+	+		+	+				+						+	8/120	4/6	+	
	Espresso 3 (<i>Int2</i>)			+		+										+	+	0	0		
	Linea diretta 2 (<i>Int2</i>)		+	+		+	+						+	+			+	66/120	15/15	+	
	Magari (<i>Int2, Av1, Av2</i>)		+	+		+	+	+			+							39/210	39/21	+	
	Universitalia			+	+		+	+						+		+		3/120	2/18		
	Volare 3			+		+	+	+		+				+		+	+	51/120	20/20	+	
INT 2	Due		+	+		+	+	+			+						+	32/120	9/21	+	
	Progetto 3 (<i>Av1</i>)		+				+	+			+					+		8/120	8/33		
	Un giorno in Italia 2		+															1/120	1/15		
	Volare 4 (<i>Av1, Av2</i>)			+		+	+		+							+	+	39/120	19/12 0	+	
AV.DO 1	Viaggio nell'italiano (<i>Av2</i>)		+	+		+	+	+		+					+			30/120	30/12	+	
AV.DO 2	Vedasi gli altri livelli																				

⁴² In questa tabella come pure in quella relativa ai tipi di attività proposte dai manuali (fig. 4), di seguito al titolo del volume, tra parentesi, vengono eventualmente indicati anche altri corsi in cui il manuale è adoperato. A tale scopo, e per ragioni grafiche e di spazio, abbiamo preferito usare le abbreviazioni *Bás1*, *Bás2* per i corsi del livello “Básico”, *Int1* e *Int2* per quelli del livello “Intermedio”, e infine *Av1* e *Av2* per quelli di “Avanzado”.

Tabella 4. *Tipi di attività proposti dai manuali.*

CORSO	TOTALE	MANIPOLATIVE			
		DI PRESENTAZIONE (non manipolative)	ANALITICHE	DI REIMPIEGO	
				PRODUZIONE CONTROLLATA	PRODUZIONE LIBERA
BÁS 1					
	Allegro 1	0			
	Caffè Italia 1	4	2	2	
	Chiaro 1	10	3	1	3
	Contatto 1 ^a	15	2	11	2
	Domani 1	11	1	10	
	Espresso 1	0			
	Linea diretta nuovo1a	53	25	16	10
	Progetto 1	22	2	15	2
	Uno (<i>Bás2</i>)	30	2	12	6
	Volare 1	38	17	5	16
BÁS 2					
	Allegro 2	1		1	
	Caffè Italia 2 (<i>Int2</i>)	3	2		1
	Contatto 1b	8		2	6
	Contatto 2a (<i>Int1</i>)	15	11	3	1
	Espresso 2 (<i>Int1</i>)	2	2		
	Linea diretta nuovo1b	62	27	24	11
	Progetto 2 (<i>Int1, Int2, Av2</i>)	57	17	34	6
	Rete 2	14	4	2	1
	Universitalia (<i>Int1, Int2</i>)	3	2	1	
	Volare 2	49	17	14	18
INT 1					
	Allegro 3 (<i>Int2</i>)	12	9		3
	Caffè Italia 3 (<i>Int2, Av1, Av2</i>)	1	1		
	Contatto 2b (<i>Int2, Av1, Av2</i>)	8	6	1	1
	Espresso 3 (<i>Int2</i>)	0			
	Linea diretta 2 (<i>Int2</i>)	66	21	12	11
	Magari (<i>Int2, Av1, Av2</i>)	39	26	9	4
	Universitalia	3	2	1	
	Volare 3	51	24	9	18
INT 2					
	Due	32	6	13	5
	Progetto 3 (<i>Av1</i>)	8	3	5	
	Un giorno in Italia 2	1		1	
	Volare 4 (<i>Av1, Av2</i>)	39	16	4	19
AV.DO 1	Viaggio nell'italiano (<i>Av2</i>)	32	19	6	7
AV.DO 2	Vedasi gli altri livelli				

campo dei SD, dichiara apertamente di seguire⁴³. All'estremo opposto, né *Nuovo Progetto italiano 1* né *Contatto 1A*, per fare solo due esempi di manuali usati in un gran numero di EOI e usciti più recentemente (2002 e 2005), prevedono attività su questi meccanismi né contengono dei cenni espliciti ai SD (a parte un caso nell'indice di un'unità di *Contatto 1A*).

⁴³ Guida per l'insegnante di *Linea Diretta 1*, p.172.

Altrettanto avviene, pressappoco, al livello intermedio se confrontiamo *Due, Linea Diretta 2, Volare 3 e Volare 4* (1995, 1997, 1999 e 2002) con i manuali posteriori all'ultima data. Eccezione va fatta per *Magari* (2008) nelle sue prime sette unità (come vedremo, le rimanenti quattordici vengono proposte per il livelli di autonomia e di padronanza). *Nuovo Progetto italiano 2* (B1-B2) fa parecchie proposte (abbinamento forma-funzione, ampliare liste, sostituzioni con espressioni equivalenti in *role-making* e riutilizzo in brevi *roleplay*) ma integrando i SD nelle routine comunicative o con le interiezioni. Infatti, nell'indice inserisce i relativi costrutti sotto "Elementi comunicativi e lessicali" (la "testualità" per loro sembra non esistere, neanche nell'introduzione né nella Guida dell'insegnante) e non usa mai una terminologia specifica (tutt'al più, "espressioni" e "espressioni esclamative"). Dal canto loro, *Contatto 2A e 2B* affrontano l'argomento esplicitamente, ma non in modo capillare e ciclico come *Linea diretta 2, i Volare e Magari*, differenza non trascurabile.

Alquanto diverso appare il panorama del livello avanzato ("Autonomo" e "Di padronanza"), nel quale dominano incontrastati *Magari* e *Viaggio nell'italiano*.⁴⁴ Entrambi spiccano nel panorama dei livelli superiori sia per diffusione di uso che per la coerenza delle loro proposte sul parlato. Ambedue forniscono input semiautentico o addirittura autentico, si avvalgono dell'etichetta "Segnali discorsivi" (benché non ben definita a volte rispetto a quella dei "Connettivi testuali"), indicizzano queste unità e, per quanto sommarie, offrono delle giustificazioni e spiegazioni, nell'introduzione o nella guida dell'insegnante, dell'attenzione dedicata a questa dimensione. Infine, tutti e due presentano esplicitamente questi elementi e le relative funzioni pragmatiche tramite le apposite attività di focalizzazione (dove vengono esposti e nominati in maniera evidenziata rispetto ad altri tipi di unità), e di manipolazione (sia di ricerca o scoperta guidata – cioè induttive – che di rinforzo e riutilizzo creativo).

In realtà, tutti i manuali schedati inseriscono queste unità linguistiche sia nei brani audio che nelle trascrizioni, e la stessa cosa osserviamo negli esercizi; alcuni anche gli concedono un qualche spazio nelle tabelle funzionali. A seconda del loro impegno con il parlato dialogico autentico, i SD sono più o meno cospicui e in maggior o minor misura ricoprono le diverse categorie delle classificazioni classiche, perlomeno nelle dimensioni interazionale e metadiscorsiva: presa, mantenimento e cessione di turno, sollecitazione di attenzione, controllo della ricezione, richiesta di conferma, fatismi del parlante e dell'interlocutore, espressioni reattive, segnali di attenzione, accordo e ricezione, di interruzione, demarcativi ecc. Tutti però, a parte quelli appena individuati sopra, li presentano in maniera integrata nelle routine comunicative e nei relativi esponenti funzionali a mano a mano che si affrontano le situazioni più frequenti della vita quotidiana. In nessuno, a parte quelli già segnalati (e per certi aspetti *Contatto 2A e 2B*), abbiamo trovato alcun momento di riflessione, alcuno spazio isolato, un metalinguaggio *ad hoc* (eppure, siamo dell'idea che adoperare un termine convenzionale giovi notevolmente all'evidenziamento e quindi anche alla consapevolezza degli utenti).

⁴⁴ *Contatto 2B* fa qualche timido passo avanti concedendo ai SD maggior spazio. Da *Nuovo Progetto 3* (B2-C1), invece, tornano a sparire. Infatti, e nonostante il metodo dia priorità in questo livello all'input autentico, solo se ne tiene conto, molto saltuariamente e mai in attività didattiche mirate, all'interno delle diverse categorie grammaticali (connettivi – che vengono nominati come tali per la prima volta nei diversi *Progetto* e in una sola occasione, pag. 188, nell'indice –, congiunzioni, avverbi e locuzioni avverbiali e interiezioni). In più, notiamo che sia nel libro dello studente che in quello degli esercizi si tende a lavorare su frasi isolate anziché su interi brani o, almeno, microdialoghi.

Tra l'altro non crediamo che questo tipo di approccio trovi giustificazione in una presunta impalcatura sottostante che non necessariamente deve trapelare, rendersi esplicita (e ad ogni modo sorprende anche l'assenza di riferimenti nelle introduzioni, nelle guide dell'insegnante e negli indici vari). Non potremmo dividerlo, prima, perché pensiamo che la natura dell'input è ciò che deve reggere il resto del lavoro sul parlato e, poi, perché la consapevolezza dell'apprendente, l'altra pietra angolare sulla quale deve posare la didattica del parlato e qualunque approccio didattico che metta l'accento sulle strategie di apprendimento e sull'autonomia del discente, in opere come queste viene meno. Insomma, c'è una linea, quella dell'esplicitezza, da tracciare tra alcuni e altri testi di italiano LS.

Infine, nessun altro manuale offre, come lo fanno *Volare*, *Linea Diretta*, *Magari* e *Viaggio nell'italiano*, un'equilibrata sequenzialità e alternanza tra attività di scoperta e attività di reimpiego né una frequenza e ciclicità sufficienti a garantire un progresso efficace nell'acquisizione dei SD. Se la gradualità e la sequenzialità sono la chiave di un syllabus veramente efficace ed adeguato per qualsiasi area linguistica dell'apprendimento della L2, non vediamo perché non applicare questo medesimo criterio a degli elementi fondamentali per la marcatura dell'avvicendamento dialogico.

Concludendo, la ricchezza di pubblicazioni non va di pari passo con la ricchezza di spunti per l'insegnamento della dimensione testuale dello scambio conversazionale. Speriamo quindi di contribuire con le riflessioni esposte finora e con l'elenco e l'analisi di attività didattiche che mostriamo in seguito non solo a scegliere adeguatamente i manuali su cui baseremo l'apprendimento-insegnamento almeno lungo un anno scolastico ma anche a disegnare attività proprie coerenti con le nostre convinzioni e, non ultimo, a guidare adeguatamente il lavoro autonomo del discente.

5. PROPOSTA DIDATTICA

5.1. *Criteri per la selezione delle attività*

Partendo dall'esperienza sul campo, e una volta data per scontata l'autenticità o semiautenticità dell'input utilizzato, due sono i principi guida che abbiamo considerato. Innanzitutto, l'efficacia, data dalla frequenza e ciclicità con cui vengono proposte le attività di presentazione e di manipolazione; in secondo luogo, ma non meno importante e a nostro avviso di pari passo col primo, il coinvolgimento (e conseguente gradimento) da parte degli studenti durante lo svolgimento delle attività, soprattutto a livello motivazionale. La prima qualità, però, si osserva, ovviamente, non in ogni singolo tipo di attività ma nel complesso del manuale. Quello che invece saremo in grado di giudicare ora, proposta per proposta, è, da una parte, in che misura partecipa attivamente il discente, sia per la dimensione ludica, del gioco, che per l'impegno intellettuale dell'operazione induttivo-analitica; dall'altra, la pregnanza semantica (contesto comunicativo chiaro e vera e propria trasmissione di significati anziché semplice e meccanica ripetizione formale) e, legata ad essa, l'autenticità. Quindi, pur non escludendo le attività più passive e meccaniche (a patto che comunque mettano a fuoco gli elementi che ci interessano), daremo priorità alle pratiche più attive e contestualizzate.

5.2. Attività selezionate

5.2.1. Attività di presentazione

Qui intendiamo comprendere tutto ciò che nel testo mira a focalizzare l'attenzione del discente sui SD senza però impegnarlo in nessun'attività che non sia quella prettamente intellettuale della comprensione di quanto esposto o indicato. Sono le attività non manipolative, presentate direttamente dal docente, quindi quelle più passive e perciò a nostro avviso le meno interessanti (convinti che a minor attività e coinvolgimento intellettuale ed emotivo, minor traccia sul cervello). Ciò spiega che non abbiamo inserito nessun chiarimento sul modo di esecuzione (al limite, riportiamo degli esempi). Tabelle, schemi, liste e box esplicativi (o definitivi), che sono alcune delle modalità che abbiamo trovato nei manuali schedati, li riteniamo utili piuttosto alla fine dell'unità o della sezione (modalità suntiva, di ricapitolazione); all'inizio, semmai, dovrebbero essere appena allusive, tipo indice. In ogni caso, le reputiamo di gran lunga più efficaci quando è lo stesso studente a trarre le somme redigendo regole, classificando forme o schematizzando le sue nuove acquisizioni, ma tutto ciò fa parte delle attività di analisi che verranno elencate ed illustrate in § 5.2.2.

1. Presentazione introduttiva (*Contatto, Uno, Due*)

a) *Breve descrizione*: si tratta di dare esplicitamente allo studente una spiegazione funzionale su elementi che sono presenti in un dialogo ascoltato in precedenza, o in trascrizioni di situazioni o microdialoghi creati *ad hoc* su cui viene rivolta l'attenzione dell'apprendente. Tali elementi vengono evidenziati graficamente sul libro dello studente e possono essere raggruppati per funzioni o accompagnati da una spiegazione più estesa della funzione da essi svolta all'interno del contesto dialogico preso in esame. In alcuni casi, la spiegazione funzionale non è presente nel testo, ma dev'essere data dall'insegnante, seguendo precise indicazioni presenti nella guida.

b) *Finalità*: lo scopo di tale focalizzazione esplicita non manipolativa, e quindi non induttiva, ci pare sia quello di dare allo studente in modo immediato una spiegazione funzionale chiara su forme che verranno poi utilizzate, subito dopo o a breve distanza, nel corso dell'unità, in esercitazioni di produzione orale controllata o libera.

Ad esempio, nell'attività 10 dell'unità 6 di *Uno*⁴⁵, di produzione orale guidata, in cui gli studenti, in coppia, devono parlare, inventando o ipotizzando, sulla giornata tipo di personaggi suggeriti, reali e di finzione, si propone un modello di microdialogo nel quale a una richiesta di precisazione sul tempo dedicato all'allenamento da uno sportivo professionista si risponde iniziando con un *Mah, non so...* Ebbene, a destra del microdialogo troviamo questo box, che presenta per la prima volta un elemento non inserito neanche tramite alcun brano orale:

Quando rispondiamo, per prendere le distanze rispetto all'informazione che stiamo per dare, usiamo:

- **Mah, + informazione**

⁴⁵ Pag. 54 (ediz. 1992).

Altrettanto capita nel secondo livello del corso, *Due*, unità 4⁴⁶, dove si mette a fuoco l'atto comunicativo dell'introdurre notizie, da una parte, e delle reazioni a quelle stesse notizie, da un'altra. All'interno di una tabella esauriente con costrutti proposti per i diversi tipi di reazione, troviamo il seguente item riguardante quelle che mostrano indifferenza, con tanto di vignetta:

Figura 1. *Esempio riportato da Volare 2.*



Anche in *Magari* e *Viaggio nell'italiano* esistono box all'inizio della sequenza di attività di un SD o su diversi SD, ma sono incompleti, allo scopo di far intervenire lo studente nell'analisi di diversi contesti contenenti questi elementi e nel successivo completamento della formulazione di una o più regole. Oppure sono completi, ma costituiscono un serbatoio di funzioni cui attingere per sceglierne quella o quelle che si addicono all'uso preciso in un contesto determinato appena presentato. Stiamo dunque riferendoci in questi casi a tecniche analitiche anziché di presentazione (vedi sotto "Abbinamento forma-significato/funzione").

2. Presentazione sintiva (*Contatto 1A, 1B, 2A, 2B, Magari, Viaggio nell'italiano, Linea diretta nuovo 1a*)

a) *Breve descrizione*: alla fine dell'unità (o della sequenza di attività sui SD) si offre una tabella o un box che tira le somme di quanto inferito lungo gli esercizi. Delle volte, si propongono esempi e addirittura SD aggiuntivi della stessa tipologia analizzata in precedenza (per completare il quadro della sottocategoria).

b) *Finalità*: si tratta di esporre schematicamente elementi, funzioni e regole e quindi di puntellare ulteriormente l'apprendimento nella sua dimensione mnemonica. Inoltre, si offre un materiale facilmente reperibile nel caso di eventuali necessità di consultazione.

⁴⁶ Pag. 28 (ediz. 1993).

Per illustrare questa modalità, vogliamo riferirci alle tabelle che concludono le unità di *Contatto 1*, alle sintesi grammaticali finali di ogni unità di *Viaggio nell'italiano* (dove agli elementi e relative funzioni messi a fuoco lungo la lezione spesso e volentieri se ne aggiungono altri di equivalenti o simili, sempre dovutamente esemplificati) come quella di pag.142 (figura 2), nonché alle sue tavole grammaticali (ben tre pagine dedicate ai “Segnali discorsivi tipici del parlato” (pagg.498-500), suddivisi in quelli “dalla parte del parlante”, quelli “dalla parte dell’interlocutore” e quelli con “funzioni metatestuali”) e alla sezione che sintetizza alla fine del libro i contenuti di *Magari* (figura 3):

Figura 2. Esempio riportato da *Viaggio nell'italiano* (pag. 365)

Segnali discorsivi del parlato	
(cfr. Tavole grammaticali, pp. 498-500)	
Ecco	Aprire il discorso ▶ per aprire, attaccare il discorso Posso dire una cosa personale? Ecco , anch'io una volta sono stata bocciata in quarta ginnasio... Con la stessa funzione: <i>dunque, ora, allora.</i>
Diciamo	Attenuare ▶ per attenuare la forza di ciò che si dice Ora se permettete passerei ai casi, diciamo , più complessi. Questo Cardini è veramente un disastro... Con la stessa funzione: <i>per così dire, come dire, in qualche modo, in un certo senso.</i>

Figura 3. Esempio riportato da *Magari* (pag. 365).

Unità 1
Magari

Magari può essere usato come esclamazione o come avverbio:

- esclamazione: esprime un desiderio, una speranza per qualcosa di difficilmente raggiungibile.
- *Allora, ti piacerebbe andare in vacanza alle Seychelles? - Magari!*
In questo caso il verbo va al congiuntivo imperfetto o trapassato.
- *Mi hanno detto che hai vinto alla lotteria. - Eh, magari fosse vero!*
- avverbio: ha un significato vicino a “forse”, “probabilmente”.
- *Che strano, Mario oggi non è venuto. - Magari è malato.*
- avverbio: ha un significato vicino a “eventualmente”.
Ora non posso parlare, magari ti chiamo più tardi quando esco dall'ufficio. Va bene?

Anche in *Linea Diretta nuovo 1a e 1b* troviamo, per ciascun'unità e dietro gli esercizi grigi di rinforzo, degli specchietti grammaticali, ma solo in *1a* (unità 2, pag. 125) ne riscontriamo uno dedicato a un argomento pragmatico, di "Espressioni", che però riguarda piuttosto le routine (formule di ringraziamento e di risposta) che i SD.

5.2.2. *Attività analitiche o di scoperta*

Sono quelle in cui l'allievo, con l'aiuto delle indicazioni dell'autore, esegue un lavoro di ricerca che gli consentirà di ipotizzare funzioni, di inferire comportamenti e quindi di stabilire regole. Questa "grammatica interiore", molto vicina al processo di acquisizione in contesto naturale, è, per quanto fragile e suscettibile di ulteriori falsificazioni lungo le successive interlingue, quella senz'altro più efficace per la profondità delle tracce a livello cerebrale e pertanto anche quella che si propone nelle metodologie comunicative attuali (benché non sempre applicate coerentemente dai manuali sedicenti "comunicativi"). Alcune di queste attività non sono esclusivamente mirate allo studio dei SD (vedi "Ricostruzione di conversazione", "Puzzle linguistico", "Gara delle frasi occasionali", "Giochi" ecc. di *Volare*) ma coinvolgono i SD in maniera a nostro avviso così impegnata, contestualizzata, completa ed efficace che val la pena di includerle, addirittura in primo luogo. Altre invece invitano ad analizzare esclusivamente questi elementi discorsivi.

1. Ricostruzione di conversazione (*Linea diretta 1a e 1b e 2 e Volare 1-4*)

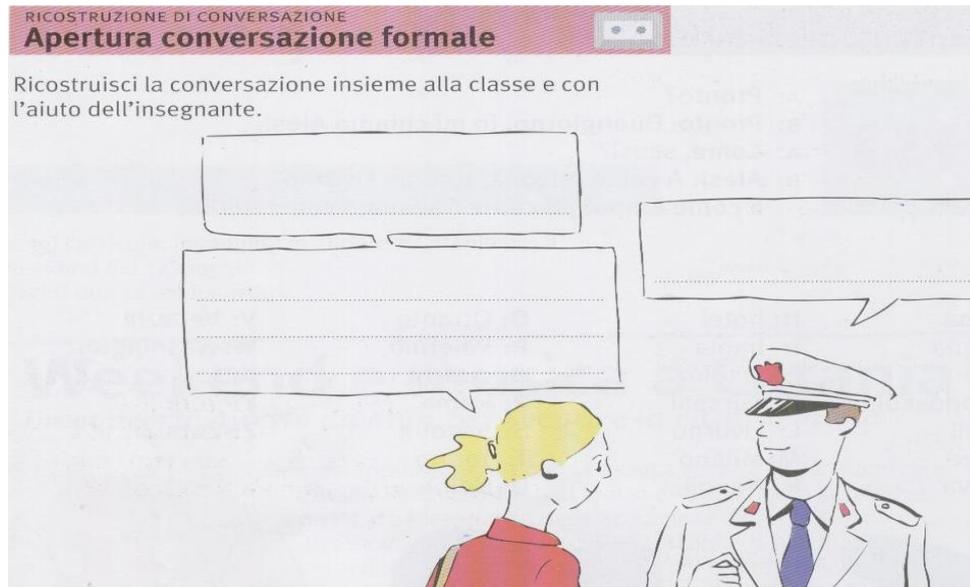
a) *Breve descrizione*: la classe (in plenum) deve cercare di ricostruire con totale precisione e per intero un brevissimo brano di una conversazione già sentita in un ascolto previo ma di cui non conosce la trascrizione. È l'insegnante a fornire suggerimenti avvalendosi di disegni, gesti, parafrasi e altre informazioni allo scopo di guidare lo studente nelle loro ipotesi.

b) *Finalità*: i suggerimenti dell'insegnante e le successive ipotesi dei discenti comportano la focalizzazione dell'attenzione sulle forme linguistiche "stimolando in modo attivo e divertente la riflessione sulla grammatica"⁴⁷.

c) *Svolgimento*: vediamo la "Ricostruzione di conversazione". "Apertura conversazionale formale" della Lezione 5 di *Volare 1*:

⁴⁷ Guida dell'insegnante di *Volare 1*, p. 32.

Figura 4. Esempio riportato da *Volare 1*.



Come possiamo osservare, il formato prevede una vignetta (qua ne riportiamo solo mezza poiché occupava un'intera pagina A4) con i due personaggi coinvolti e le loro nuvolette da riempire (il che orienta sia sul contesto che sul numero e distribuzione delle battute). Il testo da ricostruire lo trascriviamo qui sotto (il grassetto, che evidenzia i SD, è nostro):

S⁴⁸. **Senta, scusi.**

V. **Sì? Mi dica.**

S. **Senta**, io ho parcheggiato la macchina cento metri più avanti...

Si consiglia all'insegnante di presentare la vicenda comunicativa non come una successione di frasi ma come «un intreccio di “atti” svolti dai parlanti»⁴⁹ e gli viene fornita la sequenza di atti comunicativi, definiti con l'intenzione del parlante (e trasmessa come tale con la mimica, con i disegni, nella lingua materna ecc. ai discenti)⁵⁰:

La signora *attira l'attenzione*⁵¹ del vigile urbano in modo educato: Senta, scusi.

Il vigile risponde: Sì⁵²?

Il vigile dimostra la disponibilità ad ascoltare: Mi dica.

La signora inizia l'argomento che vuole trattare: Senta, ...

La signora racconta un fatto: io ho parcheggiato la macchina cento metri più avanti.

⁴⁸ S = signora; V = vigile urbano.

⁴⁹ Libro per l'insegnante, p. 33.

⁵⁰ P. 34.

⁵¹ Il corsivo è originale.

⁵² Sic.

Ricostruito lo scambio, si passa a un lavoro “muscolare” di fissaggio, molto interessante per la cura della pronuncia e dell’intonazione, tramite la ripetizione in coro ed individualmente. Infatti il brano è registrato sul CD, prima completo e poi scomposto nei singoli atti ripetuti tre volte⁵³. Infine, si invita a un lavoro di memorizzazione (quindi anche di rinforzo) e di recita in coppia, il che ci rimanda a un altro tipo di tecnica, la “drammatizzazione”, che sconfinata nella produzione, per quanto controllata (vedi sotto).

Ma la parte che veramente conclude, coronandolo, questo esercizio (e ne rende esplicito il senso ultimo) è quella denominata “Appunti grammaticali”⁵⁴, il cui aggettivo assume un senso molto ampio, comprendendo persino regole di cortesia e altri dati socioculturali. In effetti, dopo la vignetta, nel libro dello studente, c’è sempre uno spazio vuoto dedicato a questo fine, e cioè che l’allievo prenda atto degli aspetti ed elementi imparati più rilevanti per il suo apprendimento (è un’attività nettamente personale con la quale il discente costruisce e fissa la propria grammatica, sempre in quell’accezione molto ampia). Ciò non esclude, anzi, che in plenum si mettano in comune le grammatiche degli allievi per poter capire bene la dinamica e lo scopo dell’attività e prendere nota dalle idee altrui ritenute utili, ma anche perché l’insegnante possa intervenire laddove elementi importanti sono stati tralasciati o intesi in maniera inadeguata. Infatti, il docente può trovare idee suggerite dagli autori del manuale sulla stessa guida e alla fine delle istruzioni delle singole “Ricostruzioni di conversazione”. In questa occasione, per esempio, troviamo, tra gli altri appunti⁵⁵:

Senta, scusi⁵⁶: espressione formale (resa più educata dalla presenza di *scusi*) per attirare l’attenzione di qualcuno prima di fare una richiesta.

Si?: espressione per comunicare la propria disponibilità ad ascoltare una richiesta.

Mi dica: espressione formale ed educata per comunicare la propria disponibilità ad ascoltare una richiesta.

Senta: *segnale discorsivo*⁵⁷ per introdurre un (nuovo) argomento.

Tutte queste unità discorsive le ritroviamo poi nell’indice analitico generale del libro per l’insegnante e nel capitoletto della “Grammatica” in fondo al libro dello studente, intitolato “Segnali discorsivi” e corredato di nuovo delle relative definizioni e degli appositi rinvii.

⁵³ Questa fase di ripetizione e di consolidamento, con speciale attenzione agli aspetti fonico-prosodici, rimanda alla sottocategoria di attività di produzione controllata (vedi sotto) e in particolare precede e ricorda quella di “Analisi di intonazione” che si propone da *Volare 2* in poi e che quegli aspetti li rende espliciti, almeno quello intonazionale.

⁵⁴ Infatti, questi appunti, questo momento di riflessione, rappresentano la principale differenza tra la “Ricostruzione” di *Volare* e *Linea Diretta*. Quest’ultimo non li propone; il resto è tutto, volutamente, identico (vedi sopra nota 39), benché l’applicazione della tecnica costituisca uno dei “procedimenti alternativi” in appendice (anziché apparire frontalmente, sul libro dello studente).

⁵⁵ Ibid. Pp. 77-78.

⁵⁶ Sulle righe sotto si descrivono in termini morfologici le forme “senta” e “scusi”.

⁵⁷ Solo questo corsivo è nostro.

2. Puzzle Linguistico (*Volare 1-4*)

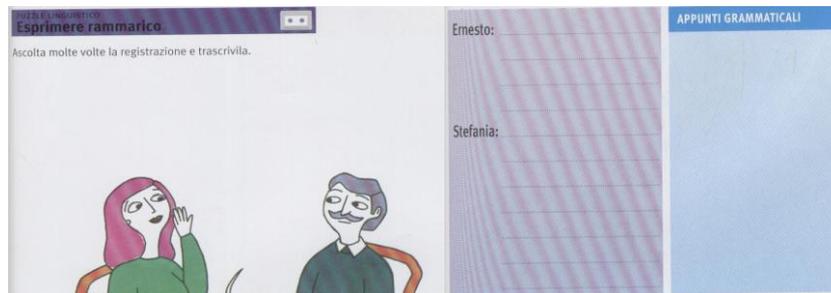
a) *Breve descrizione*: gli studenti devono sentire tutte le volte che occorrerà un breve brano di un testo orale ascoltato in precedenza (“Ascolto rilassato”) – per cui ne conoscono la vicenda comunicativa – allo scopo di ricostruirlo con totale precisione come se di un puzzle si trattasse.

b) *Finalità*: benché possa sembrare utile per allenare l'orecchio, la sua efficacia va molto oltre. Il fatto fisiologico dell'ascolto è solo uno degli strumenti a portata del discente. Questo, in realtà, è spinto ad attivare tutte le proprie conoscenze linguistiche, socioculturali ed extralinguistiche in generale rilevanti per risolvere il problema (e deve anche «mettere in gioco ciò che sa sui dispositivi di coesione, rispetto a monologhi e dialoghi»⁵⁸). È, dunque, un'attività di comprensione auditiva e di grammatica in senso ampio (che si fissa in “Appunti grammaticali” come quelli di cui sopra). Favorisce la consapevolezza delle caratteristiche fondamentali di un testo: la coesione e la coerenza. Da questa prospettiva, l'allievo non è «un produttore di soluzioni corrette o sbagliate” bensì un “ricercatore”, che ragiona, che elabora delle ipotesi e le mette alla prova» (pag. 27) seguendo le proprie modalità cognitive.

c) *Svolgimento*: bisogna applicare le strategie che si attuano nell'affrontare un vero puzzle. Quindi, multidirezionalmente, si parte dalle tessere fornite (quando ce ne sono) e da quelle più facili da collocare, anziché scrivere parola per parola, linearmente, dall'inizio alla fine del brano, come si farebbe in un dettato. Si ottiene così uno scheletro sul quale ricomporre il tutto. Quando è chiaro che i discenti sono bloccati su alcuni problemi, l'insegnante interviene non a risolverli ma a guidarli verso la soluzione. L'esercizio si conclude con gli “Appunti grammaticali”.

Vediamo l'esercizio della Lezione 12 di *Volare 2*, “Puzzle linguistico. Esprimere rammarico”, il cui formato prevede una vignetta (qui sotto viene riprodotta solo una parte dell'illustrazione) con i due personaggi coinvolti nello scambio e un riquadro con lo spazio congruo per le due battute da ricostruire (il che orienta sia sul contesto che sul numero, distribuzione e lunghezza delle battute). Accanto, un altro riquadro vuoto col titolo “Appunti grammaticali”.

Figura 5. *Esempio riportato da Volare 2.*



⁵⁸ Ibid. p. 25.

Il testo originale, reperibile nell'apposita guida, è questo (il neretto, che evidenzia i SD, è nostro):

E: Tutte le indicazioni che mi puoi dare per me sono utilissime, **ecco**.
S: Senti, per quanto riguarda il pernottamento, mi dispiace, io potevo invitarti a casa mia, però purtroppo ho preso un altro impegno.

Quanto agli appunti suggeriti all'insegnante, troviamo ad esempio, i seguenti SD⁵⁹ (il neretto, che evidenzia le etichette grammaticali usate nella descrizione, è nostro):

ecco: segnale discorsivo per indicare la conclusione di una spiegazione.
Senti (*sentire*): imperativo, 2^a persona singolare.
segnale discorsivo per introdurre qualcosa che può risultare sgradevole all'interlocutore.
quanto: pronome relativo. Equivale a *quello che*.
per quanto riguarda: espressione per introdurre un nuovo tema.

3. Gara delle frasi occasionali (*Volare 2/3/4*)

a) *Breve descrizione:* la classe divisa in due squadre gareggia, nel corso di diversi ascolti, per stabilire la forma esatta di una frase tratta da un brano già ascoltato e di cui si possono sentire i due contesti, anteriore e posteriore. Questa frase coinvolge qualche fenomeno significativo del sillabo che in quel momento gli studenti dovranno per forza affrontare e risolvere con piena consapevolezza.

b) *Finalità:* non si tratta soltanto di un esercizio per allenare l'orecchio, ma di una tecnica per mettere in gioco un insieme di strategie non esclusivamente comunicative; infatti non basta avere un orecchio sensibile per riuscire nell'intento, ma bisogna anche fare ipotesi su ciò che potrebbe voler dire il parlante tenendo conto, contemporaneamente, delle conoscenze previe sulla conversazione, delle conoscenze extralinguistiche, delle regole dell'italiano e, soprattutto, del contesto immediato della frase. Il gioco⁶⁰, cioè la sfida tra squadre e le strategie da usare (anche quelle inerenti allo scontro, come dosare la divulgazione delle proprie scoperte o passare il proprio turno allo scopo di non agevolare la vittoria altrui), il movimento fisico che rompe la monotonia della sedia per andare verso la lavagna e tornarsene al proprio posto e che, nei momenti d'insicurezza, comprende anche il voltarsi verso i compagni per ottenere conferma, e appunto la solidarietà e fiducia che si crea tra i componenti della squadra, sono altri punti di forza di questa tecnica.

c) *Svolgimento:* le squadre si schierano lungo due lati opposti dell'aula e si lancia una moneta per decidere quale comincia. La registrazione che si fa ascoltare è la stessa che hanno già sentito in un'attività precedente ma con le frasi oggetto della gara ripetute quattro volte. Dopo un minuto di tempo per la riflessione e la discussione del gruppo, a turni, i componenti delle squadre cercano di trascriverla fedelmente sulla lavagna. Se la frase non è completamente corretta, la parola passa, dopo un altro ascolto del pezzo,

⁵⁹ Ibid. p. 91.

⁶⁰ Infatti, anche se non viene classificata come tale dagli stessi autori, in realtà quest'attività costituisce una sorta di gioco come quelli esaminati.

all'altra squadra, il cui rappresentante di turno, con l'aiuto dei compagni, modifica la frase elaborata dai rivali aggiungendo, sostituendo o cancellando. Guadagna il punto (non si pareggia mai perché le frasi sono tre in totale) la squadra che apporta l'ultima modifica che completa correttamente la frase. I soliti "Appunti grammaticali" concludono l'attività, come si può vedere nella Guida per l'insegnante di *Volare 2* (pagg.106-7), dove due su tre delle frasi riportano SD, che vengono opportunamente spiegati:

- Io ho dei problemi con la camera che mi avete dato.
- Guardi, sono molto delusa comunque.
- Va be'! Se non c'è niente da fare, terrò questa.

APPUNTI GRAMMATICALI

Guardi: segnale discorsivo per introdurre qualcosa che forse risulterà sgradito all'interlocutore.

Va be': forma tronca di *va bene*, per esprimere rassegnazione.

4. Dettato puzzle/Cloze (*Linea diretta 1a, 1b e 2, Contatto 2A e 2B, Viaggio nell'italiano, Magari*)

a) *Breve descrizione:* si tratta di un'attività di completamento, in cui allo studente viene chiesto di scrivere gli elementi mancanti negli spazi vuoti esistenti nella trascrizione del brano contemporaneamente all'ascolto (o in due momenti: previamente, con la sola lettura, e contemporaneamente all'ascolto).

b) *Finalità:* è anch'esso un esercizio di focalizzazione specifica. Infatti l'attenzione del discente viene posta esclusivamente sull'elemento che deve essere individuato nel discorso. In altre parole, non viene fatto un esercizio di riflessione globale sull'intera impalcatura testuale del frammento trascritto (come nei "Puzzle" dei vari *Volare*), in particolare, quando si basa solo sull'ascolto (dettato/puzzle). Avviene diversamente quando si esegue prima il riempimento con la sola lettura (puzzle o cloze) e dopo, in fase di verifica, con l'ascolto (dettato), perché a quel punto la comprensione dei rapporti interni al frammento diventa imprescindibile. In alcuni casi il completamento è mirato, ovvero gli elementi selezionati appartengono esclusivamente alla categoria dei SD, in altri invece questi possono essere di natura diversa, mentre in altri ancora i SD vengono considerati non isolatamente, ma come facenti parte di un atto linguistico di maggiori dimensioni.

c) *Svolgimento:* dopo aver ascoltato il brano in precedenza per un'altra attività, normalmente di comprensione, lo studente dovrà riascoltarlo ripetutamente per scrivere, negli spazi vuoti della trascrizione, alcune forme. A differenza dal puzzle linguistico, ci sono sempre diverse tessere (delle volte è più cospicuo il testo trascritto di quello mancante). Inoltre, è di solito di dimensioni molto maggiori (il contesto in quello di *Volare*, come abbiamo visto, è limitato a poche battute).

Figura 6. Esempio tratto da *Linea diretta 1b* (pag. 13)

DETTATO

■ È successo _____: io ho comprato _____
per _____ con Riccardo, Riccardo _____
_____, e niente _____ Lucia e Lucia
mi _____ di chiamare te, _____ a te piace
_____, mi ricordo.

▲ _____, _____ ... poi Rugantino ...

■ Ma hai voglia, hai tempo?

▲ Eh, dunque, voglia sì, però _____,
_____ pomeriggio ho un battesimo.

■ Accidenti!

▲ Eh sì, è _____ cugina.

■ _____ per forza?

▲ Eh, sì, è _____ cugina, ti prego,
le ho promesso di _____, gli ho comprato già il regalo ...



Nel caso sempre di *Linea diretta*, c'è un tipo di “Dettato/Puzzle” che prevede prima il tentativo di completamento con la sola lettura (puzzle o cloze) e dopo la verifica con l'ascolto (dettato). A questi dialoghi mancano delle intere battute anziché pezzi sparsi qua e là (vedi sotto “Completamento con le battute mancanti”).

Per di più, le funzioni possono essere fornite (tra parentesi, a fianco del vuoto da completare, o tramite numerazione, a parte). In particolare, se ne forniscono quando non si completa il brano, almeno la prima volta, contemporaneamente all'ascolto (modalità cloze o riempimento di spazi vuoti). Infine, se le funzioni non vengono già date, una variante consiste nel far seguire al completamento del testo una fase di classificazione delle forme, che verranno così riportate in uno spazio apposito, in corrispondenza della funzione svolta.

Nello svolgimento di questa tecnica, in *Contatto 2A* e *2B* esistono alcune differenze salienti se confrontati agli altri manuali presi in esame che la propongono. In effetti, mentre *Linea diretta* e *Volare* (“Ricostruzione di conversazione”, non il “Puzzle”) prevedono da parte dello studente un lavoro “muscolare” di ripetizione delle battute del dialogo ricostruito, seguito da una riflessione analitica sulle forme, gli altri non vanno oltre il compito di completamento degli spazi vuoti⁶¹. Inoltre, nella guida dell'insegnante non vengono date spiegazioni sul significato delle forme linguistiche evidenziate e spesso si consiglia di far svolgere autonomamente l'attività allo studente, come esercizio da fare a casa, il che pone in dubbio l'effettiva valenza analitica dell'attività stessa.

In *Viaggio nell'italiano* (pp. 314-315) ritroviamo la tecnica in una versione leggermente diversa, a metà strada tra il “Riempimento di spazi vuoti” e il “Cloze orale” (vedi sotto

⁶¹ Fatta eccezione per un esercizio di *Contatto 2B* in cui viene chiesto allo studente di completare delle frasi con alcune delle forme trovate nell'attività precedente, al fine di verificarne la comprensione del significato.

“Attività di reimpiego”). Dista da entrambi per lo scopo, perché viene usata come attività di esplorazione; si avvicina al primo nella fase iniziale, perché si offre un set di elementi per il completamento e al secondo nella fase successiva, quando si verificano le risposte tramite il riascolto. C'è ancora una terza fase consistente nel parafrasare ciascuno degli elementi, cioè nell'esplicitazione della funzione, che rientra nel tipo di attività che abbiamo denominato “Dedurre il significato di un SD”.

Figura 7. Esempio riportato da *Viaggio nell'italiano*.

7 Coesione testuale

A Prova a completare questi frammenti di parlato tratti dall'ascolto dell'attività 6 scegliendo tra i segnali discorsivi elencati sotto. Poi riascolta il pezzo per verificare le tue risposte e prova a spiegare con parole tue la funzione di ciascun elemento che hai inserito.

proprio (2) appunto persino torno a ripeterti almeno dal mio punto di vista
secondo me a me personalmente come ti dicevo prima

Dal commento di Alessandro

Ma, guarda, io mi sentirei di consigliare Buongiorno, notte, l'ultimo film di Bellocchio, che mi ha molto colpito (1) perché ha trattato un problema di un evento della nostra storia che noi non siamo abituati a fare a scuola, almeno la mia generazione. E si tratta (2) di questo

anche un po' più privata, però (6) questo mi sembra anche il limite del film. (7) questo mi sembra un po' il punto debole.

Di fatto, oltre che essere comunque un film recitato molto bene, è un film che ha il merito, (8) di prendere in considera-

Altrettanto si propone nell'unità 11 (p. 394), ma usando solo frammenti ordinati tratti dal brano già ascoltato (invece di un unico blocco testuale compatto) e facendo a meno delle parafrasi.

Anche *Magari* propone nell'unità 6 (p. 64), dopo un ascolto di comprensione e un altro mirato (alla ricerca di SD vari), il riempimento di battute o parti di battute attingendo alla lista di SD che precede il tutto dando inoltre l'opzione di un riascolto di verifica. Alla fine, bisogna trovare, per ogni SD inserito, la giusta funzione tra una colonna di otto (pari alle corrispondenze che ci sono nelle battute). Nell'unità 21 (p. 254) invece quelli che bisogna completare sono enunciati e microdialoghi non reali e non ascoltati che vengono associati alla descrizione della funzione corrispondente (vedi sotto “Abbinamento forma/funzione”) perché il discente possa scegliere, tra una rosa di elementi, il più adatto a quel contesto e a quell'uso. È uno tra i rari esempi di questo manuale in cui si lavora su materiale inventato e ambiguo tra il parlato e lo scritto.

5. Ascolto analitico funzionale (*Volare 2/3/4, Contatto 2B, Magari, Viaggio nell'italiano*)

a) *Breve descrizione*: si ascolta più volte un dialogo oggetto di un ascolto precedente per cercare esempi di realizzazione di determinate funzioni pragmatiche in un contesto reale ed eventualmente per classificarli in base ai criteri proposti.

b) *Finalità*: mira a dotare il discente di uno strumento di analisi e di riflessione sul funzionamento dell'alternanza dei turni dialogici e sugli atti comunicativi e non solo sulla morfosintassi; si offrono pure degli spunti per indagini sulla mancata biunivocità forma/funzione. In questo modo, lo studente-ricercatore potrà trarre delle conclusioni e provare a mettere un po' di ordine nell'apparente caos di questi fenomeni.

c) *Svolgimento*: prima si legge e chiarisce bene il compito – se è necessario con l'aiuto dell'insegnante – e poi si ascolta il brano quante volte sarà necessario (in *Volare* e *Magari*, confrontandosi con un compagno dopo ogni ascolto). E così fino alla realizzazione corretta dell'esercizio. Nel manuale della Dilit sono molto spesso contesti brevi (battute per lo più, in ordine) da completare con elementi riconducibili ad una data funzione e in molte altre occasioni si devono individuare gli elementi che svolgono quelle funzioni ascoltando il tutto, senza il sostegno del brano trascritto, il che aumenta di molto lo sforzo analitico, già notevole di per sé, a nostro avviso.

Illustriamo la tecnica con l'analisi proposta nella *Lezione 16* di *Volare 3*, intitolata proprio “Segnali discorsivi” e su un dialogo tra due donne che parlano sul rapporto tra insegnanti e alunni. Infatti, una delle parlanti racconta la propria esperienza ed esprime un'opinione al riguardo e mentre lei «punteggia il suo discorso con delle parole che cercano l'accordo da parte dell'interlocutrice», questa «l'incoraggia esprimendo accordo con il parere espresso» (p. 104). Ecco i due esercizi proposti:

- A. *Concentrati sulla donna che racconta la sua esperienza e esprime parere. Qual è la parola che usa per cercare accordo?*
- B. *Concentrati sull'interlocutrice. Quali sono le parole che usa per esprimere accordo?*

Le soluzioni alla parte A sarebbe, secondo la Guida per l'insegnante, *no?*, mentre per la parte B, prima di dare le soluzioni esatte (*certo, esatto, infatti*), si dà una spiegazione articolata sulle risorse, diverse dai SD, che la parlante mette in gioco: «Esaminando il brano [...] si potrebbe ritenere che tutto ciò che dice esprime accordo. A volte anticipa il pensiero dell'altro [...], altre volte offre definizioni [...], ecc.» (p.117). Come si vede, nell'analisi del discorso dialogico, si va molto oltre i marcatori più ovvi.

Contatto 2B, invece, lavora piuttosto con griglie indicanti le funzioni e caselle o spazi vuoti da completare con i SD che nell'ascolto espletano quelle funzioni.

Tabella 5. *Esempio riportato da Contatto 2 B (p. 4).*

Segnali discorsivi per iniziare a parlare	Segnali discorsivi per riprendere qualcosa che si è già detto
1.	3.
2.	4.

Altrettanto fanno, ad esempio, *Magari*, con la sua griglia di inizi di battuta (unità 9, p. 99), dove inoltre bisogna dividere le espressioni scoperte tra inizi usati dall'intervistatore e quelli emessi dall'intervistato, e *Viaggio nell'italiano* (unità 4, pag. 122; unità 7, p. 238), con righe a puntini al posto di caselle vere e proprie. Anche qui l'impegno cognitivo, senza elementi forniti da associare né contesti che delimitino il raggio della ricerca, raggiunge un alto livello.

6. Abbinamento forma-significato/funzione⁶² (*Contatto 1A* in un caso, *Contatto 2A* e *2B*, *Linea Diretta*, *Uno*, *Due*, *Magari*, *Viaggio nell'italiano*)

a) *Breve descrizione*: si tratta di un'attività analitica che viene svolta con numerose varianti nella presentazione, ma che si mantiene uguale nella sostanza. Allo studente viene chiesto di associare un certo numero di forme alle funzioni ch'essi svolgono in un determinato testo orale.

b) *Finalità*: si tratta di un esercizio di focalizzazione facilitata, in cui l'attenzione dello studente viene sì posta sull'aspetto funzionale che ricopre l'elemento nel discorso, tuttavia non gli viene chiesto di ipotizzare liberamente una determinata funzione per ogni forma, ma di operare una scelta tra quelle proposte.

c) *Svolgimento*: dopo aver svolto un'attività di comprensione, lo studente dovrà riascoltare il brano e abbinare determinate forme linguistiche alle corrispondenti funzioni che esse svolgono nel testo orale preso in esame. È questa la differenza fondamentale rispetto all'attività "Ascolto analitico funzionale" (di cui sopra): lo studente non deve cercare né funzioni né elementi, perché entrambi sono forniti, e quindi è tenuto solo a combinarli nel giusto modo. Lo sforzo analitico è dunque più limitato, e forse anche più ragionevole.

In alcuni casi l'abbinamento è mirato, ovvero gli elementi selezionati appartengono esclusivamente alla categoria dei SD, in altri invece possono essere di natura diversa. Quanto ai SD, possono essere forniti dalla trascrizione con una evidenziazione grafica o direttamente, incolonnati, in una griglia da completare (sempre mentre si ascolta una o più volte). Nell'esercizio sottostante, ad esempio, si chiede allo studente di completarne una in cui egli deve associare l'elemento⁶³ che verrà ascoltato al significato o funzione ch'esso esprime (entrambi dati, in questo caso):

⁶² Bisogna precisare alcune delle tendenze che riscontriamo nei vari *Contatto*, come poi in *Uno* e *Due*, e che lo rendono diverso da altri manuali come *Volare*, *Linea Diretta*, *Magari* e *Viaggio nell'italiano*: molti SD vengono considerati sotto altre categorie (ad esempio, interiezioni) e spesso questi elementi non sono analizzati funzionalmente in modo isolato, ma sono inseriti in costrutti di maggiori dimensioni; infine, non sempre ad un'attività di focalizzazione ne segue un'altra produttiva degli elementi messi a fuoco.

⁶³ In questo caso i SD si mescolano con le interiezioni: alcuni elementi appartengono ad entrambe le categorie, altri no o più discutibilmente. Questo avviene anche spesso in *Uno* e *Due*.

Figura 8. Esempio riportato da *Contatto 2 A⁶⁴* (p. 34).

Le intonazioni

CD 1 t.9

1 Riascolta alcune parti del dialogo (es. 1a, p. 21) e indica che cosa esprimono le esclamazioni.

	sorpresa	disappunto / dispiacere	incertezza	rassegnazione / incoraggiamento
Boh!				
Accidenti!				
Ma va?				
Cavoli!				
Ma no!				
Va be', dai!				
Mah!				

Una possibile variante è quella di ascoltare il brano una prima volta per selezionare inizialmente, e in ordine di ascolto, le funzioni svolte dagli elementi (in *Contatto 2* si segnala che spesso l'enfasi svolge un ruolo chiave nel veicolare il significato funzionale) e solo in un secondo momento scrivere le forme che la espletano. Ma un'altra possibilità ancora, più frequente, è riflettere preliminarmente sulle forme linguistiche che sono state evidenziate nella trascrizione del brano appena ascoltato – e che magari si avrà occasione di ascoltare di nuovo per poter contare sul sostegno prosodico e paralinguistico durante l'operazione –, per poi associare, avvalendosi di lettere e numeri, elementi sottolineati e funzioni:

⁶⁴ Come si può osservare, in questo caso il manuale inserisce il trattamento dei SD nella sezione dell'unità dedicata alla pronuncia e agli elementi prosodici. Questo avviene perché *Contatto* non ha adibito una sezione per il discorso o la testualità (i “connettivi”, ad esempio, vengono amalgamati con i restanti elementi grammaticali) come ha invece fatto per altri piani linguistici (lessico, grammatica e pronuncia e ortografia, appunto). A nostro giudizio, questa scelta toglie alla testualità in tutte le sue forme il rilievo che oramai tutti gli esperti in didattica concordano che merita.

Figura 9. Esempio riportato da *Viaggio nell'italiano* (p.200).

10 Coesione testuale

A Leggi questi frammenti tratti dall'ascolto dell'attività 9 e associa a ogni connettivo/segnale discorsivo la sua funzione, scegliendo tra quelle elencate sotto.

- aprire il discorso e trarre conclusioni
- rafforzare, confermare ciò che si è detto
- spiegare, precisare
- elencare e contrapporre argomenti
- riprendere il filo del discorso e proseguire

1. Eh... però, dicevo, qui ho trovato un affetto, una sensibilità, soprattutto nei giovani...

2. Avendo ancora il carapace morbido, cioè, questo guscio protettivo ancora morbido, vengono predati da qualsiasi abitante del mare.

3. Dunque una serie di problemi che Daniela Freggi, in contrapposizione con *Legambiente*, pensa di risolvere intervenendo su quelle che sono le leggi di natura.

4. E invece a crescerli per un anno portandoli fino a un chilo, un chilo e mezzo eh beh garantirebbe loro, sicuramente, maggiori possibilità di successo.

5. È sicuramente un punto di vista poco scientifico e molto umano, però... eh... da una parte il fatto che io reputi che le tartarughe sono di tutti, non solo dei biologi o di chi

oppure per scrivere le forme in un box accanto alla descrizione data della funzione corrispondente:

Figura 10. Esempio riportato da *Contatto 2 A* (p. 68).

CD 1 t. 21

1 Ascolta questo dialogo e rifletti sulle parole sottolineate abbinandole alla funzione corrispondente (attenzione: a una stessa funzione possono corrispondere più forme).

ANNA Ciao Marta! Auguuuuuuriiii!

MARTA Grazie Anna. (1) Allora? Come stai?

ANNA Mah bene, dai! A parte Giò che ogni tanto perde i colpi sai. (2) Senti un po' cosa mi ha detto stasera. Sai che avevamo già deciso di trovarci tutti insieme (3) no?

MARTA (4) Eh!

ANNA Ecco! Lui dice che non glielo avevo mai detto.

MARTA (5) Noooo!

ANNA E invece sì, (6) guarda, ma sai qual è la verità?

MARTA (7) Mh!

ANNA La verità è che era solo una scusa per poter vedere la partita della Nazionale.

MARTA (8) Ma dai!

ANNA Che coraggio! Anche perché ci eravamo messi d'accordo almeno una settimana fa.

MARTA (9) Assolutamente! E allora cosa gli hai detto?

ANNA Gli ho detto che era fuori!

MARTA (10) Ah! E lui come ha reagito?

ANNA Ah... ha subito cambiato tono e mi ha proposto di uscire e di trovarci alla festa

della birra.
MARTA (11) Ho capito.
ANNA (12) Comunque è riuscito ancora una volta a salvare capra e cavoli, in queste cose è davvero un mago.

Marta	Anna
a. Iniziare un discorso	e. Attirare l'attenzione
b. Confermare l'attenzione	f. Tenere viva l'attenzione dell'interlocutore
c. Segnalare sorpresa	g. Segnalare la fine del discorso
d. Confermare l'accordo	

A parte la posteriore drammatizzazione (vedi sotto § 6.5.1. “Recita”), nell’ultima fase di quest’attività si propone un ulteriore esame, più approfondito, di uno degli elementi discorsivi analizzati. Questo, *ma dai!*, viene riutilizzato in altri due microdialoghi per farne vedere le due funzioni ben distinte e individuabili in base alle diverse intonazioni. Ma sono gli studenti che devono associare ogni occorrenza a una delle due funzioni proposte dagli autori:

1. a. Ti ho detto che Marco è partito per gli Stati Uniti?
b. Ma dai! Non lo sapevo proprio!
2. a. Non so se stasera mi va di uscire. Domani mi devo alzare presto e poi sono un po’ stanca.
b. Ma dai! Datti una mossa! Lo sai che sei proprio una pigrona?

..... : serve per convincere qualcuno a fare qualcosa che non vuole fare.

..... : serve per segnalare sorpresa.

Abbiamo, dunque, di nuovo, un’attività di associazione forma-funzione⁶⁵, molto simile a quella che viene proposta nella prima unità di *Magari* (p.11), attività 3 di “analisi grammaticale”, quando, dopo la ricostruzione e posteriore recita di una telefonata, l’allievo è invitato a rileggerne la trascrizione concentrandosi sui due *magari* evidenziati e a copiare le relative frasi nel box che meglio ne spiega la funzione (si anticipa che ognuna delle occorrenze ha un significato diverso):

⁶⁵ In realtà, quest’attività e quelle successive presentate in questa sezione potrebbero anche essere reinterpretate come formulazioni di una regola desunta dall’allievo a partire dal proprio lavoro di analisi. Ognuna delle due frasi che deve completare rappresenta la esplicitazione di una funzione.

Figura 11. Esempio riportato da Magari.

The image shows two boxes, each with a header 'Nella frase' followed by a blank line. The left box contains the text: 'Magari è un'esclamazione ed esprime un desiderio, una speranza per qualcosa di difficilmente raggiungibile.' The right box contains the text: 'Magari è un avverbio ed ha un significato vicino a "forse", "probabilmente", "eventualmente".'

È un'attività non molto diversa da quella che troviamo nell'unità 17 dello stesso manuale (p. 207), anche se in questo caso il riquadro o box esplicativo delle funzioni di *insomma* è chiuso, non manipolabile, e lo studente deve solo scegliere quella appropriata all'occorrenza osservabile nella battuta di uno scambio appena fatto ascoltare e poi trascritto in disordine (da riordinare per far riflettere sulla coesione e coerenza dialogiche; vedi sotto).

Figura 12. Esempio riportato da Magari.

The image shows an exercise instruction and a box defining the word 'insomma'. The instruction reads: '11c Scegli per la parola **insomma**, usata nella terza battuta, il significato appropriato, scegliendolo tra quelli proposti nel box qui a fianco. Poi consultati con un compagno.' The box is titled 'Insomma' and contains the following text: 'L'avverbio **insomma** assume significati diversi a seconda della sua posizione nella frase. 1 - Significa *in conclusione, in definitiva* quando sta tra due virgole: *Ho capito, insomma, che la cosa non ti interessa* - *Il film è noioso, insomma, non vale la pena di vederlo*; 2 - Significa *così così, non molto* quando è usato in risposta a una domanda, in un registro colloquiale: «*Come stai?*» «**Insomma**». - «*Ti piace questo?*» «**Insomma**». 3 - Esprime impazienza, irritazione quando è usato con valore esclamativo, generalmente ad inizio di frase: **Insomma**, *vieni sì o no?* - **Insomma**, *la vuoi smettere?*

Ancora, *Viaggio nell'italiano* (a p. 278) ci offre un'ennesima modalità basata sulla scelta multipla: sei segnali discorsivi tra cui scegliere due equivalenti a quelli oggetto dell'esercizio. In questo caso l'opzione funzionale viene esplicitata appunto dal "sinonimo".

Infine, troviamo in *Magari* alcune attività miste che riteniamo opportuno inserire qui. Ad esempio, via di mezzo tra gli abbinamenti di questo tipo e il completamento di contesti (in questo caso inventati), è l'attività proposta da *Magari* nell'unità 21 (p. 254), dove bisogna collocare elementi come *appunto*, *addirittura*, *anzi*, ecc. nell'enunciato o microdialogo adatto tenendo conto della spiegazione funzionale che lo precede:

7 Significa che quello che è stato detto immediatamente prima non è corretto, o perché si vuole dire il contrario (esempi 1 e 2) o perché si vuole rafforzare l'affermazione precedente (esempio 3).

- Esempi:
1. "Hai sonno" "No, -----"
 2. Telefona subito a Ugo. -----, no, aspetta.
 3. Questo pesce è buono, ----- buonissimo. Come l'hai fatto?

Altrettanto inventati, corti e ambigui tra il parlato e lo scritto sono i contesti proposti per l'analisi dei diversi usi di *addirittura* in una griglia (p. 255) dove a sinistra si trovano gli enunciati e sopra tre delle funzioni classiche (esprese con delle equivalenze contestuali) di questo SD: = *perfino*/= *direttamente, magari, perché no, senz'altro, al limite*/= *fino a questo punto!, nientemenol*

7. Dedurre il significato di un SD (*Viaggio nell'italiano, Magari*)

a) *Breve descrizione*: si chiede di scoprire il significato o funzione di un SD partendo dagli elementi contestuali.

b) *Finalità*: esercitare la capacità inferenziale dell'allievo allo stesso tempo che si focalizza l'attenzione su determinati SD; favorire un apprendimento degli stessi a lungo termine.

c) *Svolgimento*: siamo ancora una volta davanti a una variante vicina all'"Ascolto analitico funzionale" e all'"abbinamento forma/significato-funzione". Nell'attività presente la forma, appartenente a un brano già ascoltato, viene data in un contesto breve trascritto, con l'opportuna evidenziazione. Quindi non bisogna trovare la forma né tantomeno assegnarle una funzione da scegliere tra diverse proposte, ma la funzione deve essere dedotta e descritta dal discente stesso. Avviene, per esempio, nell'unità 2 (p. 53) di *Viaggio nell'italiano*, dove lo si fa indagare sul significato di *allora* e *ecco*.

Figura 13. Esempio riportato da *Viaggio nell'italiano*.

C Riascolta la registrazione ancora una volta e concentrati sui segnali discorsivi tipici del parlato. Con che funzione vengono usate le espressioni sottolineate?

1. Allora, abbiamo parlato delle coppie di fatto. Spieghiamo bene quali diritti hanno le coppie di fatto in Italia.

ALLORA serve a

2. Ecco, ecco, infatti è proprio questo che volevo dire. Ci sorprende, in un certo senso, questa sua posizione.

ECCO serve a

Segnali discorsivi
▶ Allora
▶ Ecco
▶ p. 68

E succede anche nell'unità 6 (a p. 200), quando si domanda "Che cosa significa l'espressione sottolineata?" con riferimento al seguente frammento: «Vivere tutto l'anno

a Lampedusa è un'esperienza dolorosa, faticosa, ti stacchi da tutto quello che è il tuo mondo, ti stacchi dagli affetti, ti stacchi tra virgolette dalla cultura, dalla civiltà». La risposta, nelle chiavi, è la seguente: «“tra virgolette” significa “per così dire”; segnala che si fa un uso non letterale della parola che segue o precede, in questo caso cultura e civiltà.»

Si veda altresì la parte B dell'attività di coesione testuale dell'unità 8 (p. 277), una domanda diretta: «Con che funzione viene usata la parola *bene* che trovi in neretto due volte nella conversazione? Come puoi parafrasarla? Consultati con un compagno e poi con la classe».

8. Parafrasi, spiegazione, equivalenza o traduzione (*Linea diretta 1 e 2, Viaggio nell'italiano, Magari*)

a) *Breve descrizione*: al discente viene posto un quesito su uno o più SD. Si tratta di trovare un'equivalenza nella L1 o nella L2, che sia una parola unica, un'espressione o locuzione, una parafrasi o una spiegazione. Quest'attività, pur direttamente collegata con quella poc'anzi descritta in quanto richiesta di deduzione e di formulazione del significato partendo da un contesto, implica un'operazione cognitiva più impegnativa.

b) *Finalità*: si fa sempre in fase di esplorazione, perché aiuti l'apprendente a mettere a fuoco il tipo di parola o espressione di cui si tratta. Quando viene chiesta una parafrasi o spiegazione in parole della L2, c'è lo scopo secondario – e produttivo – di fargli articolare un breve discorso scritto o orale (persino una discussione se l'argomento va trattato con un compagno).

c) *Svolgimento*: dopo essere stato esposto a un brano orale ai fini della comprensione, all'apprendente vengono proposte alcune attività di analisi lessico-grammaticale e di coesione testuale. In questa sezione si inserisce un set di espressioni da “parafrasare” con elementi della L2 (*Viaggio nell'italiano*, p. 277, parte B dell'attività 15 di “Coesione testuale”, vedi sopra) o da “spiegare con parole tue” (p. 451) o da mettere in rapporto con dei “sinonimi” (magari con una scelta multipla: p. 278, parte C della stessa attività) o il cui significato va discusso con un compagno (*Magari*, p. 253) o tradotto (“Come direste nella vostra lingua?": *Linea Diretta 2*, p. 110). A riprova dell'alto impegno intellettuale dell'operazione del parafrasare in L2 o del collegare a espressioni sinonimiche, la richiesta si propone solo nei due manuali per il livello avanzato. In *Linea diretta* la traduzione è sempre seguita da un'altra attività tipo “Cloze” (scritto) o “Riempimento di spazi vuoti” consistente nell'inserire le espressioni negli spazi vuoti di microdialoghi non autentici (un esercizio identico quindi a quelli descritti sotto, in §5.2.3, ma, per quanto manipolativo, posto non tanto a scopo di reutilizzo⁶⁶ quanto a fine analitico, di ulteriore conferma dell'identificazione del SD in questione) e, infine, da un'attività produttiva. La sequenza può essere illustrata perfettamente dagli esercizi 13 (traduzione), 14 (cloze) e 15 (“E adesso tocca a voi”, produzione libera di un dialogo) di *Linea diretta 2*:

⁶⁶ La fase di reimpiego di questo manuale avviene, delle volte, negli “Esercizi” finali di ogni singola unità. Si veda, ad esempio, in *Linea diretta nuovo 1a* il cloze mirato di p. 112 e in *Linea diretta nuovo 1b* il collegamento di battute a pag. 111 o nei “Test” di verifica di *Linea diretta 2* il cloze a p. 103).

Figura 14. Sequenza di attività tratta da *Linea diretta 2* (p. 144).

DETTATO

■ Sa, _____ preoccupato _____
_____ ho degli oggetti di valore e fra l'altro sono assente
_____ da casa, a volte _____
_____. Non vorrei _____ e _____ la
stessa situazione _____ il dottor Graziani.

● Ma _____ che _____ una riunione di condominio tra
_____, anzi _____ arrivare l'avviso
_____.

■ Per che cosa? Per installare un sistema di sicurezza?

● Sì, una riunione per mettere d'accordo _____ inquilini per
installare un sistema di sicurezza collettivo, ovviamente _____.

■ E va be', _____.

● E però la riunione _____ e quindi, niente,
finchè non ci sarà _____, staremo _____
più attenti.

13 ESERCIZIO

Cercate nel dettato le seguenti espressioni.
Come direste nella vostra lingua?
Scrivetelo qui sotto.

fra l'altro _____

niente _____

anzi _____

non vorrei _____

14 **ESERCIZIO**

Inserite adesso le espressioni nei seguenti dialoghi.

a. Viene anche Marcello stasera?
 Mah, ha detto di sì, _____, ha pure telefonato per confermare.

b. Smettiamo?
 Sì, guarda, io sono stanchissimo. Ho lavorato tutto il giorno. _____ stamattina mi sono anche svegliato alle sei.

c. Prendiamo un taxi per andare alla stazione?
 È meglio di sì. _____ perdere il treno anche stavolta.

d. Avevi lasciato i soldi a casa?
 Esatto, e quindi, _____, ho dovuto chiedere a Donatella di pagare lei il conto del ristorante.

E ADESSO TOCCA A VOI!

A Lei è l'inquilino di un palazzo nel quale si è svolto un furto al pianterreno. Lo descriva al Suo vicino in base ai disegni qui sotto. Racconti che cosa hanno preso i ladri. Esprima anche le Sue preoccupazioni e le Sue idee sui rimedi che il condominio dovrebbe prendere.

B Lei abita da qualche settimana in un palazzo nel quale, come ha saputo da poco, qualche tempo fa si è svolto un furto. Si informi presso il Suo vicino dei dettagli del furto. Esprima anche le Sue preoccupazioni e le Sue idee sui rimedi che il condominio dovrebbe prendere.



9. Riordinare battute di un dialogo (*Volare 2, 3, 4, Contatto 1 e 2, Magari*)

a) *Breve descrizione:* lo studente deve mettere nel giusto ordine le battute trascritte di un brano orale già ascoltato.

b) *Finalità:* mettere in gioco tutte le abilità riflessive dello studente riguardanti la co-costruzione dialogica, sia quelle passive che quelle attive (seppur solo in parte, si produce testo), per cui non si tratta di un'attività volta esclusivamente al lavoro sui SD. Tuttavia, si mobilita in maniera particolare la ricerca di tutto il sistema marcativo (i

pivot) dell'avvicendamento della parola tra gli interlocutori e della totalità delle manifestazioni di coerenza semantica tra quei turni.

c) *Svolgimento*: questo tipo di attività si esegue sempre dopo almeno un ascolto del brano. Per lo più, esso è stato usato precedentemente per altre attività, sicuramente per quelle di comprensione. Si mostrano agli allievi tutte le battute di seguito ma in disordine (Magari, p. 206) oppure se ne presentano solo alcune (di uno degli interlocutori) incolonnate e lasciando spazi vuoti per gli interventi dell'altro interlocutore (forniti in separata sede, in disordine, magari in un'altra colonna), come se fosse un esercizio di riempimento (p. 160). Il colmo della difficoltà si raggiunge se le battute sono incomplete o disordinate internamente a loro volta (p. 215). Poi, resta a scelta dell'insegnante o della classe fare la verifica con ascolto o meno. Spesso e volentieri si propone in seguito un'attività di abbinamento forma/funzione e/o di produzione controllata.

Figura 15. Esempio riportato da Magari (p. 160).

Analisi della conversazione

Inserisci al posto giusto le battute di Mario Monicelli, poi consultati con un compagno. Alla fine ascolta e verifica.

Giornalista 1 – Prima di tutto questo: noi volevamo dedicare qualche minuto, pochi minuti a Philippe Noiret che è scomparso ieri...	<input type="checkbox"/>	a. Ah, cinque?
Monicelli – _____	<input type="checkbox"/>	b. Ah, sì sì sì sì, "Paradiso"...
Giornalista 1 – ...e che ha partecipato a cinque film di Mario Monicelli.	<input type="checkbox"/>	c. Beh, ma quello, quello... è un film... non un gr che quindi... mi sono appropriato quell'altro che invece ha vinto l'Oscar.
Monicelli – _____	<input type="checkbox"/>	d. E quali sono?
Giornalista 1 – Sono cinque. Sì.	<input type="checkbox"/>	e. "Facciamo paradiso" e qual è?
Monicelli – _____	<input type="checkbox"/>	f. No, "Facciamo paradiso", io non c'entro.
Giornalista 1 – "Rossini Rossini", "Facciamo paradiso", "Amici..."	<input type="checkbox"/>	g. Magari l'avessi fatto...
Monicelli – _____	<input type="checkbox"/>	
Giornalista 1 – Allora ho una, una...	<input type="checkbox"/>	
Monicelli – Magari l'avessi fatto!	<input type="checkbox"/>	
Giornalista 1 – "Amici miei" atto primo e secondo e "Speriamo che sia femmina". Allora sono quattro. Sono quattro, errore di stampa, errore di stampa, scusa...	<input type="checkbox"/>	
Monicelli – _____	<input type="checkbox"/>	
Giornalista 2 – No, quello era "Nuovo cinema paradiso".	<input type="checkbox"/>	
Giornalista 1 – Quello era "Nuovo cinema paradiso". "Facciamo paradiso" non è suo?	<input type="checkbox"/>	
Giornalista 2 – Guarda che "Facciamo..." sì.	<input type="checkbox"/>	
Monicelli – _____	<input type="checkbox"/>	
Giornalista 1 – Io credo di sì. "Facciamo paradiso", 1995.	<input type="checkbox"/>	

5 Lavora con lo stesso compagno. Inserisci negli spazi le espressioni che hanno la funzione spiegata nella seconda colonna della tabella, contenute nelle battute del dialogo indicate nella prima colonna.

battute	funzione
1-6	Esprime sorpresa per un'affermazione fatta in precedenza da qualcun altro.
6-12	Sinonimo di "Sarebbe stato bello se".
10-15	Segnala che la cosa che si sta per dire si aggiunge ad altre e contribuisce alla dimostrazione di una tesi.
14-18	Introduce una frase che contraddice qualcosa che ha detto l'interlocutore.
16-18	Segnala che finalmente si è capito di cosa stava parlando l'altra persona.
16-20	Sinonimo di "per fortuna".
19-22	Sinonimo di "bruttino".

Infine, c'è in *Linea diretta* qualche esercizio di riordinamento (p. 111); tuttavia, essendo posto all'interno dell'eserciziario, dopo tante altre attività di analisi e reimpiego nel corpo dell'unità, giudichiamo che si tratti piuttosto di "Attività produttive di reimpiego" (§5.2.3.1.).

10. Ricerca di espressioni analoghe (Magari, *Viaggio nell'italiano*, Nuovo Progetto italiano 2)

a) *Breve descrizione*: una volta messo a fuoco un tipo di SD, e quindi una funzione, si sprona il discente a cercarne altri di equivalenti; oppure è stato inserito un determinato SD e una volta analizzato il suo valore bisogna cercare nel proprio bagaglio grammaticale altri elementi che ricoprono quello stesso valore.

b) *Finalità*: esplicitare la grammatica e il dizionario interiori costruiti dall'allievo lungo la sequenza di interlingue; rendere il discente consapevole di questo bagaglio di risorse, nonché del fatto che una stessa funzione, anche in questo ambito, può essere svolta da una varietà di elementi (parole, locuzioni o, addirittura, frasi), ciascuno con un contributo espressivo diverso, anche una semplice sfumatura; rinforzo anche di quelle risorse qualora il discente ne fosse già ben consapevole (vedi sotto "Attività di reimpiego").

c) *Svolgimento*: mentre a volte sono gli stessi manuali ad arricchire la lista di elementi che svolgono una data funzione o categoria di funzioni (*Viaggio nell'italiano*, nelle sue sintesi grammaticali, come alla p. 34 dell'unità 1, dove a *guarda*, segnale discorsivo del parlato di richiesta dell'attenzione dell'interlocutore da parte del parlante, si aggiungono "altri segnali con funzione analoga": *senti/a, senti un po', mi segui, dimmi, di', dica, di' un po', vedi/a*), altre volte optano invece per stimolare questo tipo di ricerca nell'allievo. Lo fanno dopo un primo lavoro di scoperta in un brano orale per garantire che è rimasto chiaro il tipo di elemento e di funzione (vedi sopra, in "Ascolto analitico funzionale", *Magari*, p. 99, tabella di inizi di battuta: "con un'espressione che serve a chi parla a prendere tempo o a segnalare che si sta per iniziare a parlare" o "con un'espressione o una frase che serve ad interrompere chi sta parlando"); in seguito, è l'allievo a completare la lista o la tabella con altre espressioni equivalenti (magari con l'aiuto dell'insegnante, come indica *Viaggio nell'italiano* nell'unità 4, p. 122 e unità 6, p. 201). E

anche quando sono gli autori ad ampliare la lista, talvolta viene chiesto al discente di classificare i nuovi costrutti (*Magari* p. 99, *mah, dunque, eh no, va bene, ho capito, ma, sai/sa, sì però, vediamo*), allo scopo di coinvolgerlo attivamente. Infine, come avviene in *Viaggio nell'italiano* in unità 6, p. 201 (dove, tra l'altro, si richiede una riflessione sulla differente appartenenza di registro), a volte si dà l'una e l'altra possibilità, cioè, dopo una prima analisi di esempi del brano ascoltato, in una stessa attività gli autori offrono elementi analoghi che il discente deve integrare con "farina del proprio sacco"⁶⁷.

Figura 16. Esempio riportato da *Viaggio nell'italiano*.

UNITÀ 4 ■ Dalla scuola all'università

2 Coesione testuale

A Dopo aver lavorato sui contenuti della riforma universitaria (p. 121), riascolta il discorso della Prof.ssa Molinelli e fai attenzione ad alcuni connettivi testuali e segnali discorsivi caratteristici di un testo orale espositivo.

1. Che espressioni usa la parlante per:

	Nel testo ascoltato	Altre
a. aggiungere informazioni
b. sottolineare il punto centrale del discorso appena fatto
c. esemplificare

2. Con l'aiuto dell'insegnante aggiungi altre espressioni equivalenti per ciascuna funzione testuale.

Nuovo Progetto italiano 2, in alcune schede della sua Guida per l'insegnante, sotto la sezione "Grammatica e lessico", inserisce tabelle di completamento e ampliamento come questa sottostante (vedi ad esempio, a p. 20):

⁶⁷ In quest'attività si fa riferimento in realtà a "connettivi che servono a trarre conclusioni e conseguenze" alla stregua di *dunque*, ma lo si fa all'interno della sezione di "Coesione testuale", subito dopo l'analisi di un *dunque* trattato esplicitamente, assieme ad altri elementi, come "connettivo/segnale discorsivo". Questa imprecisione è una caratteristica, non esclusiva, di questo manuale, peraltro tuttavia avvalorata dalla teoria specifica. Ad ogni modo, tutto sommato, *Viaggio nell'italiano* è il manuale che in questo ambito basa le proprie proposte su uno scheletro teorico più dettagliato e coerente. Nella menzionata sezione di "Coesione testuale" affronta sia i connettivi di ogni genere che i "segnali discorsivi tipici del parlato" e i primi vengono suddivisi, nelle "Tavole grammaticali" in appendice al testo, in "connettivi" veri e propri – senza sorta di precisazione, anche se noi intendiamo "connettivi proposizionali" o "connettivi frasali" (classificati a loro volta in "connettivi in proposizioni coordinate" e "connettivi in proposizioni subordinate") e "connettivi testuali" (quelli che a noi più interessano e più facilmente riconducibili ai SD).

Figura 17. Esempio riportato da Nuovo Progetto italiano 2.

Scusarsi	Rispondere alle scuse	Esprimere sorpresa	Esprimere incredulità
Scusami del ritardo!	Non importa!	Davvero?!	Non ci credo!
Chiedo scusa!?!	Non me lo dire!
Mi del comportamento!	Prego!	Caspita!!
Scusa il ritardo!	Non fa niente!	Ma va!	Incredibile!
Ti / chiedo scusa!	Chi l'avrebbe mai detto?!
	Ma che dici!?!	Impossibile!

5.2.3. Attività di reimpiego/ produttive

Non sono tanto diverse da quelle della sezione precedente (analisi o scoperta) nella forma, ma sì nell'essenziale, nello scopo, inerente alla collocazione cronologica dell'attività stessa, giacché sono sempre posteriori rispetto a quelle analitiche. In altre parole, sono quelle attività che, dopo l'individuazione di nuovi SD e/o nuove funzioni discorsive del parlato dialogico, favoriscono il consolidamento di quei medesimi elementi e valori nel riutilizzo in diversi ma simili contesti. Per questo ritroviamo qui attività di riordinamento di battute e completamento e per questo vengono collocate dagli autori in sezioni etichettate come di reimpiego, eserciziari (di rinforzo, integrati o meno nel corpo dell'unità) e test periodici di verifica.

5.2.3.1. Esercizi di rinforzo

1. Gioco grammaticale (*Volare 2, 3, 4, Linea Diretta*)

a) *Breve descrizione*: si esercitano regole grammaticali tramite il divertimento e il coinvolgimento, dunque, delle dimensioni intellettuale, corporea, affettiva e sociale, di ogni studente. In realtà, però, ogni gioco è molto diverso dall'altro.

b) *Finalità*: serve a consolidare la padronanza di determinate regole grammaticali. Il coinvolgimento del corpo e il divertimento aiutano la memoria e la motivazione all'apprendimento⁶⁸ (spesso gli studenti si devono muovere e gareggiano).

⁶⁸ Guida didattica di *Volare 3* (p. 12).

c) *Svolgimento*: può cambiare molto a seconda del tipo di gioco, ma implica spesso una certa mobilità (il che costringe a ristrutturare lo spazio dell'aula) e di solito ci si sfida in coppie o in squadre per dimostrare la padronanza delle regole o l'abilità nell'eseguire strategie comunicative (ed altre) appropriate.

Una variante di gioco molto diffusa nei quattro livelli di *Volare* è “*La mia combinazione*”, ma solo gli ultimi due livelli coinvolgono i SD, che compaiono in maniera quasi sistematica (*Volare 3, 4*) anche quando s'incentrano su altri contenuti linguistici (cioè, non è un esercizio mirato). Pur rimanendo un gioco, questo tipo di esercizio premette un lavoro analitico e ha una certa similitudine con il “Collegamento di battute” (vedi sotto), giacché consiste nel tagliare due fotocopie contenente ciascuna dodici microdialoghi (gli stessi in entrambi fogli) di due battute ognuna. Si tagliano e si rimescolano sia le battute che le parti (due) di ciascuna battuta. La classe viene divisa in due squadre cui si danno i pezzettini di ciascun foglio. Prima devono ricostruire le singole battute e quando l'insegnante approva queste combinazioni possono iniziare a riordinare gli scambi. Ad esempio:

- I fiorentini/non è che mi piacciono molto // **no?** A me / i toscani piacciono.
- Andiamo solo noi/quattro//**Ah, be'**,/più tranquillo di così!
- L'unità dell'Italia/la fanno proprio i meridionali//**Tu dici?**/Questa è una teoria interessante.

Ovviamente, è la seconda ricostruzione, quella che mette alla prova e rinforza la padronanza delle regole dell'avvicendamento dialogico, quella che a noi interessa.

Il “*tris o filetto*” (*Magari, Volare e Linea diretta nuovo 1a*), benché si ispiri a un gioco molto noto (e non solo in Italia) costringe a risolvere con scaltrezza problemi grammaticali e testuali (di solito di completamento) disposti in griglia per conquistare tre caselle di seguito in orizzontale, in verticale o in diagonale. Si può giocare in coppia o a squadre. Ecco un filetto da far svolgere alla fine dell'ottava lezione di *Linea diretta 1*:

Figura 18. Proposta tratta dall'Appendice della Guida per l'insegnante di Linea diretta nuovo 1 a/b (p. 191).

Ecco un filetto da far svolgere alla fine dell'ottava lezione.

(1) ? No, dormo fino a mezzogiorno	(2) Cosa sta facendo Franco? la televisione.	(3) ? No, mi dispiace ho un impegno.
(4) Auguri!	(5) ? Certo, vieni, ti aspetto.	(6) Come passi la mattina?
(7) ? No, anzi, mi diverto.	(8) Si sta bene al club? Benissimo, io un mondo	(9) Non c'è nessuno? tutti.

Infine, un altro gioco di ottimi risultati sia in quanto al coinvolgimento che in quanto al lavoro di rinforzo è il “Cruciverba” (Libro di esercizi di *Volare 2*, pp. 8, 17, 27, 42, 49, 59, 64). Non viene usato però esclusivamente per consolidare la padronanza dei SD, cioè non è specifico o mirato, ma ci si mescolano item grammaticali e lessicali diversi. In *Linea diretta* e *Magari* ce ne sono pure ma non si usano mai per reimpiegare gli elementi testuali.

Bisogna fare qui un cenno a *Magari*, che usa spesso e volentieri il gioco grammaticale, ma il tipo che in merito ai SD acquista particolare rilievo è prevalentemente produttivo (produzione controllata) e quindi rimandiamo a quest'altra categoria (vedi sotto).

2. Riempimento di spazi vuoti o cloze scritto (*Contatto 1A, Contatto 2B, Uno, Viaggio nell'italiano, Linea Diretta nuovo 1a, 1b e 2*)

a) *Breve descrizione*: completamento di un testo con le parole, date o da elicitare, che devono essere inserite negli appositi spazi vuoti.

b) *Finalità*: è un'esercizio di coesione e coerenza discorsiva. L'attenzione del discente viene posta non solo sul significato dell'elemento in sé, ma anche sulla funzione che ricopre nel discorso e sulla posizione che deve occupare, a seconda dei casi, rispetto ai turni di parola e più in generale all'informazione testuale alla quale è vincolato.

c) *Svolgimento*: l'allievo riceve la trascrizione di un dialogo semiautentico o un dialogo (o microdialogo o serie di microdialoghi) creato *ad hoc* in cui mancano alcune parole, che devono essere inserite; le parole non sono scelte casualmente ma in base ad un preciso

scopo didattico, ragion per cui apparterranno a una o, in alcuni casi, a due o tre categorie discorsive o grammaticali diverse. Possiamo illustrare la tecnica con la parte D della sequenza 10 di attività di “Coesione testuale” di *Viaggio nell'italiano* (unità 6, p. 201), che dopo le altre tre di esplorazione (A, B, C, documentate sopra), riprende alcuni dei connettivi conclusivi appena presentati: “Completa questi enunciati⁶⁹ scegliendo tra i seguenti connettivi conclusivi (in alcuni casi sono possibili più risposte)”:

quindi allora per cui dunque così perciò

Lo stesso tipo di attività e nello stesso ordine si ripete nell'unità 7, pag. 240, con i “connettivi eccettuativi, limitativi”. Infine, esclusivo completamento, senza fase di riascolto, è ciò che troviamo nella pag. 462, nell'eserciziario, quando si propone l'argomento delle interiezioni dando per scontato che è già conosciuto e si invita a inserirne una serie, ampliabile dall'allievo, in microdialoghi inventati.

In *Linea diretta nuovo 1a* (p. 112, eserciziario finale) troviamo un esercizio mirato non a una categoria unica di SD ma a elementi che, pur appartenenti a diverse categorie funzionali, coincidono spesso in un tipo di situazione (nella fattispecie, l'ordinazione al bar). Infatti, l'apprendente deve scegliere di volta in volta all'interno del riquadro sottostante

dunque – guardi – magari – certo – per cortesia

il SD che si addice ad ogni atto linguistico (sono cinque microdialoghi inventati ma tipici della situazione appena accennata) e completare questo riempiendo l'apposito spazio vuoto.

3. Completamento con le battute mancanti (*Linea diretta nuovo 1a, 1b, 2*)

a) *Breve descrizione*: completamento di un dialogo già visto con le battute mancanti, da inserire nelle apposite righe vuote, dopodiché si verifica quanto scritto riascoltando il tutto.

b) *Finalità*: benché si basi fundamentalmente sulla coesione e coerenza discorsiva, non è teso esclusivamente al rinforzo dei SD appena acquisiti, ma al perfezionamento delle risorse e delle strategie coinvolte in quel tipo di interazione. Il lavoro previo di immagazzinamento mnemonico riceve un ulteriore sostegno dalla riflessione individuale e successiva manipolazione scritta, dai commenti orali di verifica col compagno e dall'ascolto conclusivo. È dunque un esercizio così completo e attivo da potersi includere tra le attività di produzione controllata.

c) *Svolgimento*: l'allievo riceve la trascrizione di un dialogo già ascoltato e, dopo averla compresa, analizzata e ripetuta, si spera che in parte abbia memorizzato e in parte abbia interiorizzato gli elementi basilari dell'interazione in questione, in maniera che se si discosta dall'originale, sia comunque adeguata e corretta. In seguito, c'è una prima

⁶⁹ Vedi sopra nota 69 a proposito dell'imprecisa distinzione tra “connettivo testuale” e “segnale discorsivo”; in questo esercizio come in altri dello stesso genere (pag. 100, esercizio 5; pag. 135, esercizio 6; pag. 212, esercizio 8) si può anche constatare un vago confine tra il parlato e lo scritto negli enunciati, battute o microdialoghi inventati appositamente per il rinforzo degli elementi recentemente acquisiti.

verifica tramite il confronto delle proprie risposte con quelle di un compagno; la seconda si effettua con un nuovo ascolto:

Figura 19. Esempio tratto da *Linea diretta nuovo 1a* (p. 47).

DIALOGO	
La turista si rivolge al vigile. Provate a completare il dialogo e confrontate poi con un compagno quanto avete scritto.	b. Adesso ascoltate il dialogo e completatelo.
Buongiorno, mi dica!	■ _____ ▲ Buongiorno, mi dica! ■ _____
Piazza Capo di Ferro. Sì, senta, ma Lei è a piedi?	▲ Piazza Capo di Ferro. Sì, senta, ma Lei è a piedi? ■ _____
Beh, è un po' lontano. Comunque, ci può andare in autobus, c'è il 64 che passa qui vicino.	▲ Beh, è un po' lontano. Comunque, ci può andare in autobus, c'è il 64 che passa qui vicino. ■ _____
Guardi, lì c'è la fermata, vede? Accanto all'edicola.	▲ Guardi, lì c'è la fermata, vede? Accanto all'edicola. ■ _____

Ma, giustificata per il suo collocamento all'interno dell'eserciziario finale (quindi in chiara fase di rinforzo, dopo una lunga serie di attività di analisi e reimpiego previe), c'è una versione più impegnativa di questa attività in cui si scrive soltanto (non si ascolta) e non c'è alcuna verifica (pag. 113), solo le chiavi alla fine del libro. L'esercizio viene svolto individualmente (e con ogni probabilità, autonomamente, come compito per casa).

4. Cloze orale (solo un caso in *Contatto 2A*)

a) *Breve descrizione*: si tratta di una versione comunicativa e contestualizzata di *pattern drill*, che consta in questo caso di una batteria di stimoli orali seguiti da uno spazio vuoto in cui l'allievo deve fornire la risposta, che viene in un secondo momento confermata o corretta.

b) *Finalità*: come nell'esercizio precedente di "Completamento con le battute mancanti", si mette l'accento sulla coerenza e coesione del parlato dialogico piuttosto che sui singoli SD, ma lo stimolo, in questo caso, è rigorosamente orale, per cui si esercita anche la competenza auditiva.

c) *Svolgimento*: l'allievo sente le battute di un dialogo già ascoltato in precedenza e deve completare oralmente quelle mancanti, sostituite da spazi vuoti. Si tratta di un esercizio da svolgere individualmente in laboratorio; in alternativa, si può svolgere in coppia a lezione: ogni studente interpreta rispettivamente il ruolo di uno dei due parlanti.

5. Collegamento di battute (*Linea diretta nuovo 1b, 2*)

a) *Breve descrizione*: completamento di un microdialogo (botta e risposta), fittizio ma simile ad altri scambi già visti, tramite il collegamento della battuta iniziale e la battuta reattiva (entrambe date ma in disordine, incolonnate con tante altre).

b) *Finalità*: è un esercizio di rinforzo collocato alla fine dell'unità o addirittura nell'eserciziario conclusivo e da eseguire dopo aver lavorato su altri brani molto somiglianti del corpo della relativa unità. Mira a esercitarsi sui rapporti testuali di coesione e coerenza discorsiva, non solo sui SD, ma prevalentemente su questi a giudicare, tra l'altro, dalle reazioni brevi, a volte di un'unica interiezione, già analizzate in precedenza con altri elementi della stessa categoria. Da svolgere individualmente, a casa, accresce anche l'autonomia e sicurezza in sé del discente.

c) *Svolgimento*: l'allievo riceve due colonne di enunciati, la prima composta di interventi dialogici d'inizio e la seconda di interventi reattivi adeguati ai primi. Essendo gli uni e gli altri in disordine, all'apprendente spetta combinare quelli che si completano in un paio tipico e ideale. Si veda, a titolo illustrativo, l'esercizio 20 (p. 111) del manuale 1b e il 19 (p. 100) del manuale del secondo livello. Mentre per il primo le soluzioni si trovano alla fine del manuale, per il secondo occorre una verifica in classe. Ricordiamo in proposito "La mia combinazione" di *Volare*, che prevede anche, per l'appunto, delle combinazioni di interventi o battute. Lo svolgimento è diverso, soprattutto più complesso e più ludico (vedi sopra "Gioco grammaticale").

5.2.3.2. Pratiche produttive

Quando consultiamo il "Nozionario di glottodidattica" del sito di ITALS⁷⁰ la serie *Roleplay-Role-taking-Role-making*, esso ci spiega che:

Si tratta di un continuum di attività che muove da una simulazione totalmente guidata (> drammatizzazione), diviene *role-taking*, in cui si ha un contributo limitato ad alcuni elementi, muove verso il *role-making*, in cui la creatività è presente in maniera più decisa, per giungere fino al *roleplay*, in cui si costruisce un dialogo sulla base di una situazione, lasciando alle coppie o ai gruppi la scelta delle strategie, della dimensione della performance, di alcuni elementi contestuali.

È di questo *continuum* dalla minor alla maggior creatività che parleremo in questa sede senza tentare di assegnare univocamente ad ogni tipo una di queste etichette, a volte forse troppo strette.

⁷⁰ <http://venus.unive.it/italslab/nozion/noziof.htm>

5.2.3.2.1. *Produzione controllata*

1. Analisi dell'intonazione (*Volare 2, 3, 4, Contatto 2A*)

a) *Breve descrizione*: si riprende un breve brano per l'osservazione dei tratti prosodici; tramite i diversi ascolti si allena l'orecchio e si individuano alcuni nuclei e toni di un testo che in seguito si può osservare esposto graficamente col suo corredo di segni per l'indicazione dei restanti toni e nuclei (che vengono proposti così come modelli) e si ripete in diverse occasioni ad alta voce ai fini dell'acquisizione di una corretta intonazione.

b) *Finalità*: riflettere ed esercitarsi sulla corretta realizzazione dei tratti prosodico-funzionali dell'elemento allo stesso tempo che si fissano i costrutti. I contenuti linguistici principali su cui si lavora sono dunque le unità tonali e i nuclei di scambi dialogici vari, ma secondariamente si consolidano anche degli altri, compresi i SD, spesso con unità tonale propria. Quindi non è un'attività mirata allo studio di questi elementi e non è nemmeno, come la sua stessa etichetta indica, (solo) di reimpiego, ma la fase finale di ripetizione curata delle battute la rende tale.

c) *Svolgimento*: gli studenti vengono invitati a chiudere gli occhi e ad ascoltare parecchie volte il brano tratto da uno scambio linguistico già ascoltato e a concentrare l'attenzione sull'alternanza della prominenza/-non-prominenza delle sillabe. Altrettante volte si ascolta col testo davanti segnalato in tutti i suoi toni e nuclei tranne quelli che lo studente dovrà provare a individuare. Dopo una fase individuale il compito si realizza in coppia per confrontare i risultati e, sempre con il compagno, si legge ad alta voce la conversazione finché non si è soddisfatti dell'intonazione e della pronuncia. Riportiamo qui il brano analizzato nella *Lezione 18* di *Volare 3* (p.117):

U: Tu ti occupi, invece, di che cosa?

D: Io lavoro ad una scuola di cinema, la "Zelig". Mi occupo di tutta la parte amministrativa. E... E **niente**, un lavoro come un altro. Semplice impiegata, del resto.

U: Qualche soddisfazione, comunque?

D: **Beh**, qualche soddisfazione sì.

Molto più olistico e intuitivo è il lavoro sull'intonazione che si fa in *Contatto 2A*, nel quale l'apprendente è invitato semplicemente a notare la discriminazione di significati per l'intonazione (vedi sopra "Abbinamento forma-funzione") o, dopo che è stato realizzato un esercizio di ascolto e analisi di microdialoghi trascritti (con le espressioni discorsive sottolineate), a ripetere frasi e dialoghi ad alta voce con un compagno facendo attenzione alla "giusta intonazione":

Figura 20. Attività tratte da *Contatto 2A* (pag. 70).

CD 1 t.22-23
Riascolta e interpreta il dialogo per due volte: recita prima le battute di Marta e poi quelle di Anna.

In coppia. Interpreta il dialogo con un compagno.

CD 1 t.24
A volte le stesse espressioni usate con intonazioni diverse possono avere funzioni diverse. Ascolta questi due dialoghi e associa l'espressione in rosso alla funzione corrispondente.

1

- Ti ho detto che Marco è partito per gli Stati Uniti?
- *Ma dai!* Non lo sapevo proprio!

2

- Non so se stasera mi va di uscire. Domani mi devo alzare presto e poi sono un po' stanca.
- *Ma dai!* Datti una mossa! Lo sai che sei proprio una pigrona?

a. _____ : serve per convincere qualcuno a fare qualcosa che non vuole fare.
 b. _____ : serve per segnalare sorpresa.

CD 1 t.25
Ascolta queste espressioni e abbinale alla funzione corrispondente. Poi con un compagno ripeti le frasi e i dialoghi con la giusta intonazione.

1. Marta compie gli anni il 7 luglio, <u>no</u> ?	a. _____ : esortare
2. "Marco ha venduto la moto per comperarsi la macchina." "Nooooo!"	b. _____ : iniziare un discorso
3. <u>Allora</u> ? Non sei ancora pronto?	c. _____ : cercare di convincere del contrario
4. <u>Allora</u> , possiamo fare così...	d. _____ : chiedere conferma
5. "Non mi piace il calcio" "Ma <u>come no!</u> "	e. _____ : esprimere disponibilità
6. "Mi dai una mano con l'esercizio?" "Come no!"	f. _____ : esprimere sorpresa

2. Recita o drammatizzazione⁷¹ (*Linea diretta, Volare, Contatto 2, Magari*)

a) *Breve descrizione:* consiste nel leggere ad alta voce o nel dire a memoria, curando pronuncia ed intonazione, un dialogo o frammento di dialogo già ascoltato e, spesso, già analizzato ai fini dell'apprendimento dei meccanismi conversazionali.

⁷¹ «Forma di simulazione che non concede agli attori alcuna libertà, trattandosi di recitare (leggendo oppure a memoria) un testo predisposto dal manuale, dall'insegnante o dalla classe stessa. In quest'ultima variante, la classe può essere invitata a predisporre il testo drammatico partendo da testi di altro tipo, ad esempio da testi narrativi quali favole o racconti: così facendo gli allievi apprendono a suddividere un testo nelle varie situazioni e a caratterizzare dal punto di vista sociolinguistico i vari personaggi in base ai loro ruoli sociali, culturali e psicologici» <http://venus.unive.it/italslab/nozion/noziof.htm>.

b) *Finalità*: si tratta di fissare in particolare la pronuncia e la prosodia, ma anche inevitabilmente di memorizzare lessico e strutture grammaticali. Specialmente, favorisce la consapevolezza delle particolari regole conversazionali, in quanto presa di coscienza delle pause, materiale fonico riempitivo, false partenze, titubanze, manipolazione del volume e della forza tonale, sovrapposizioni, interruzioni ed altre manifestazioni sia dell'improvvisazione inerente al parlato che della lotta per il turno di parola. Il tutto tramite un'accurata concentrazione dell'attenzione su questi aspetti, ai fini di una mimesi riuscita, durante i numerosi ascolti, nonché grazie al reciproco controllo tra gli attori quando non addirittura di un terzo, preferibilmente non l'insegnante. C'è quindi tutta una tensione iniziale, che invece diventa spesso divertimento e quindi rilassatezza al momento conclusivo della drammatizzazione in plenum. Ovviamente, il margine di creatività si riduce, non trattandosi di video, alla dimensione cinesica, ma anche sul versante prosodico e paralinguistico avviene immancabilmente, per quanto bravi si sia nella mimesi, una libera interpretazione.

c) *Svolgimento*: abbiamo riscontrato una grande varietà di simulazioni di questo genere e ogni variante prevede una procedura alquanto diversa. Oltre ad alcune già analizzate sopra, come la penultima fase di "Ricostruzione di conversazione" o l'ultima di "Analisi dell'intonazione" (entrambe dei vari *Volare*), ne abbiamo rilevate molte altre, la maggior parte delle quali prevedono precedentemente un lavoro di analisi e scoperta. Questo lavoro può essere più o meno guidato tramite apposite attività e/o istruzioni o può basarsi piuttosto su un'osservazione attenta ma più intuitiva. La fase mnemotecnica si può limitare agli aspetti fonico-prosodici o allargarsi alla totalità dei piani del testo. Altre variabili sono gli agenti di controllo e gli spettatori⁷².

In *Contatto 2A* ad esempio, dopo una delle attività di scoperta analizzate sopra, in cui si trascrive l'intero brano, vengono suggeriti ai discenti prima il riascolto e interpretazione individuale, poi la recita in coppia: «1^b Riascolta e interpreta il dialogo per due volte: recita prima le battute di Marta e poi quelle di Anna: 1^c In coppia. Interpreta il dialogo con un compagno» (p. 70, vedi sopra "Analisi dell'intonazione").

In *Magari* (p.160) leggiamo le seguenti istruzioni nell'attività 12 "Parlare" dell'unità 13 (dopo l'ascolto di un brano contenente un equivoco, un riordinamento di battute e un'analisi di SD):

Lavora in un gruppo di quattro studenti. Tre di voi (gli attori) provano a recitare il dialogo dell'attività 11 cercando di esprimere al meglio i caratteri dei personaggi e le implicazioni psicologiche derivanti dall'equivoco. Il quarto (il regista) ascolta più volte il dialogo annotando tutte le sfumature, le sovrapposizioni, le imprecisioni, ecc. Dopo alcuni minuti il gruppo degli attori e il regista si riuniscono e lavorano insieme sulla messa in scena. Quando vi sentite pronti recitate il dialogo davanti alla classe.

Ma nemmeno lo stesso manuale mantiene sempre questa procedura. Certe volte manca il regista e gli attori scambiano i ruoli (p. 216) e non sempre si danno istruzioni

⁷² A nostro giudizio, questa attività diventa completa e straordinariamente efficace quando si registrano le *performance* degli studenti. Questo consente di analizzarle e di "lavorare in profondità sulle competenze fonologica, paralinguistica ed extralinguistica" (vedi *Nozionario* di Itals). In realtà, qualsiasi produzione orale degli apprendenti merita di essere registrata a questi e ad altri scopi. È utile sia per l'insegnante che per i discenti.

precise per l'osservazione e la mimesi (l'unico traguardo è la propria soddisfazione rispetto al risultato finale).

In alcuni manuali, specialmente *Linea diretta nuovo 1a e 1b* e in *Contatto 1A e 1B*, spesso accade che non venga fatta in precedenza una focalizzazione o riflessione analitica sull'elemento che compare nelle battute che verranno ripetute. Nel caso di *Contatto 1A e 1B* ciò si spiega con il fatto che in molti casi i microdialoghi sono stati costruiti *ad hoc*, e quindi non sono la trascrizione di testi orali affrontati in precedenza, cosa che invece accade sempre in *Volare* e in alcune occasioni in *Linea diretta*. La brevità degli scambi e la loro preconfezione ai fini dell'esercitazione fa rientrare simili ripetizioni piuttosto nella varietà di *Role-taking*.

3. Role-making (*Linea diretta 1a, 1b, 2, Contatto 1A, 1B, 2A e 2B, Uno, Nuovo Progetto italiano 2*)

a) *Breve descrizione*: è la ripresa di un dialogo già ascoltato e sfruttato per l'introduzione e analisi di SD. S'invita a ripeterlo variando solo pochi elementi che vengono elencati.

b) *Finalità*: serve a rinsaldare determinate routine comunicative. Tutta l'attenzione si concentra dunque sulla fedeltà e automatizzazione di quelle routine. Non è un'attività mirata all'esercitazione di dati SD, ma spesso è su questi che s'impenna essenzialmente lo scambio.

c) *Svolgimento*: si lavora sulla trascrizione di un brano da cui sono già stati tratti, in precedenza, alcuni elementi da analizzare ed esercitare, a volte anche evidenziati in un riquadro o box. Ai discenti, organizzati in coppie, viene chiesto di ripetere esattamente quel brano tranne per certi elementi che andranno sostituiti con altri elencati in seguito. Si fa un esempio davanti alla classe e dopo sono gli studenti, in coppie e contemporaneamente, e alternando scrupolosamente le parti, a svolgere l'esercizio tante volte quante varianti verranno proposte. Durante l'esecuzione gli allievi si aiuteranno correggendosi, se è il caso, a vicenda, ma anche l'insegnante, da consulente sempre pronto, si sposterà fra le coppie con l'intenzione di migliorare la loro pronuncia, intonazione o quant'altro.

In *Linea diretta nuovo 1a*, ad esempio, nell'unità 4, esercizio 5 (p. 47), si fa ripetere il dialogo della p. 46 (parte di uno più lungo ascoltato all'inizio della lezione), in cui si chiedono indicazioni stradali. Gli unici elementi da cambiare sono l'indirizzo ricercato (ad esempio, Via Condotti al posto di Piazza Capo di Ferro) e la persona cui viene rimandata la richiesta d'informazione (al benzinaio invece che al vigile⁷³). Ogni volta dovranno ripetere meccanismi interattivi inerenti a questo tipo di atto come "Permette una domanda?", "Prego, dica!", "Mi dispiace.", "La ringrazio." e "Prego non c'è di che.", già analizzati nell'esercizio 4 della stessa unità.

Nello stesso manuale possiamo trovare sempre brani lunghi già ascoltati da ripetere con leggerissime variazioni (ad esempio, a p. 66, nel dialogo iniziale del ristorante bisogna cambiare solo numero di persone e il nome della persona che ha prenotato), ma su cui previamente si è fatto un lavoro di completamento con battute o parti di battute.

⁷³ In alcuni esercizi questi cambiamenti ne comportano degli altri che riguardano il registro (vedi *Linea diretta 1a*, p. 31, dove a seconda che si scelga un amico o un semplice conoscente bisognerà usare il SD "senta" o "senti").

Non sempre però si tratta di brani più o meno lunghi e autentici; molto spesso si usano pure dialoghi di due battute (“botta e risposta”), il che ha il vantaggio che i SD impiegati acquistano maggior risalto e l’attenzione ci si concentra di più, con ricadute positive per la memorizzazione:

Figura 21. *Esercizio tratto da Linea diretta nuovo 1a (pag. 26).*

ESERCIZIO

Senta, potrebbe portare *un portacenere*, per cortesia?
 Certo, subito.



ancora un po' di zucchero



un cucchiaino



un altro bicchiere



un po' di latte

In *Nuovo Progetto italiano 2*, nella scheda 2 fotocopiabile del *Role-play guidato* (appunto, visto che è tanto guidato, noi preferiamo inserirlo in quest'altra categoria di attività) che si propone in aggiunta in maniera sistematica, per ogni unità, nella Guida dell'insegnante, si trovano conversazioni che si devono ripetere cambiando di volta in volta gli elementi evidenziati (per lo più SD, ma non nominati come tali, solo come “informazioni scritte”). Le alternative, tre presuntamente equivalenti dal punto di vista funzionale, si trovano in riquadri o box identificabili per la coincidenza tipografica. Ad ogni studente si consegna una scheda con il relativo corredo di box e ognuno si cala in una parte diversa (non si dice se si alternano nei ruoli). Ecco un esempio (pag. 31 della Guida dell'insegnante):

Figura 22. Esempio riportato da Nuovo Progetto italiano 2.

Unità 2 - Sezione B2, Role-play guidato

- Sai che ho deciso di cambiare lavoro?
- **Ma dai... E perché?**
- **PERCHÉ** non ne potevo più!
- **Allora** era già da un po' che pensavi di farlo!
- Beh... in effetti non ero proprio convinto! Però poi ho avuto una grande occasione!
- **Dimmi una cosa...** si può sapere di che si tratta?
- Di quello che avevo sempre sognato...
- Non dirmi che finalmente hai trovato lavoro come giornalista...
- Se vuoi non te lo dico... però da lunedì comincio alla redazione del *Corriere!*
- **Che bello!** Sono proprio contento per te!

<p>Davvero? E per quale motivo?</p> <p>Ma scherzi? E come mai?</p> <p>Ma va! E per quale ragione?</p>	<p>IL FATTO È CHE</p> <p>IN REALTÀ</p> <p>LA VERITÀ È CHE</p>
<p>Dunque</p> <p>Quindi</p> <p>Perciò</p>	<p>Che meraviglia!</p> <p>Che bella notizia!</p> <p>Finalmente!</p>
<p>Per curiosità...</p> <p>E senti un po'...</p> <p>Allora dimmi...</p>	

4. Esercizio Orale (*Volare 1, 2, 3*)

a) *Breve descrizione:* si riprende uno scambio comunicativo già presentato cui gli studenti devono apportare delle modifiche in base a cambiamenti nel contesto extralinguistico.

b) *Finalità:* serve a consolidare, automatizzandola, la padronanza di certe conoscenze grammaticali. Tutta l'attenzione è quindi focalizzata sulla correttezza. Non è un'attività

mirata all'esercitazione di dati SD, ma spesso lo scambio che si riprende ne comprende qualcuno.

c) *Svolgimento*: di solito si lavora sulla falsariga dello scambio della "Ricostruzione di conversazione" precedente. Si fa un esempio davanti alla classe e dopo sono gli studenti, in coppie e contemporaneamente, a svolgere l'esercizio tante volte quante varianti contestuali verranno proposte (scambiando, di volta in volta, le parti). Durante l'esecuzione gli allievi si correggeranno a vicenda. L'insegnante girerà tra le coppie col compito di risolvere eventuali dubbi, correggere laddove loro da soli non ce la faranno, offrire nuovi esempi; farà insomma la parte del consulente sempre disponibile. In *Volare 1*, lezione 17, ad esempio, dopo aver completato la pagina di una settimana lavorativa della sua agendina con svariati impegni, ogni allievo tenta di fissare un appuntamento col compagno senza sovrapporsi con gli altri già presi in precedenza; ogni volta che c'è una coincidenza si ricorre a questo schema⁷⁴:

- A. *Quando potrei venire per vederla?*
B. **Guardi, dunque, io ho già due appuntamenti per.....** O viene
..... entro le oppure.....

La conversazione è dunque breve, ma non si limita per forza al modello (che comunque subisce per definizione delle variazioni) poiché esso va inserito in un'attività comunicativa più ampia.

5. Gioco dialogico (*Magari*)

a) *Breve descrizione*: si esercitano gli SD appena sperimentati ed analizzati riutilizzandoli in conversazioni orientate proprio a questo fine tramite apposite istruzioni e stimolate in base ai meccanismi competitivi della gara, che avviene tra coppie o squadre avversarie, e in particolare sul "fattore tempo" dell'esecuzione.

b) *Finalità*: serve a consolidare la padronanza di determinati SD. S'innescano dei meccanismi concorrenziali e ludici che favoriscono la partecipazione e la memorizzazione. Si fa leva pure sulla rapidità, che viene premiata: «migliorare l'abilità dello studente a ragionare "in tempo reale", nel tentativo di creare una situazione più vicina all'autenticità dell'interazione»⁷⁵ e di ridurre al massimo i tempi morti e la noia. Oltretutto, l'obiettivo del gioco a squadre è «far emergere quello che gli studenti conoscono su un determinato argomento, per farlo mettere in comune, farlo condividere» (p. 15).

c) *Svolgimento*: si gareggia in coppie per dimostrare la padronanza delle regole o l'abilità nell'eseguire strategie comunicative (ed altre) appropriate. La parte di controllo, forzata, risiede nell'obbligo di usare ad ogni costo (ma adeguatamente nel contesto) certi elementi discorsivi in un tempo prestabilito; la parte più realistica consiste nell'inserirli in un contesto reale (ad esempio, dare la propria interpretazione di un proverbio) o immaginario (far finta di essere un vigile urbano).

⁷⁴ p. 149 della Guida dell'insegnante. Il neretto è nostro.

⁷⁵ p. 18 della Guida per l'insegnante di *Magari* (2008).

Quello dell'unità 6, p. 65, in cui i membri di ogni coppia devono esprimere il proprio parere sull'argomento di un proverbio (ce ne sono sedici) per circa un minuto e mezzo tentando di usare correttamente il maggior numero possibile di SD (tra quelli proposti in una lista: *cioè, sai, insomma, come dire, diciamo, ecco* ecc.) mentre l'altra controlla che siano usati adeguatamente, è molto illustrativo. Molto simile è quello a pag. 255, dove gli studenti devono scegliere tra sei situazioni in cui usare il maggior numero dei SD proposti (assieme ad altre espressioni), ad esempio: una messa in scena tra un venditore e un cliente in cui il primo cerca di convincere il secondo a comprare un prodotto e un'altra in cui un amico racconta a un altro le proprie disavventure sentimentali.

5.2.3.2.2. *Produzione libera*

1. Roleplay (*Contatto 1A, 1B, 2A, 2B, Uno e Due, Magari, Linea diretta nuovo 1a, 1b, 2, Volare*)

a) *Breve descrizione*: si tratta di situazioni reali o immaginarie non troppo vincolanti per lo studente. Le istruzioni che vengono date riguardano gli elementi del contesto come scopo, partecipanti (età, professione, categoria sociale, rapporto tra di loro ecc.), luogo, tempo ecc., sebbene alcuni saranno gli studenti stessi a stabilirli prima della conversazione o lungo la stessa. A volte si esplicitano anche delle istruzioni linguistiche.

b) *Finalità*: consolidamento di regole grammaticali e lessico ed esercitazione delle strategie comunicative tramite il reimpiego contestualizzato e in parte improvvisato (il più simile possibile a una situazione della vita reale, e come in questa, con dei vuoti informativi che stimolano la comunicazione). Non è dunque una pratica mirata, volta solo all'apprendimento dei meccanismi interazionali, ma la sua collocazione (subito dopo un set di esercizi sull'argomento discorsivo), assieme a certe istruzioni (anche linguistiche), sono tese a far scaturire, in maniera quasi inevitabile, certi SD.

c) *Svolgimento*: di solito si concede qualche minuto di riflessione e preparazione (quasi sempre individuale, non concordata, affinché esista la curiosità della scoperta dell'informazione) sia per memorizzare le coordinate sociopragmatiche imposte che per ricordare la rosa di risorse pragmatiche e propriamente grammaticali da mettere in atto. Dopodiché si esegue la messinscena. L'insegnante controlla che l'attività non entri in momenti di stallo e si mostra sempre disponibile per ogni eventuale consultazione (anche se i chiarimenti di dubbi e altri tipo di aiuto sono raccomandabili piuttosto nella fase di preparazione o in quella posteriore, di verifica).

Magari (p. 100) invita i membri della coppia partecipante a adottare delle precise personalità ("studente riflessivo" e "studente impaziente") e descrive una situazione con abbondanza di particolari per fare in modo che emergano certi elementi (tra l'altro specificati nella loro categoria: «tu rispondi con calma alle sue domande, usando tutte le espressioni che conosci per segnalare l'inizio del discorso o per prendere tempo mentre cerchi le parole giuste» e «Così lo interrompi continuamente per fargli dire le cose che ti interessano – usa tutte le espressioni e modi che conosci – anche a costo di essere poco educato»).

In *Linea diretta* troviamo spesso il roleplay nella sezione (non privativa della produzione orale) "Adesso tocca a voi", che, quando stimola il dialogo, segue un

modello ben preciso e già praticato e descrive ogni ruolo in un riquadro diverso (uno per lo studente A e un altro per lo studente B) poggiando spesso su una vignetta, che, come questa, addirittura, illustra alcune alternative o variabili tra cui scegliere.

Figura 23. Attività tratta da *Linea diretta nuovo 1a* (pag. 31).

E ADESSO TOCCA A VOI!

Sono le 18.10. Lei è in un bar con B e sta bevendo uno dei seguenti aperitivi. Risponda alle domande di B.

Negroni – Campari, Martini e gin
Americano – Campari e Martini
Rossini – succo di fragole e prosecco
Cuba libre – coca cola e rum

B Lei è in un bar con A che beve un aperitivo che Lei non conosce. Chieda cos'è. Alle 18.45 Lei ha un appuntamento ma non ha l'orologio. Chieda l'ora ad A.



Molte delle “produzioni libere orali immaginarie” di *Volare* rispondono in realtà al modello *Roleplay*. Gli studenti non parlano di sé; simulano di trovarsi in una situazione che forse hanno già vissuto ma che potrebbe essere completamente nuova o addirittura fantastica. Le istruzioni sono abbastanza complete, come si vede in “Protesta in tintoria”.

Figura 24. Attività tratta da *Volare 2* (pag. 102), *Guida dell'insegnante* (pag. 98).



Modalità di esecuzione

La classe viene divisa in due gruppi e un gruppo viene invitato ad andare fuori dall'aula.

INFORMAZIONI DA DARE AGLI STUDENTI

Gruppo fuori dall'aula: clienti

Ieri hanno ritirato un capo di abbigliamento molto costoso dalla tintoria e arrivati a casa si sono accorti che il capo è danneggiato. Sono molto arrabbiati e decidono di tornare in tintoria con la ricevuta e il capo di abbigliamento rovinato.

I clienti entrano
e le conversazioni iniziano.

Gruppo in aula: (proprietari della tintoria)

La classe va organizzata in modo che ogni studente abbia un "bancone" davanti a sé.

Si possono utilizzare delle sedie per simulare un bancone.

Sono proprietari di una tintoria. Sono molto orgogliosi del loro modo di lavorare e nessun cliente si è mai lamentato.

2. Produzione libera orale (reale, immaginaria) (*Viaggio nell'italiano, Magari, Linea diretta, Contatto 1b e 2, Volare, Uno, Due, Volare*)

a) *Breve descrizione*: è un'attività orale in cui le istruzioni si riducono molto. Si tratta di un dialogo in coppia, un'intervista o un dibattito per decidere qualcosa che li riguarda nella vita reale (o che potrebbe riguardarli), parlare di sé (vita, circostanze personali) e delle proprie idee su qualche argomento di attualità, ma anche di situazioni solo possibili nella vita reale o addirittura fantastiche o poco verosomiglianti.

b) *Finalità*: nelle produzioni libere reali, allenare l'apprendente nell'improvvisazione e spontaneità inerenti alla vita quotidiana traendo da sé tutto ciò che di personale e proprio vorrà e dovrà manifestare nell'uso della L2. Nelle produzioni libere immaginarie, dare sfogo e/o sollecitare la creatività del discente (in quanto dimensione umana fondamentale e capacità particolarmente radicata in alcune personalità) e, tramite quella, flessibilizzare al massimo le strategie comunicative e risorse linguistiche. In entrambi i tipi, ma ancor di più nel secondo "attività giocosa e sdrammatizzante"⁷⁶, la scarsa coercitività, assieme al mancato controllo da parte dell'insegnante, farà sì che i discenti, senza alcun motivo di imbarazzo o paura, si rilassino e sfruttino al massimo le proprie abilità comunicative, il che gli conferirà senz'altro una crescente autonomia e sicurezza.

c) *Svolgimento*: si concede o no un tempo minimo perché l'apprendente acquisti completa consapevolezza di quello che gli viene richiesto o, magari cooperando con l'interlocutore, per calarsi nella parte che dovrà rappresentare nella storia immaginaria.

Gli interventi dell'insegnante si ridurranno quanto possibile (nessuna disapprovazione, nessuna correzione) e avverranno solo su richiesta. Ai compagni

⁷⁶ p. 27 della Guida per l'insegnante di *Volare 4*.

verranno date simili istruzioni (cioè la cooperazione interattiva non dovrà andare oltre quella normale tra i parlanti della vita reale, senza “correzioni troppo didattiche”). Infine, in *Volare*, manuale che promuove in particolare questa opzione del parlato creativo, occorre spesso dover dividere la classe in gruppi e mandarne uno fuori dall'aula per qualche minuto, giacché si deve garantire un *gap* informativo (solo uno dei partecipanti deve avere il dato mentre l'altro, in questa atmosfera di attesa e di squilibrio informativo, sarà incuriosito dall'uso di tutte le strategie necessarie per ottenerlo) affinché la comunicazione diventi più che mai «necessaria, realistica, e motivata».

Viaggio nell'italiano, nella sezione “Parlare”, offre diversi spunti dialogici subito dopo le attività di “Coesione testuale”. Ad esempio, a p. 279, in un'unità dedicata al “Piacere della lettura” e dopo aver lavorato sui SD di richiesta di attenzione e di accordo e di manifestazione di accordo e di conferma nonché su diversi connettivi modali, si propone, tra le altre, la seguente attività: «*Raccontare e commentare un libro*. Hai qualche minuto per pensare a un libro che ti è particolarmente piaciuto e che consiglieresti a un amico. Mettiti in coppia con un compagno e a turno raccontate e commentate il libro».

Linea diretta nuovo 1b (p. 19) in “Adesso tocca a voi” e dopo i soliti esercizi di analisi e reimpiego di “espressioni” discorsive tipiche del dialogico (*figurati!, peccato!* ecc.) sprona a mettere su una scena di invito a un compagno di corso “al ristorante, a teatro, a un concerto...”.

Volare 2, pag. 34 (Guida dell'insegnante, p. 57) prevede, infine, una conversazione in cui gli studenti in coppia devono parlare di come hanno trascorso l'ultima fine settimana e poi raccontare ciascuno a un terzo come l'ha trascorsa il compagno. Si tratta sempre di parlare di sé, in termini reali – la casa dei sogni, progetti per il futuro, i nonni – e di esprimere la propria opinione (a volte in coppia, a volte come dibattito, in gruppo) su argomenti di attualità: il matrimonio, gli italiani, il metodi di studio, ecc.

Per quanto riguarda la produzione libera orale immaginaria, gli esempi migliori provengono dal manuale che ne ha coniato il termine, *Volare*. Rimandiamo a “Una favola moderna” di *Volare 4*:

Figura 25. Attività tratta da *Volare 4*, pag. 132 (Guida per l'insegnante, pag. 144).

Produzione Libera orale immaginaria
Una favola moderna

Modalità di esecuzione

Formare gruppi di 3 o 4 studenti. Ogni gruppo ha dieci minuti di tempo per scegliere una favola che tutti i componenti del gruppo conoscono bene.

Quando tutti i gruppi hanno effettuato la scelta, annunciare che hanno il compito di adattare la favola ai tempi moderni. Deve essere ambientata in un quartiere della loro città, i personaggi devono viaggiare in moto o in macchina, hanno telefonini, computer, ecc. Il numero dei personaggi deve essere modificato in modo che ognuno nel gruppo abbia una parte.

Poiché devono interpretare questa favola si concedono una decina di minuti per prepararla. La rappresentazione della favola al resto della classe avverrà improvvisando (niente scritto). Al termine della fase di preparazione si tira a sorte rappresenterà la favola davanti agli altri.

6. CONCLUSIONI FINALI: LINEE DI AZIONE DIDATTICA SUGGERITE

Come abbiamo appena visto, si riscontrano nella letteratura specifica molteplici modi di affrontare la didattica dei SD e sicuramente se ne potrebbero aggiungere molti altri. Tuttavia, la classificazione, analisi, confronto e illustrazione delle diverse procedure ci mostrano anche con chiarezza che non tutte si equivalgono e che non si possono proporre per qualsiasi obiettivo né in qualsiasi momento all'interno di un percorso didattico. Una volta ammesso che la condizione necessaria per l'apprendimento di questi elementi è la loro presentazione in un contesto ampio e il più autentico possibile, il criterio discriminante principale sembra il coinvolgimento dell'apprendente nelle pratiche che gli sono proposte. Nell'ottica della comunicazione come azione umana, la significatività delle attività comunicative diventa pietra angolare per la loro efficacia, ed essa è, a nostro parere, profondamente legata alla partecipazione personale, da intendere quest'ultima in più sensi: intellettuale, manipolativa, corporea, affettiva e utilitaristica.

Sotto questo profilo, non possiamo tracciare una netta linea divisoria tra le attività passate in rassegna; possiamo solo collocarle su un segmento o continuum che va dal minimo al massimo grado di coinvolgimento. Sul polo negativo, stanno quelle di presentazione; sul polo positivo, quelle produttive più creative.

Infatti, un altro criterio discriminante, difficilmente separabile dal primo, è la creatività stimolata. Quanto più di proprio e di nuovo c'è nell'attività, tanto più ci rimane coinvolto l'apprendente e, di conseguenza, più salda ed efficace diventa l'acquisizione. Perciò, secondo noi, all'interno delle attività di reimpiego, non sono le ripetizioni pedissequa e meccaniche ad ottenere i migliori esiti, ma, da una parte, le recite che richiedono un'accurata autoosservazione (e anche un reciproco controllo da parte dei pari), un lavoro "muscolare" intenso e una certa immedesimazione nella parte (come quella di un artista nella scena, appunto); da un'altra, i dialoghi, preparati o spontanei, ma eseguiti con le minori istruzioni o costrizioni possibili da parte dell'insegnante (e, fondamentale, con la minima sorveglianza al fine di favorire la disinibizione, la fiducia in se stessi e la scorrevolezza comunicativa). E qui non conta solo la rilevanza con l'universo di interessi dell'allievo, ma anche il contrario, e cioè la fuga dal proprio universo tramite la fantasia perché è così che si realizza la funzione immaginativa della lingua, usandola per creare mondi alternativi rispetto a quello reale. Questo, oltre che per le pratiche nettamente produttive, è valido per gli esercizi analitici, in cui l'indagine personale gioca un ruolo essenziale. Persino in quelli di rinforzo la creatività può avere la sua parte.

Inoltre, le attività di rinforzo mirate a creare automatismi possono diventare carte vincenti se si riesce a controbilanciare la monotonia meccanica e passiva inserendole in una dinamica ludica e competitiva che costringa a sviluppare strategie che esulano dalla comunicazione linguistica: gli esercizi eseguiti con le regole del gioco o della gara superano di molto, in motivazione e coinvolgimento, quelli che ne sono privi perché la spinta agonistica o di autosuperamento e l'esigenza di velocità o di ottime performance, specie se i risultati vengono controllati, paragonati e registrati, garantisce un plus di emozione, sfida e grinta. Quando si lavora in squadre o in coppia, poi, se la consueta collaborazione solidale viene affiancata da un clima di concorrenza, all'interazione linguistica si aggiungono quella affettiva e sociale, indispensabili a dare significatività all'attività umana. Tutte queste circostanze, che possiamo allargare, come abbiamo visto, ad ogni tipo di attività (siano esse di analisi che di produzione vera e propria), nel

soddisfare profonde istanze psicologiche dell'allievo, contribuiscono indubbiamente a rinsaldare l'apprendimento.

Per quanto riguarda specificamente le attività di analisi, i meccanismi induttivi messi in moto nella loro esecuzione, oltre a stare al passo dei tempi (che hanno visto il progressivo abbandono di approcci deduttivi come quello formalistico), favoriscono senz'altro l'apprendimento autonomo. In effetti, l'allievo che è stato guidato a escogitare strategie di ricerca, sarà in grado di adoperarle con successo, talvolta in maniera automatica e inconscia, anche quando è da solo o ha completato il suo iter formativo istituzionale. Saltare questo passaggio di ricerca personale per privilegiare una presentazione delle regole e unità linguistiche in formato già compiuto significa quindi privare l'apprendente di un'opportunità unica di costruzione della propria conoscenza e di iniziare a muovere i passi verso un traguardo di formazione autonoma. Perciò gli item di semplice presentazione si dovrebbero limitare a una messa a fuoco iniziale delle conoscenze che si stanno per scoprire e a un sunto finale, molto più utile se reinterpretato poi, in una sintesi propria, dallo studente.

Un'altra constatazione importante è che circa la metà delle attività mettono a fuoco al contempo più aspetti o fenomeni testuali, se non addirittura più di un piano linguistico. Avendo verificato l'adeguata impostazione e l'efficacia di alcune di queste tecniche "multidimensionali" (vedi sopra, ad esempio, "Ricostruzione di conversazione", "Puzzle linguistico", "Dettato/Puzzle", "Recita" o "Produzione creativa", tutte collaudate nel corso di molti anni di pratica pedagogica in tanti paesi) e tenendo conto dei limiti di tempo che di solito troviamo nei nostri corsi per poter affrontare quanto il curriculum impone e i bisogni comunicativi dello studente richiedono, non solo non le sottovalutiamo ma siamo del parere, tranne in casi di scopi testuali molto specifici, di dargli il sopravvento. Da una parte, ci forniscono l'opportunità di osservare in sincronia e nei loro rapporti interni, sintagmatici, fenomeni linguistici di diversa natura; dall'altra, ci consentono un proficuo risparmio di tempo, non dovendo utilizzare dei brani per trattare esclusivamente determinati SD. Senza escludere dunque le attività specifiche (in specie per il rinforzo e la valutazione), crediamo che la focalizzazione esclusiva di SD può essere riservata allo spazio delle sintesi, glossari, liste, specchietti e tavole *ad hoc*, preferibilmente elaborati dallo studente stesso.

L'ultimo capitolo e quello precedente, riguardante il panorama delle proposte editoriali in ambito dialogico (§ 4 e 5), ci hanno mostrato inoltre che non è facile trovare il manuale che lavori sul piano della coesione interazionale in maniera equilibrata rispetto ad altri piani più classici (in cui ormai rientra la coesione scritta). Se in più pretendiamo che le proposte didattiche in esso raccolte coinvolgano efficacemente l'allievo, lo sproni alla riflessione, lo motivi intellettualmente, giocosamente e creativamente, lo renda consapevole e autonomo, il compito diventa praticamente impossibile. È per questo motivo che gli insegnanti non devono limitarsi ad adottare e seguire il testo ritenuto ottimo tra quelli che offre l'editoria, ma bisogna andare oltre: racimolare materiali qua e là, a seconda di ogni particolare esigenza e nel rispetto del curriculum, e, soprattutto, creare attività *ad hoc* su brani dei corsi stessi o su altri selezionati da noi tra la vasta offerta multimediale di cui possiamo fruire al giorno d'oggi. Inoltre, in questo modo si potrà introdurre una maggiore varietà di SD, giacché tendono a ripetersi in eccesso quelli affrontati dai manuali, il che è dovuto sicuramente alla loro frequenza nel parlato in L1, ma anche al fatto che sono i più studiati (quindi, più facili da insegnare e da imparare) e, oltretutto, all'inerzia nella scelta di determinati

tipi di parlato. Infine, così facendo, creando cioè i nostri propri materiali, potremo allargare la didattica dell'interazione orale ad altri meccanismi nonché alla comprensione e consapevolezza delle regole che gestiscono complessivamente la co-costruzione conversazionale.

7. PROSPETTIVE DI LAVORO

In quest'ultima sezione intendiamo solo indicare altre linee di lavoro complementari rispetto allo studio glottodidattico da noi condotto. Sono gli aspetti su cui vorremmo lavorare subito dopo la conclusione del presente Progetto:

1. **uno studio di frequenza sui SD nel parlato in L1.** Si potrebbe partire dal LIP, ma probabilmente non basterebbe a causa della polifunzionalità di questi elementi, impossibile da analizzare tenendo solo conto delle liste della ricerca di De Mauro. Uno studio del genere diventerebbe uno strumento ottimo (non però l'unico, dato che la frequenza è uno tra i diversi criteri da applicare) per orientare e sequenziare adeguatamente i contenuti curricolari in questione.
2. **un vocabolario didattico di SD.** Stiamo riferendoci a uno strumento organizzato in parte per categorie e in parte alfabeticamente che raccolga queste unità in maniera propedeutica e allo stesso tempo dettagliata (sennò, trattandosi di elementi così polifunzionali sintagmaticamente e paradigmaticamente, il lavoro si vanificherebbe). L'ideale sarebbe poter disporre inizialmente di un vocabolario monolingue per gli studenti stranieri in generale, e, in fase successiva, di uno contrastivo. Proponiamo come modello, benché non esclusivamente rivolto a stranieri⁷⁷, il *Diccionario de partículas discursivas del español*, che ha il vantaggio di essere disponibile on-line e di offrire, schematicamente e quindi agevolmente, una grande varietà di dati, in particolare quelli prosodici (ascoltabili), e di riportare sempre usi illustrati.
3. **prosodia e multidimensionalità.** Seppur affrontati nell'attuale Progetto – in particolare il secondo aspetto (Gillani, 2010) – queste due dimensioni dei SD devono ancora ricevere da parte nostra l'approfondimento che meritano e speriamo di poter farlo in future ricerche. Entrambi potrebbero avere un seguito divulgativo nel vocabolario di cui si parlava sopra.
4. **altri aspetti dell'oralità.** Consapevoli, come abbiamo premesso fin dall'inizio, che i SD costituiscono solo un tipo di strumento formale, tra i più visibili tutto sommato, della co-costruzione dell'interazione orale, crediamo che bisognerebbe riunire e collegare gli studi acquisizionali e le proposte didattiche su altri aspetti dell'oralità per ricavarne una visione più completa su questo tipo di espressione: pause, prosodia, cinesica, meccanismi di ripresa, di messa a fuoco, completamenti, ripetizioni, ecc.

⁷⁷ Attualmente però si sta aggiornando con le traduzioni in inglese degli esempi.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Acciardi D. (2010), "L'uso di "perché" nel parlato spontaneo (archivio C-ORAL-ROM)", in Iliescu M., Siller-Runggaldier H., Danler P. (a cura di), *Actes du Congrès International de Linguistique et Philologie Romane (Innsbruck 3-8 settembre 2007)*, De Gruyter, Berlin-New York, tomo 4, pp. 291-300 (disponibile anche sul sito web: <http://lablita.dit.unifi.it/>)
- Andorno C. M. (2008), "Interazione nativo/non nativo in italiano L2. Strumenti per la pianificazione dialogica", in Pettorino M., Giannini A., Vallone M., Savy R. (a cura di), *La comunicazione parlata, Atti del congresso internazionale (Napoli, 23-25 febbraio 2006)*, Liguori, Napoli, tomo III, pp. 1421-1449.
- Balboni P. (1993), *Tecniche didattiche e processi d'apprendimento linguistico*, Liviana-Petrini, Torino.
- Balboni P. (2003), *Parole comuni culture diverse. Guida alla comunicazione interculturale*, Saggi Marsilio, Venezia.
- Bardel C. (2004), "La pragmatica nell'acquisizione dell'italiano L2: uso dei segnali discorsivi", in Albano Leoni F., Cutugno F., Pettorino M., Savy R. (a cura di), *Atti del Convegno nazionale di Napoli, 13-15 febbraio 2004*, M. D'Auria, Napoli.
- Barni M. (2004), "Postfazione", in Imazu M., Valeri L., *Lo sviluppo della sintassi in italiano L2. Input didattico e abilità di produzione scritta*, Università per Stranieri di Siena, Siena, pp. 157-169.
- Bazzanella C. (1994), *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bazzanella C. (2005), *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*, Laterza, Roma-Bari.
- Benucci A. (a cura di) (2007), *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*, Guerra, Perugia.
- Berretta M. (1984), "Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso", in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Bulzoni, Roma, pp. 237-254.
- Berretta M. (1994), "Il parlato italiano contemporaneo", in Serianni L., Trifone P. (a cura di), *Storia della lingua italiana*, vol. II, Einaudi, Torino, pp. 239-270.
- Bini M., Pernas A. (2007), "Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2", in Monroy R., Sánchez A. (a cura di), *25 años de lingüística aplicada en España: Hitos y Retos*, disponibile al sito web: www.um.es/lacell/aesla, pp. 25-36.
- Borreguero Zuloaga M. (2009a), "I connettivi avversativi nei testi scritti degli apprendenti ispanofoni di italiano L2", in Corino E., Marengo C. (a cura di), *VALICO. Studi di linguistica e didattica*, Guerra, Perugia, pp. 51-69.
- Borreguero Zuloaga M. (2009b), "L'espressione dell'avversatività nell'interazione dialogica degli apprendenti di italiano L2: una prospettiva acquisizionale", in Ferrari A. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano: subordinazione, coordinazione e giustapposizione. Atti del XI Convegno Internazionale della SILFI, Basilea 30 giugno-2 luglio 2008*, Franco Cesati, Firenze, vol. III, pp.1489-1504.
- Borreguero Zuloaga M., Gómez-Jordana Ferary S. (a cura di) (in stampa), *Marqueurs discursifs dans le langage romanes: une approche contrastive. Segnali discorsivi nelle lingue romanze: un approccio contrastivo*, Lambert-Lucas, Paris.

- Borreguero Zuloaga M., Pernas Izquierdo P. (2010), "Cortesía e scortesia in un contesto di apprendimento linguistico: la gestione dei turni", in Pettorino M., Giannini A., Dovetto F. (a cura di), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata (GSCP), Napoli, 23-25 febbraio 2009*, Università Napoli L'Orientale, Napoli, vol. I, pp. 227-248.
- Brighetti C., Minuz F. (2001), *Abilità del parlato*, Paravia, Torino.
- Briz A. (2004), "Cortesía verbal codificada y cortesía verbal interpretada en la conversación", in Bravo D., Briz A. (a cura di), *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*, Ariel, Barcelona, pp. 67-93.
- Briz A., Pons Bordería S., Portolés, J. *Diccionario de partículas del español*, disponibile all'indirizzo web: <http://dpde.es>
- Bustorf W. (1974), "Riflessione sui cosiddetti 'riempitivi' italiani", in Medici M., Sangregorio A. (a cura di), *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo*, Bulzoni, Roma, pp. 21-25.
- Ciliberti A. (1994), *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*, La Nuova Italia, Firenze.
- Consiglio d'Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione* (trad. it di D. Bertocchi, F. Quartapelle), La Nuova Italia-Oxford, Milano.
- De Benedetti A., Gatti F. (1999), *Routine e rituali nella comunicazione*, Paravia, Torino.
- De Marco A. (a cura di) (2000), *Manuale di glottodidattica*, Carocci, Roma.
- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*, ETASLIBRI, Milano.
- Fellin L., Pugliese R. (1994), "I connettivi e i segnali discorsivi nell'apprendimento dell'italiano per scopi accademici in studenti di scambio internazionale", in Giacalone Ramat A., Vedovelli M. (a cura di), *Italiano lingua seconda/ lingua straniera*, Bulzoni, Roma, pp. 379-389.
- Ferraris S. (2001), "I connettivi causali nelle varietà di apprendimento di italiano L1 e L2", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XXX, 2, pp. 337-370.
- Gillani E. (2008), *Aspetti cinesici nell'interazione tra apprendenti di italiano L2*, Tesis del Diploma de Estudios Avanzados (DEA).
- Gillani E. (2010), "Giochi di mano, giochi da villano: una proposta didattica per introdurre in trattamento della gestualità nell'insegnamento di italiano L2", in *LinRed (Linguística en la red)*, VIII, disponibile al sito web: www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_04082010-final-def.pdf
- Guil, P. (2009) "Segnali discorsivi come meccanismi di intensità in italiano L2", in B. Gili Fivela, Bazzanella C. (a cura di), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato*, Cesati, Firenze, pp. 223-41.
- Guil P. (2009), "Interazione orale di apprendenti ispanofoni di italiano L2: usi e funzioni di *e* incipitaria", in Ferrari A. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano: subordinazione, coordinazione e giustapposizione. Atti del XI Convegno Internazionale della SILFI, Basilea 30 giugno-2 luglio 2008*, Cesati, Firenze, pp. 1489-1504.
- Guil P. (in stampa), "MMDD de L1 en la interlingua de aprendices de italiano L2", in Borreguero Zuloaga M., Gómez-Jordana Ferary S. (a cura di), *Marqueurs discursifs dans le langue romanes: une approche contrastive. Segnali discorsivi nelle lingue romanze: un approccio contrastivo*, Lambert-Lucas, Paris.
- Guil P., Bazzanella C., Bini M., Pernas P., Gil T., Borreguero M., Pernas A., Gillani E. (2008), "Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de

- aprendices de italiano L2”, in Briz A. et al.(a cura di.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III Coloquio Internacional del Programa EDICE*, Universidad de Valencia y Programa EDICE, Valencia, pp. 711-729.
- Guil P., Pernas Izquierdo P., Borreguero Zuloaga M. (2010), “Descortesía en la interacción entre aprendices hispanófonos de italiano L2” in Orletti F., Mariottini L. (a cura di), *(Des)cortesía en español. Espacios teóricos y metodológicos para su estudio*, Università Roma Tre, Programa Edice, Stockholm University, Roma, pp. 679-704.
- ITALS, *Nozionario di Glottodidattica*, disponibile al sito web:
<http://venus.unive.it/italslab/nozion/noziof.htm>
- Jafrancesco E. (2010), “I segnali discorsivi in italiano L2. Dati dell'acquisizione e implicazioni glottodidattiche”, in Di Passio I., Paolini D. (a cura di), *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia. Aspetti teorici e pratici, Atti del Convegno Georgetown University, Firenze 22-23 maggio 2009*, Mondadori, Milano, pp. 80 - 121.
- Lichem K. (1985), “Connettivi e demarcativi. Aspetti diacronici preliminari”, in Agostiniani L., Bellucci P., Paoli M. (a cura di), *Linguistica storica e cambiamento linguistico*, Bulzoni, Roma, pp. 211-223.
- Lo Duca M. G. (2006), *Sillabo di italiano L2*, Carocci, Roma.
- López Serena A., Borreguero Zuloaga M. (2010), “Los marcadores discursivos y la variación lengua hablada vs. lengua escrita”, in Loureda Ó., Acín E. (a cura di), *Discourse markers and spoken/written language variation, La investigación sobre marcadores del discurso en España, hoy*, Arco/Libros, Madrid, pp. 415-495.
- Orletti F. (1994), *Fra conversazione e discorso*, Carocci, Roma.
- Pavanello A. (2004), *I segnali discorsivi nella didattica dell'italiano LS*, tesi di Master ITALS, Università Ca' Foscari, Venezia, Marzo 2004.
- Pernas P. (2009), “Il connettivo *perché* nell'interazione orale tra apprendenti ispanofono di italiano L2”, in Ferrari A. (a cura di), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano: subordinazione, coordinazione e giustapposizione. Atti del XI Convegno Internazionale della SILFI, Basilea 30 giugno-2 luglio 2008*, Cesati, Firenze, vol. III, pp. 1521-1536.
- Rastelli S. (2002), *Bob. Un'unità didattica pilota per l'insegnamento dei fonosimboli italiani*, tesi di Master ITALS, Dicembre 2002.
- Renzi L., Salvi G., Cardinaletti G. (1995), *Grande Grammatica di Consultazione*, vol. III, Il Mulino, Bologna.
- Valentini A. (1998), “Le frasi causali e l'emergere della subordinazione in italiano L2: il caso di due apprendenti cinesi”, in *Linguistica e Filologia*. 8, pp. 1-32.
- Vedovelli M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri*, Carocci, Roma.
- Vedovelli M., Villarini A. (2003), “Dalla linguistica acquisizionale alla didattica acquisizionale: le sequenze sintattiche nei materiali per l'italiano L2 destinati a immigrati stranieri”, in Giacalone Ramat A. (a cura di), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Carocci, Roma, pp. 270-304.
- Villarini A. (2010), “Spazi per insegnare e pre apprendere: le attività didattiche per lo sviluppo della competenza lessicale presenti nei materiali didattici per insegnare italiano a stranieri adulti”, in Garzelli B., Giannotti A., Spera L., Villarini A. (a cura di), *Idee di spazio*, Guerra, Perugia, pp. 193-208.
- Wiberg E. (2003), “Interactional Context in L2 Dialogues”, in *Journal of Pragmatics*, 35, pp. 389-407.
- Zorzi D. (1996), “Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2”, in Maggini M., Salvadori M. (a cura di), *Atti del III congresso ILSA*, Comune di Firenze, pp. 11-39.

MANUALI

- Bozzone Costa R. (2004), *Viaggio nell'italiano*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2007), *Contatto 2A*, Loescher, Torino.
- Bozzone Costa R., Ghezzi C., Piantoni M. (2007), *Contatto 2B*, Loescher, Torino.
- Brighetti C., Contento S., Minuz F. (1995), *Presto Detto. Corso di lingua italiana*, Pitagora, Bologna.
- Catizone P., Humphris C., Micarelli L. (1997), *Volare 1*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Dilit-Alphabeta, Roma-Bolzano.
- Catizone P., Humphris C., Micarelli L. (1998), *Volare 2*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Dilit-Alphabeta, Roma-Bolzano.
- Catizone P., Humphris C. (1999), *Volare 3*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Dilit-Alphabeta, Roma-Bolzano.
- Catizone P. (2002), *Volare 4*, libro dello studente, guida per l'insegnante, Dilit-Alphabeta, Roma-Bolzano.
- Conforti C., Cusimano L. (2005), *Linea diretta nuovo 1a*, Libro dello studente, libro degli esercizi, guida per l'insegnante, Guerra, Perugia.
- Conforti C., Cusimano L. (2005), *Linea diretta nuovo 1b*, Libro dello studente, libro degli esercizi, guida per l'insegnante, Guerra, Perugia.
- Conforti C., Cusimano L. (1997), *Linea diretta 2*, Libro dello studente, libro degli esercizi, guida per l'insegnante, Guerra, Perugia.
- De Giuli A., Guastalla C., Naddeo C. M. (2008), *Magari*, Alma, Firenze.
- Gruppo Meta (1992), *Uno. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Libro dello studente, libro degli esercizi, guida per l'insegnante, Bonacci, Roma.
- Gruppo Meta (1993), *Due. Corso comunicativo di italiano per stranieri*, Libro dello studente, libro degli esercizi, guida per l'insegnante, Bonacci, Roma.
- Guerrini, L., Micarelli, L. (1999), *Volare 3*, Esercizi, Dilit-Alphabeta, Roma-Bolzano.
- Guerrini, L., Micarelli, L. (2002), *Volare 4*, Esercizi, Dilit-Alphabeta, Roma-Bolzano.
- Luzi Catizone R. (1997), *Volare 1*, Esercizi, Dilit-Alphabeta, Roma-Bolzano.
- Luzi Catizone R. (1998), *Volare 2*, Esercizi, Dilit-Alphabeta, Roma-Bolzano.
- Marin T., Magnelli S. (2006), *Nuovo Progetto italiano 1*, Edilingua, Roma.
- Marin T., Magnelli S. (2007), *Nuovo Progetto italiano 2*, Edilingua, Roma.
- Marin T., Magnelli S. (2008), *Nuovo Progetto italiano 3*, Edilingua, Roma.
- Mezzadri M., Balboni P. (2002), *Rete! 1. Corso multimediale d'italiano per stranieri*, Libro di classe, libro di casa, guida per l'insegnante, Guerra, Perugia.
- Ziglio L., Rizzo, G. (2008), *Espresso 1*, Alma, Firenze.
- Zorzi D. (1993), *Eurolingua. Corso di italiano per adulti*, Migros-Kost, Zurigo.