

ASCOLTARE E PARLARE. IDEE PER LA DIDATTICA

Carmela Sammarco, Miriam Voghera

Franco Cesati Editore, 2021, pp. 203.

Firenze

<https://www.francocesatieditore.com/catalogo/ascoltare-e-parlare/>

Il volume “Ascoltare e Parlare. Idee per la didattica” di Carmela Sammarco e Miriam Voghera, pubblicato nel 2021 da Franco Cesati Editore, propone un percorso attraverso la comunicazione parlata articolato in quattro parti, significativamente concluso da un approfondimento costituito dal saggio di Tullio De Mauro *In principio erat verbum?*, in cui si affronta il tema della specificità del linguaggio verbale. In principio non c’è la parola: c’è il gesto, c’è la voce, ci sono bisogni vitali primari; ma la parola, se anche non è «sovrana degli inizi assoluti», resta «democratica partecipe di ogni forma di cultura» umana (le citazioni sono tratte dalla conclusione del saggio di De Mauro). Così, il libro di Sammarco e Voghera, che in questo senso è forse un libro da leggere partendo dalla fine, inserisce le parole in tale “tessuto democratico”, che è a un tempo il tessuto del comunicare quotidiano e quello della convivenza sociale.

1. STUDIARE, IMPARARE E INSEGNARE L’ASCOLTO E IL PARLATO

Come si apprende dalla Premessa, il libro è destinato primariamente agli insegnanti attenti al tema della comunicazione orale nei suoi molteplici aspetti. Il lavoro, infatti, intende proporre riflessioni e strumenti per rendere i risultati degli studi sul parlato – intesi in un senso non restrittivo, includendo quindi l’ampio arco che va dalla semiotica alla fonetica – traducibili in pratiche didattiche per promuovere, appunto, l’ascolto e il parlato di cui si sostanzia il dialogo. La linguistica che si è occupata di parlato viene presentata in questo volume a un pubblico di lettori che, come si è detto, si immagina soprattutto, anche se non esclusivamente, composto da insegnanti attivi ogni giorno in classe; lettori quindi con un bagaglio di studi linguistici che può essere molto variabile.

La prima parte del volume *entra in argomento* impostando il modo in cui tutto il resto del discorso va inteso. Le abilità di ascoltare e parlare non sono *solo* abilità linguistiche; il loro significato va ben oltre questo: tali abilità rappresentano infatti il fondamento della cooperazione e dell’inclusione (Capitolo 1. “Educare all’ascolto e al parlato: un obiettivo non solo linguistico”). Il comunicare quotidiano è alla base della convivenza in una società in cui i parlanti sono immersi in un mare linguistico fatto di tanti tipi di italiano, di dialetti, di lingue provenienti da altre parti del mondo. La varietà delle lingue è, quindi, un punto di partenza ineludibile. Parlato e ascolto si configurano come abilità che fondano la capacità di aprirsi al multilinguismo e al multiculturalismo della società attuale. Dare centralità all’ascolto e al parlato nell’educazione linguistica ha come scopo anche quello di mettere le basi su cui costruire la capacità di vivere le diversità socioculturali. L’educazione linguistica all’ascolto e al parlato, quindi, ha un ruolo fondamentale nel promuovere la crescita culturale nel senso più ampio.

Il Capitolo 1 entra nel concreto dell’educazione linguistica, dedicando ampio spazio a presentare e commentare gli obiettivi ministeriali per la scuola primaria e secondaria di

primo e secondo grado che riguardano appunto le abilità legate all'ascoltare e al parlare. In generale, le abilità di ascolto e parlato ricevono uno spazio più limitato a mano a mano che l'allievo cresce; lo spazio diventa molto ridotto quando si arriva alla scuola secondaria di secondo grado. Qui, infatti, prevale la tradizionale prospettiva monologica e scrittocentrica.

Dalla lettura degli obiettivi estratti dai documenti del ministero, emerge la questione del “come”: come raggiungere gli obiettivi didattici che ci si prefigge rispetto al parlato e all'ascolto? In altri termini: come si insegna a un bambino della scuola primaria (p. 28) a «comprendere le informazioni essenziali di un'esposizione», a «interagire in modo collaborativo», a «formulare domande pertinenti», o ancora a «organizzare un racconto in modo chiaro»? La questione del “come” non riguarda del resto solo la scuola primaria. Per esempio, tra gli obiettivi didattici per la scuola secondaria di primo grado, riguardo al parlato monologico (p. 29), rientra quello di imparare a «[r]iferire oralmente su un argomento di studio esplicitando lo scopo e presentandolo in modo chiaro: esporre le informazioni secondo un ordine prestabilito e coerente, usare un registro adeguato all'argomento e alla situazione, controllare il lessico specifico, precisare le fonti e servirsi eventualmente di materiali di supporto (cartine, tabelle, grafici)». Con quali strumenti e pratiche didattiche questo obiettivo si possa raggiungere – come per esempio si possa insegnare a riconoscere «un registro adeguato» – resta però un non detto, affidato alle capacità e alla sensibilità del singolo insegnante.

“Ascoltare e parlare” propone un'utilissima strumentazione teorica e pratica per colmare lo iato che separa l'insegnante dall'obiettivo didattico. All'insegnante/lettore, infatti, oltre a essere offerta la necessaria attrezzatura teorica per addentrarsi nell'ascolto e nel parlato, vengono proposte, alla fine delle prime tre sezioni (Parte I, II e III), anche numerose “Idee per il lavoro in classe”, su cui mi soffermerò in dettaglio più avanti, che descrivono possibili esercizi da condurre con studenti di età e competenze diverse.

Il Capitolo 2, intitolato “L'ascolto e il parlato: potenzialità e vincoli”, stabilisce le coordinate per definire le diverse modalità di comunicazione, che sono qualificate non solo dal canale (fonico-uditivo o gestuale-visivo) utilizzato, ma anche dal tipo di relazione e dalla distanza che intercorre tra emittente e destinatario, e dalle condizioni sincrone o asincrone in cui avvengono produzione e ricezione. In questo capitolo entrano anche in scena diversi aspetti della comunicazione verbale che diventano invisibili nello scritto. Attraverso il confronto tra modalità scritta e parlata, le autrici mostrano come il parlato sia, nelle sue manifestazioni più tipiche, connesso, ipoarticolato, multimodale, caratterizzato dalla scarsa pianificazione e dall'alternanza dei turni tipica del dialogo spontaneo. La semiosi del parlato è quindi descritta nel suo essere attività intrinsecamente dialogica e cooperativa, in cui i gesti co-verbali, i gesti articolatori verbali e il suono prodotto e recepito dai parlanti/ascoltatori contribuiscono a plasmare realizzazioni ogni volta uniche. Per quanto il legame tra “parlato” e “parlante” sia in qualche modo ovvio e necessario, tale nesso immediato coglie solo un aspetto del fenomeno della comunicazione verbale, cioè quello legato all'attività di produzione, mentre lascia in ombra il suo complemento legato alla percezione, alla comprensione e quindi all'ascolto. Come si evince dal titolo del libro, tuttavia, il legame tra parlato e ascolto è inscindibile e da esso non si può prescindere tanto nella ricerca quanto nella pratica didattica. Utilizzando le coordinate che definiscono le diverse modalità di comunicazione, le autrici infine attribuiscono anche un posto alla scrittura dialogico-conversazionale, una nuova modalità che si serve del canale audiovisivo-digitale.

Con il Capitolo 3, dedicato ai “Testi per l’ascolto e per il parlato”, si apre la seconda parte del volume, dedicata a “Gli usi linguistici”. La cesura tra le prime due parti del libro non corrisponde solo allo spostamento di *focus* dalla modalità di comunicazione verbale ai fenomeni linguistici specifici del parlato, ma corrisponde anche al momento in cui la ricerca linguistica specificamente dedicata ai tratti tipici del parlato viene proposta come base e risorsa per un’analisi dei testi finalizzata alla didattica.

Il primo tema trattato riguarda la norma e, in particolare, la necessità di abbandonare una prospettiva normativa e scrittocentrica per affrontare lo studio del parlato (pp. 59 e ss.), in modo da poter distinguere tra adeguatezza modale e adeguatezza sociolinguistica di un testo. Stabilita questa premessa, sono trattati numerosi aspetti della comunicazione parlata strettamente collegati tra di loro: il ruolo centrale nel parlato dell’intonazione e del ritmo, il concetto di fluidità e il ruolo delle disfluidità, l’organizzazione dell’interazione, la cooperazione tra i parlanti e la co-costruzione del discorso, le funzioni dei marcatori discorsivi, le scelte lessicali e la vaghezza, le specificità della sintassi del parlato – che non è analizzabile con gli strumenti sviluppati per lo scritto, in quanto strettamente legata all’organizzazione informativa e prosodica. Nel corso di queste pagine, le autrici provvedono a offrire una panoramica ricca e documentata degli usi linguistici del parlato (panoramica che è in sé già una risorsa didattica) e a decostruire alcuni diffusi automatismi, come l’idea che il parlato sia deviante rispetto allo scritto o quella secondo cui tutto ciò che di solito nel testo scritto non viene riportato – come ad esempio i fenomeni prosodici, le ripetizioni, le esitazioni, i segnali discorsivi – semplicemente non esista.

Mi soffermerò qui soprattutto sulla sezione dedicata alla prosodia (pp. 61 e ss.), componente fondamentale e “inascoltata” della comunicazione verbale, registrata solo in modo molto approssimativo nella scrittura attraverso i segni di interpunzione, e largamente trascurata perfino negli insegnamenti universitari di linguistica.

Come annunciato dal titolo del Capitolo, “Testi per l’ascolto e per il parlato”, le specificità e le caratteristiche della comunicazione orale e uditiva, del parlare e dell’ascoltare appunto, sono illustrate servendosi di testi parlati autentici, riportati in trascrizione all’interno del volume e messi a disposizione del lettore/ascoltatore attraverso il sito dell’editore. Di fronte alla scelta di servirsi di questo tipo di impostazione che integra lettura e ascolto, non può non venire in mente la manualistica per l’insegnamento delle lingue straniere, che spesso utilizza “testi autentici” da offrire agli apprendenti. Nel caso citato, tuttavia, si tratta quasi sempre di testi sì autentici ma scritti o di testi parlati recitati, o prodotti in contesti pubblici, comunque molto controllati. Per contro, e in linea con la tradizione inaugurata dal Lessico di frequenza dell’Italiano Parlato (De Mauro *et al.*, 1993), i testi proposti da Sammarco e Voghera non sono soltanto “autentici”, ma sono soprattutto “quotidiani”. Tali sono ad esempio le produzioni di bambini e adolescenti che raccontano una scena di un film o i frammenti tratti proprio dal LIP (cui il progetto VoLIP ha restituito la voce; Voghera *et al.*, 2014).

Non mancano anche testi di tono più elevato, come le letture dell’attore Alberto Melone dell’*Infinito* di Leopardi (p. 62, traccia 1 e traccia 2), ma la loro presenza è finalizzata non tanto a suscitare un piacere estetico nel lettore, quanto a farlo riflettere sull’impalcatura prosodica che tiene insieme il parlato realizzandolo in ascolti diversi. Così anche l’*Infinito* si materializza, e viene ascoltato, come un atto linguistico unico e irripetibile (benché oggi riascoltabile), la cui qualità dipende da come le parole sono raggruppate, dai punti enfatizzati dall’appoggio della voce, dalla velocità della recitazione e dalle pause. È particolarmente interessante l’idea di proporre a un pubblico di non-linguisti gli schemi tonali di alcuni versi dell’*Infinito* (pp. 65-66), distaccandosi dalla trascrizione utilizzata negli altri esempi. Si tratta infatti di un tipo di resa grafica forse più intuitiva di altre trascrizioni, che rende conto del carattere continuo e dinamico dei movimenti tonali.

Le letture dell'*Infinito* menzionate prima rappresentano un ponte per illustrare le funzioni testuali della prosodia nel parlato quotidiano. Così dalla poesia si passa al dialogo spontaneo (traccia 3), dove gli elementi prosodici esaminati nella recitazione si manifestano nella loro funzione linguistica più tipica. Seguono quindi numerose altre trascrizioni e relative tracce che, alternando enunciati e brani costruiti per evidenziare le funzioni linguistiche dell'intonazione (tracce 4-8) ad altri completamente spontanei (traccia 8), guidano il lettore attraverso la struttura prosodica del parlato. Temi anche molto tecnici, come quelli relativi al rapporto tra prosodia e struttura dell'informazione (p. 71), alla strutturazione interna dell'enunciato in diversi sintagmi intonativi (p. 70) o all'ambiguità sintattica e al ruolo svolto dalla prosodia nel risolverle (p. 69), vengono presentati in queste pagine in maniera estremamente accessibile, combinando chiarezza e solidità scientifica.

Il successivo Capitolo 4, intitolato “Un percorso di sviluppo delle abilità di ascolto e parlato”, che coincide anche con la terza parte del volume dedicata alle “Prospettive didattiche”, entra nel vivo del “come” educare all'ascolto e al parlato. Partendo dal fatto che le abilità di ascolto e parlato possono essere scomposte in base al livello di complessità della situazione comunicativa, il capitolo imposta un percorso didattico graduato per i diversi anni della scuola, finalizzato ad acquisire la «capacità di usare in modo efficiente e adeguato la lingua nelle condizioni tipiche della modalità parlata» (p. 129).

A partire dalle variabili che determinano la complessità di un'interazione (numero di ascoltatori, numero di parlanti, grado di libertà nella presa di turno, rapporto (a)simmetrico tra gli interlocutori, compresenza degli interlocutori, argomento e scopo), esposte nel Capitolo 3 e riprese nel Capitolo 4, le autrici propongono un percorso attraverso quattro situazioni comunicative-tipo, caratterizzate da un crescente livello di complessità, procedendo dal dialogo a turno libero (prima simmetrico e poi asimmetrico), per passare poi al dialogo a turno non libero e, infine, al monologo.

L'analisi dell'interrogazione (p. 139 ss.) è particolarmente illuminante nel mostrare l'intreccio di tipi comunicativi semplici e complessi che possono concorrere a comporre un'interazione reale. L'interrogazione occupa una posizione tradizionalmente centrale nella pratica didattica e di valutazione in uso nelle scuole italiane, per quanto non sia necessariamente lo strumento più efficace e efficiente per valutare le competenze degli studenti. Nonostante l'importanza che essa riveste nella pratica di insegnamento, però, l'interrogazione non è oggetto di riflessione esplicita e formazione specifica: gli studenti devono infatti produrre il tipo di testo richiesto, caratterizzato da asimmetria, discontinuità tematica, diversità degli scopi comunicativi rilevanti, combinando la struttura testuale tipica del testo scritto con la duttilità del testo orale, senza ricevere nel corso della loro formazione istruzioni esplicite che li mettano in grado di svolgere il compito.

La complessità dell'interrogazione è ben evidenziata dalla scomposizione analitica di tale forma di interazione orale in elementi costitutivi proposta dalle autrici (p.146). Tale formalizzazione, oltre ad essere di forte interesse teorico, in quanto offre un nucleo di un'analisi conversazionale di questo tipo di interazione, fornisce all'insegnante attento al parlato e all'ascolto una bussola per l'organizzazione di un percorso didattico. Perché lo studente possa gestire con padronanza il parlato dell'interrogazione, infatti, deve prima acquisire sicurezza nella gestione dei diversi tipi di scambio e testo in essa coinvolti.

Dopo aver affrontato l'ultimo tipo di scambio orale, il monologo, solo apparentemente più semplice di quelli dialogici, le autrici passano a esaminare l'ampio ventaglio di situazioni comunicative rappresentate dall'ascolto e dalla visione di trasmissioni audio e video. Qui gli scopi della comunicazione e i canali utilizzati si combinano in modi

complessi, che rischiano di essere difficilmente leggibili da uno studente senza una guida adeguata.

2. IL LAVORO IN CLASSE

La prima, la seconda e la terza parte del volume includono, come si è detto in precedenza, una sezione intitolata “Idee per il lavoro in classe”. Questi spunti pratici costituiscono un filo rosso che attraversa il libro.

Nel Capitolo 2, gli spunti proposti mirano a promuovere la capacità degli alunni di trarre informazioni dall’ambiente ascoltando i suoni di una scena, oppure ascoltando un dialogo o focalizzandosi sul ruolo della gestualità. A questo scopo si propone, ad esempio, che gli studenti provino a interagire tenendo le mani dietro la schiena (p. 54, 2b-c). Le successive “Idee per il lavoro in classe” compaiono alla fine della seconda parte, come conclusione del Capitolo 3. Qui le attività hanno lo scopo di rendere gli studenti coscienti dei tratti tipici del parlato; nel caso della prosodia, per esempio, si propone di ascoltare un dialogo in lingua straniera (p. 125, 1b). Una delle attività più interessanti tra quelle proposte riguarda l’auto-registrazione (p. 125, 2a), attraverso la quale gli studenti possono riascoltarsi e valutare il proprio e l’altrui grado di fluenza. Altre attività sono incentrate sulla capacità di selezionare la varietà di lingua più adeguata al contesto, adattando le scelte linguistiche anche all’interlocutore e al tipo di scopo comunicativo. Nel Capitolo 4, le “Idee per il lavoro in classe” mirano a promuovere la capacità di riformulare un discorso in base allo scopo comunicativo. Una delle attività proposte (p. 153, 1b-c) sembra ricalcare alcuni metodi di elicitazione dialogica in uso negli studi linguistici (in particolare il cosiddetto *Map task*), che si basano proprio sulla necessità di cooperare verbalmente per svolgere un certo compito, riformulando e superando inevitabili fraintendimenti; qui le metodologie di raccolta di dati di parlato per la ricerca linguistica sembrano offrire utili strumenti alla didattica. Altre idee riguardano invece l’integrazione e l’analisi dell’informazione verbale e visiva. Le prospettive didattiche si concludono con una sezione dedicata alla valutazione, in cui sono presentate delle possibili griglie per i diversi obiettivi didattici, strumenti flessibili da adattare allo specifico contesto in cui si opera. Provare a valutare ascolto e parlato vuol dire far uscire queste abilità dalla zona grigia in cui la prassi tradizionalmente scrittocentrica della scuola italiana le ha relegate. La parola finale è lasciata in questo capitolo, come anche nel volume nella sua interezza, a De Mauro. La *bussola* che si vuole dare all’insegnante con questo libro è infatti quella di cui si parla nelle *Dieci tesi per un’educazione linguistica democratica*, una bussola necessaria per far crescere negli allievi «il senso della funzionalità comunicativa di ogni possibile tipo di forme linguistiche» presenti nel parlato e nello scritto (p. 163).

3. CONCLUSIONI: RACCOGLIERE L’INVITO AD ASCOLTARE E PARLARE

Nel Capitolo 4 viene fatto un interessante riferimento al *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue*. Come è noto, il Quadro rappresenta uno strumento per orientarsi nell’insegnamento e nell’apprendimento delle lingue, solitamente straniere. Esso articola la padronanza linguistica in quattro abilità fondamentali: leggere e scrivere, ma appunto anche ascoltare e parlare. È chiaro che lo studente impegnato a lavorare sulla propria lingua madre, o comunque sulla lingua dominante nel contesto scolastico, si trova in una situazione molto diversa da quella in cui si muove lo studente di lingua straniera, che tipicamente apprende una lingua in un contesto guidato, in un ambiente in cui la lingua

dominante non è quella oggetto di studio. Nonostante le evidenti differenze, tuttavia, l'esperienza dello studente di lingua straniera può essere di interesse didattico anche per chi lavora in un contesto dove è centrale la madrelingua. La barriera linguistica, infatti, per essere superata, richiede allo studente di fare uno sforzo per re-impadronirsi proprio di quel parlare/ascoltare che nella propria lingua viene acquisito in modo automatico, senza grande consapevolezza (proprio sulla necessità di sviluppare una consapevolezza di ciò che sentiamo e diciamo verte infatti il volume di Sammarco e Voghera). Da questa esperienza didattica, quindi, potrebbero venire spunti da portare anche nella classe dove l'italiano è la madrelingua della maggior parte degli studenti.

Il primo spunto è un ampliamento delle attività descritte a p. 125 (1b e 2a), in cui si propone agli allievi di ascoltare un dialogo in una lingua sconosciuta (per esaminarne la prosodia), eventualmente con l'aiuto di compagni non italofofoni, e di autoregistrarsi per poi riascoltarsi (per valutare la fluenza). L'ascolto ripetuto e il ritornare sul testo parlato anche attraverso la trascrizione sono attività potenzialmente interessanti per un esame accurato del parlato nei suoi aspetti linguistici e valori sociolinguistici. Se la lettura della trascrizione di un dialogo reale può a volte risultare ostica, la produzione di una trascrizione di parlato dialogico rappresenta una vera sfida. Trascrivere il parlato, oltre a obbligare a un ascolto molto accurato delle parole, costringe a ascoltare anche quello a cui di solito non si presta orecchio: esitazioni, false partenze e tutti quei fenomeni che le autrici descrivono accuratamente nel Capitolo 3. La scrittura, in questo senso, può venir messa al servizio dell'ascolto, creando le condizioni per un ascolto "al microscopio" che ingrandisce e rende visibili elementi di cui non si è consapevoli.

Per il parlante non nativo, inoltre, trascrivere il parlato richiede un ascolto ravvicinato e uno sforzo di comprensione notevole (specie se si trascrive un brano presentato solo in forma audio, senza il supporto della gestualità labiale e coverbale che accompagna la produzione del parlato). Ascoltare e trascrivere un breve brano dialogico nella propria lingua e in una lingua straniera di cui si ha competenza limitata può essere quindi un esercizio utile per evidenziare tutte le informazioni verbali e non verbali che vengono implicitamente estratte dai parlanti madrelingua e che non sono più immediatamente disponibili quando si ascolta un parlante di una lingua di cui si ha poca padronanza. Il confronto tra ascolto e trascrizione del parlato nella propria lingua e in una lingua straniera, ad esempio, può evidenziare non solo la difficoltà che ogni non madrelingua incontra nel segmentare la catena continua delle parole, ma anche la difficoltà, per il non madrelingua, di recuperare molti dei valori sociali che le scelte linguistiche (lessicali, fonologiche, sintattiche) dei parlanti hanno.

La situazione in cui viene utilizzata una lingua straniera può inoltre offrire l'occasione per giochi di ruolo volti a promuovere «processi di inserimento e integrazione culturale e sociale» basati sul rispetto e l'attenzione all'altro (p. 33). Le autrici osservano (a p. 137, riguardo alla conversazione asimmetrica a turno libero), che «in una condizione di disparità è improbabile che si instauri lo stesso livello di cooperazione che si raggiunge tra pari e ciò richiede di norma un maggiore sforzo per adeguarsi sul piano sia ricettivo sia produttivo dell'interlocutore». Il passaggio fa riferimento a conversazioni asimmetriche in cui per esempio l'interlocutore è in una posizione gerarchica dominante o è più grande di età, ma le autrici stesse utilizzano come esempio illustrativo della disparità tra interlocutori anche la situazione in cui un parlante è di lingua straniera (p. 138). La situazione asimmetrica in cui uno dei due interlocutori non ha completa padronanza della lingua e, poniamo, deve ricevere istruzioni, può aiutare a apprendere come gestire le strategie linguistiche che servono, per es. a non minacciare la *faccia positiva* e la *faccia negativa* dell'interlocutore (cfr. p.101), non abusando della posizione di vantaggio data dal fatto di interagire in una lingua che si padroneggia meglio rispetto all'interlocutore, e può

insegnare a essere espliciti nel chiedere “aggiusti comunicativi” (cfr.: «la condizione di minore vicinanza comunicativa rende più difficile chiedere aiuto, per esempio dicendo *non ho capito* o *può ripetere*», p. 138). Esercizi “teatrali” di questo tipo, in breve, potrebbero essere di aiuto per aprirsi alla diversità dell’altro.

Come si vede, la lettura del volume “Ascoltare e parlare: idee per la didattica” di Carmela Sammarco e Miriam Voghera, oltre a essere in sé una lettura informativa e stimolante, spinge a raccogliere l’invito che le autrici, nel solco del magistero di Tullio De Mauro, rivolgono al lettore, sollecitandolo ad includere l’ascolto e il parlato nell’educazione linguistica. L’auspicio è che l’invito venga raccolto da più parti, e che la complessità linguistica in cui siamo immersi possa essere presentata ai giovani in modo pratico e scientificamente fondato da insegnanti attenti al valore e alle sfide della diversità.

Claudia Crocco

Universiteit Gent

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- De Mauro T., Mancini F., Vedovelli M., Voghera M. (1993), *Lessico di frequenza dell’italiano parlato*, Etaslibri, Milano.
- Voghera M., Iacobini C., Savy R., Cutugno F., De Rosa A., Alfano I. (2014), “VoLIP: a searchable Italian spoken corpus”, in Veselovská L., Janebová M. (eds.), *Complex Visible Out There. Proceedings of the Olomouc Linguistics Colloquium: Language Use and Linguistic Structure*, Palacký University, Olomouc, pp. 628-640.