

OSSERVARE E INSEGNARE L'ESPRESSIONE DELL'APPROSSIMAZIONE NELL'ITALIANO PARLATO ACCADEMICO: L'USO DI LISTE ED *ECCETERA*

Elisa Fiorenza¹

1. INTRODUZIONE²

La lingua parlata è caratterizzata da differenti gradi di frammentarietà e approssimazione: la frammentarietà si manifesta in fenomeni quali ripetizioni, ricerche lessicali, false partenze, disfluenze (Nencioni, 1983; Voghera, 1992, 2017; Sornicola, 1981) e, in genere, si ritiene sia dovuta esclusivamente a limiti di memoria e di pianificazione del parlante, al carattere effimero della comunicazione orale, oltre che all'impossibilità di correggere il testo prodotto; al tempo stesso, l'approssimazione può manifestarsi a vari livelli, ad esempio attraverso il ricorso a parole vaghe, e solitamente si considera che sia motivata da principi di economia linguistica, ovvero dalla necessità di minimizzare lo sforzo cognitivo e articolatorio. Se da una parte ciò è sicuramente vero, dall'altra numerose ricerche sul parlato spontaneo (es. Blanche-Benveniste, 1997; Bonvino *et al.* 2017) hanno dimostrato che alcuni fenomeni tipici della lingua orale sono legati non solo a fattori relativi all'esecuzione o alle condizioni di produzione, ma anche alla volontà del parlante di raggiungere uno specifico obiettivo comunicativo, come veicolare informazioni vaghe. In particolare, l'approssimazione, qui intesa come manifestazione della vaghezza intenzionale (Voghera, 2012), e oggetto del presente studio, rappresenta una componente necessaria nei processi comunicativi, perché permette ai parlanti di comunicare specifiche informazioni sugli elementi menzionati, su quelli omessi e sul rapporto del parlante con quanto espresso in modo vago (ad es., sottintendere che l'informazione mancante non sia rilevante, oppure che faccia parte di un insieme non definito). Essa è veicolata attraverso vari strumenti linguistici (parole, sintagmi, frasi) talvolta organizzati in liste (ad es., Masini *et al.*, 2012), in cui compaiono spesso anche specifici marcatori di approssimazione, come *diciamo, una specie di o eccetera*.

Nel contesto accademico italiano, tra le varie tipologie di comunicazione parlata in cui sono coinvolti gli studenti universitari, le lezioni frontali rappresentano senza dubbio quella più frequente e i testi orali prodotti dai docenti sono tendenzialmente monologici, caratterizzati da interruzioni sull'asse sintagmatico e da differenti gradi di vaghezza. Quest'ultimo aspetto è stato poco indagato nel campo dell'educazione linguistica, nonostante la sua evidente rilevanza. Infatti, il ricorso a espressioni vaghe si basa su un

¹ Università degli Studi di Messina.

² Lo studio è promosso dal Centro di Ricerca Interuniversitario "LinE – Language in Education" (www.languageineducation.eu) nell'ambito del cluster scientifico "La comunicazione accademica parlata: analisi e strumenti dalla prospettiva della glottodidattica".

This study is promoted by the Inter-university Research Centre "LinE – Language in Education" (www.languageineducation.eu) within the scientific cluster "The Spoken Academic Communication: Analysis and Resources from the Educational Linguistics' Perspective".

accordo implicito tra parlante e ascoltatore, poiché il secondo è chiamato a (1) riconoscere la funzione di determinati elementi menzionati, (2) valutare se il recupero degli elementi omessi sia rilevante o meno (a livello di contenuto del messaggio e in relazione all'attitudine del parlante), (3) eventualmente colmare i vuoti informativi presenti negli enunciati emessi dal primo.

Come già osservato da vari studiosi in relazione ai processi di approssimazione e categorizzazione nella lingua spontanea (Bonvino *et al.*, 2017; Fiorentini, 2019; Masini *et al.*, 2021) non sempre è necessario ricostruire quanto omesso. Tuttavia, riteniamo che una fase di valutazione sia sempre presente nel processo di comprensione del messaggio, e che nel contesto della lezione accademica questo aspetto sia particolarmente rilevante: gli studenti ascoltano per imparare e, in virtù del loro status di meno esperti, devono sin da subito allenarsi a interpretare anche i contenuti veicolati da espressioni vaghe.

Il presente contributo propone una prima esplorazione dell'espressione dell'approssimazione nell'italiano accademico parlato da docenti in un campione di lezioni raccolte nel corpus ASIC (Peppoloni, in questo numero), focalizzandosi sulla configurazione in liste (Masini *et al.*, 2012; Bonvino *et al.*, 2018; Pietrandrea, Kahane, 2012) e, all'interno di queste, sull'utilizzo del *general extender eccetera* (Fiorentini, 2019). La lingua accademica è qui intesa come sinonimo di lingua per scopi accademici (Widdowson, 1998). Seguendo il modello del GARS per la rappresentazione della lingua parlata (Blanche-Benveniste, 1990, 1997), le liste analizzate sono trascritte in "griglie" per l'analisi del parlato.

Lo studio presenta una parte applicativa dedicata alla proposta di attività didattiche su questa tipologia di liste finalizzate allo sviluppo della consapevolezza metalinguistica sul parlato accademico, considerando che l'esistenza delle costruzioni in lista per esprimere l'approssimazione sembra essere una strategia ricorrente anche in questo contesto, oltre che nel parlato spontaneo in diverse lingue (es. francese, russo). Queste attività mirano a migliorare la capacità degli studenti di riconoscere e utilizzare tali costruzioni, promuovendo una maggiore precisione e flessibilità nell'uso del linguaggio accademico, e, al tempo stesso possono costituire per i docenti stessi un'occasione per prendere coscienza del parlato prodotto in classe.

2. CARATTERISTICHE DEL PARLATO ACCADEMICO: LA COMUNICAZIONE ORALE DEL DOCENTE DURANTE LE LEZIONI.

Il percorso formativo degli studenti universitari è in genere scandito da una serie di attività che prevedono un ricorso costante alla comunicazione orale, sia in ricezione sia in produzione: l'ascolto di lezioni frontali, l'interazione con i docenti a ricevimento, il dialogo con i colleghi, la presentazione di progetti e attività, lo svolgimento di esami orali.

Tra queste, la lezione accademica è stata ampiamente studiata dal punto di vista del genere discorsivo, ad esempio in relazione alle strategie comunicative utilizzate dai docenti (ad es., Berretta, 1986; Veronesi, 2009; Zorzi, 1998). A nostro avviso, questo interesse può essere in parte riconducibile al fatto che le lezioni rappresentano uno strumento molto efficace sia di trasmissione del sapere disciplinare, sia di motivazione e coinvolgimento degli studenti nello sviluppo della loro formazione accademica. L'efficacia passa senza dubbio dalla capacità dei docenti di mediare la densità e la complessità del loro parlato (Gajo, 2007; Veronesi, Spreafico, 2009), attraverso il ricorso a varie strategie comunicative che coinvolgono tutti i livelli linguistici (fonologia, morfosintassi, lessico, prosodia), come ricordato da Desideri (1992):

In effetti la lezione, vista nel suo aspetto particolarmente monologico, come spiegazione, rivela l'ampia presenza di strategie esplicite di organizzazione del discorso stesso, strategie finalizzate a renderlo più comprensibile: di qui l'impiego di glosse metatestuali per chiarire agli alunni i diversi passaggi (*questo è importante, questo è un esempio*), l'uso di connettivi e di elementi deittici, forme metacomunicative esplicite (*adesso leggeremo qualcosa dall'antologia*) e l'adozione dell'autoparafraresi, delle riprese lessicali. Il tutto ovviamente accompagnato da segnali comunicativi non verbali (gesti, sguardo, posture, ecc.) e da una particolare prosodia che assicura, attraverso l'intonazione e l'enfasi, l'assetto coesivo del discorso (Desideri, 1992: 6).

Più nel dettaglio, la lezione universitaria³ è definita da Gorla e Mauri (2018: 112) un evento comunicativo di carattere principalmente monologico e con finalità pedagogiche, in cui il docente gestisce in maniera autonoma la presentazione dei contenuti. Riprendendo Zorzi (1999), gli autori individuano un'ampia eterogeneità sia nella gestione della struttura delle lezioni da parte del docente, sia nello stile espositivo (l'insegnante può scegliere di leggere l'intervento per intero, in parte o di fare a meno di un supporto scritto), sia nei diversi gradi di pianificazione, nonché di dialogicità⁴ con gli studenti. Al tempo stesso, segnalano alcuni tratti ricorrenti, quali: l'elevata formalità, necessaria dal rapporto asimmetrico studenti-docenti; l'utilizzo di un linguaggio specialistico della disciplina oggetto di insegnamento; il possibile ricorso a supporti visivi, come grafici o tabelle; la prevalenza del monologo argomentativo, caratterizzato da un alto grado di pianificazione e da lunghi turni. In linea teorica, il parlato del docente⁵ può essere interrotto da domande da e verso gli studenti, ma, nella realtà dei fatti, raramente gli studenti intervengono per fare domande se non sollecitati, soprattutto se ai primi anni di corso e ancora di meno se stranieri.

La ridotta alternanza di turni tra docente e studenti può essere il fattore che più contribuisce ad "appesantire" il carico cognitivo degli studenti che assistono a una lezione universitaria. Infatti, il turno è un importante «meccanismo di controllo per il processo di produzione e ricezione in tempo reale, poiché consente di produrre ed elaborare porzioni di testo adeguate al carico di memoria possibile nella condizione data» (Voghera, 2021: 47). La direzione della comunicazione procede da uno (docente) verso molti (studenti) e ciò ha ricadute importanti sulla distribuzione dei turni e sulla co-costruzione del messaggio. La conversazione accademica docente-studente è asimmetrica o "diseguale" (Orletti, 2000), sia per la diversa competenza nella lingua accademica e nei contenuti della disciplina, sia per la disparità del potere interazionale. Ciliberti (2003) a tal proposito individua nel docente una dominanza relativa alla quantità di spazio interazionale, alla gestione dell'interazione e alla selezione degli argomenti⁶.

La lezione (non solo quella universitaria) presenta anche un certo grado di frammentarietà, dovuta a fattori non pianificabili, che inevitabilmente coinvolgono il parlato del docente: aspetti relativi alle sue capacità mnemoniche, alla sua capacità di

³ Nel corpus qui analizzato, i seminari sono considerati come un tipo di lezione universitaria, in virtù delle loro principali caratteristiche comuni descritte di seguito nel paragrafo. In linea generale, tuttavia, le lezioni frontali presentano differenze sostanziali rispetto alle attività seminariali (per approfondimenti, cfr. ad es., Spreafico, 2009; Ciliberti, Anderson, 1999).

⁴ In una scala di dialogicità dei testi parlati, Sammarco (2021: 123) posiziona la lezione universitaria quasi all'estremo del continuum, verso il polo "testo + monologico", prima dell'arringa e dell'omelia.

⁵ Tra i numerosi studi dedicati all'italiano parlato da docenti si vedano, ad esempio, Bazzanella (1998), Ciliberti *et al.* (2003), Piazza (1995).

⁶ Come ricorda Pagliara (2024: 121): «il docente ricopre il ruolo istituzionale e gli viene socialmente attribuito uno *status* sociale più alto rispetto a quello dello studente, in virtù della sua posizione di membro accademico, delle sue competenze nel proprio campo di ricerca, dei suoi meriti intellettuali e della sua funzione di rappresentare l'istituzione cui appartiene».

organizzare il discorso, al bisogno di rispondere a reazioni o a fraintendimenti (Desideri, 1992: 3).

Dal punto di vista linguistico, numerosi studi sull'italiano parlato accademico hanno individuato alcuni tratti che contraddistinguono tale varietà e a questi rimandiamo per una trattazione approfondita (ad es., Ballarin, 2016; Balboni, 2000; Ciliberti *et al.*, 2003; Desideri, 1992; Desideri, Tessuto, 2011; Diadori *et al.*, 2007; Gallina, 2020; Jafrancesco, 2015; Mezzadri, 2016; Porcelli, 1990; Scivoletto, 2020; Spreafico, 2009; Voghera, Sammarco, 2021; Veronesi, 2009). In questa sede ci limitiamo a notare che il parlato nella lezione universitaria sembra configurarsi come uno strumento comunicativo in continua ridefinizione sotto la spinta di almeno due forze contrarie:

- da una parte, vi è la necessità di formulare messaggi terminologicamente precisi e completi a livello dei contenuti: trattandosi di testi rivolti ad apprendenti di una determinata materia, i testi orali dei docenti si presentano piuttosto articolati, pianificati e ricchi di informazioni (Nuzzo, Grassi, 2016: 57);
- dall'altra, la lunghezza dei turni parlati tipici delle lezioni comporta una maggiore frammentarietà rispetto ai testi più dialogici, numerose riformulazioni e pause (Voghera, 2021: 47); a ciò si aggiunge una inevitabile dose di vaghezza, che caratterizza qualsiasi produzione orale (che sia almeno in parte) spontanea.

Emerge qui una serie di riflessioni sul ruolo dell'approssimazione (che approfondiremo più avanti): il ricorso a espressioni vaghe è in contrasto con la necessità di precisione ed esattezza terminologica richiesta dalla natura di tale comunicazione e dal ruolo dei parlanti? L'approssimazione può essere considerata, in alcuni casi, uno strumento per "alleggerire" il messaggio e renderlo più comprensibile? Più in generale, come viene gestita l'approssimazione dai docenti? E dagli studenti?

Dalla prospettiva dei docenti, vari autori hanno evidenziato che il contesto istituzionale, come quello accademico «impone a docenti e discenti di saper controllare un lessico specialistico [...] col possibile rischio, nel caso in cui ciò non si verifichi, della perdita di prestigio e di stigmatizzazione da parte del gruppo» (Spreafico, 2009: 196), per cui, ci aspettiamo un uso limitato dell'approssimazione. Questa ipotesi è però subito smentita da un interessante studio descritto in Rowland (2007), in cui si mostra che studenti e docenti di scuole di vario grado ricorrono in modo massiccio a espressioni vaghe durante le lezioni di matematica. Infatti, se è vero che il prodotto delle operazioni matematiche non può che essere preciso ed esatto, il processo di avvicinamento al risultato è costellato da tentativi e prove: la vaghezza e l'incertezza sono necessarie nei ragionamenti induttivi che caratterizzano il pensiero matematico.

Dal punto di vista degli studenti, le aspettative nei confronti della loro competenza nella lingua accademica sono alte, ma, in un certo senso, è come se fosse dato per scontato che l'apprendimento debba avvenire in modo implicito, per esposizione al parlato del docente. Voghera e Sammarco (2021) fanno notare che dallo studente ci si aspetta che sia in grado di:

produrre con naturalezza un testo continuo dal punto di vista semiotico e verbale, che non presenti, cioè, (troppe) disfluenze (*ehm, ah, uhm*) ma nello stesso tempo [ci si aspetta che lo studente possa] essere interrotto e [sia] in grado di riprendere il filo. [...] Insomma, chi è interrogato deve produrre un parlato molto sofisticato, che mantenga tutte le modulazioni del parlato naturale, ma abbia compattezza, densità informativa e struttura testuale di un testo scritto (Voghera, Sammarco, 2021: 145).

In altre parole, sia i docenti, sia gli studenti devono essere in grado di gestire (in ricezione e/o in produzione) testi densi, altamente informativi ma effimeri e con un grado variabile di frammentarietà e approssimazione raramente rilevati. Ad oggi studi sulla gestione della vaghezza sull'italiano accademico sono pressoché assenti⁷, sia a livello teorico che applicato, e ciò causa una inevitabile scarsità di materiali e strumenti didattici e anche di valutazione. Non mancano però contributi sull'italiano spontaneo, da cui partiremo per delineare la cornice teorica entro la quale osservare e analizzare i fenomeni presenti nel nostro corpus e proporre attività per lo sviluppo di questa competenza.

3. L'ESPRESSIONE DELL'APPROSSIMAZIONE IN ITALIANO L1/L2 ATTRAVERSO LISTE ED ECCETERA.

La vaghezza è un concetto che rimanda all'impossibilità di definire con precisione un segno linguistico. Questa mancanza di precisione, in realtà, è spesso un'alleata della comunicazione, perché utilizzando espressioni vaghe, possiamo «allargare significati e significanti senza compromettere la comunicazione» (De Mauro, 1982).

La scelta di veicolare informazioni vaghe può essere dettata da numerosi motivi. In molti contesti, non è possibile disporre di un'informazione precisa: ad esempio, nella frase "Il caffè è dolce" la parola *dolce* è intrinsecamente vaga, perché l'estensione del suo significato non può essere delimitata, a prescindere dal contesto di enunciazione. Stesso discorso vale per il significato di parole come *alto*, *giovane* o *bello*. In altri casi, invece, il parlante produce espressioni vaghe per una sua specifica necessità comunicativa: non possiede una determinata informazione (in modo temporaneo o permanente); oppure la possiede ma non intende essere preciso, perché, ad esempio, vuole risparmiare risorse cognitive, o perché è inopportuno o irrilevante essere precisi in quel contesto; oppure vuole esprimere il proprio atteggiamento nei confronti del testo prodotto, per cui, ad esempio, rimane vago per mitigare il proprio disaccordo (cfr. Channel, 2004; Ghezzi, 2022; Overstreet, 2011; Voghera, 2012)⁸. Talvolta i parlanti scelgono di rimanere vaghi, mostrandosi meno esperti di quanto siano realmente su qualcosa, al fine di mettersi sullo stesso piano dell'interlocutore, per stabilire una maggiore vicinanza interazionale, per "accorciare le distanze". È anche possibile che il parlante scelga strategicamente di evocare vagamente qualcosa per trasmettere un messaggio in modo implicito, cercando di portare l'interlocutore a elaborare delle inferenze in modo autonomo. Non a caso la vaghezza è molto indagata nell'ambito della comunicazione pubblicitaria e politica (ad es., Cicchirillo, 2022; D'Errico *et al.*, 2013; Pietrandrea, 2021).

Una funzione comunicativa poco indagata ma molto pertinente al contesto accademico è l'uso della vaghezza intenzionale per deresponsabilizzarsi epistemicamente (Mannaioli, 2023): le proposizioni contenenti espressioni vaghe sono difficili da falsificare, di conseguenza, la scelta di farvi ricorso può essere dettata dal desiderio di apparire competente.

È possibile quindi distinguere una vaghezza intrinseca, strutturale, relativa ad alcuni segni linguistici e definibile come «l'insufficiente precisione di un segno linguistico in un determinato contesto» (Prampolini, 1997), e una vaghezza intenzionale, ovvero una mancanza di precisione che scaturisce dalle scelte comunicative del parlante o da necessità comunicative ed è ancorata allo specifico contesto di enunciazione. I due tipi di vaghezza

⁷ Sulla lingua inglese, invece, si vedano, ad esempio, Cutting (2007), McCarthy (2019), Metsä-Ketelä (2012).

⁸ I motivi per i quali i parlanti possono scegliere di rimanere vaghi possono essere raggruppati in tre macrocategorie (Voghera, Collu, 2016: 7): (1) mancanza di informazione, (2) difficoltà o riluttanza a stabilire una chiara relazione con il contenuto dell'enunciazione o con il destinatario, (3) esigenze dovute alla pianificazione del discorso. Talvolta questi tre livelli si sovrappongono.

possono co-occorrere, come si evince dai seguenti esempi: (a) in “Elena è giovane”, *giovane* è una parola intrinsecamente vaga, imprecisa; (b) in “Elena è giovane diciamo”: oltre alla parola vaga *giovane*, il parlante utilizza il segnale discorsivo *diciamo* per comunicare un’informazione (vaga) relativa al suo modo di percepire l’età di Elena.

Secondo Voghera (2014) la vaghezza intenzionale può manifestarsi in tre modi: l’approssimazione, la generalizzazione e la mitigazione. L’approssimazione, fulcro del presente studio, è intesa come l’uso di termini non precisi o vaghi per un determinato obiettivo comunicativo, ed è espressa in italiano attraverso vari elementi spesso combinati tra di loro, quali elementi lessicali (ad es., *una sorta di, una specie di*), ma anche morfosintattici o prosodici. Una tipica configurazione utilizzata per veicolare l’approssimazione è la lista, ovvero la ripetizione di parole secondo uno specifico schema.

Più precisamente, una lista è composta da due o più elementi che svolgono la stessa funzione sul piano sintattico e sono legati tra loro da una relazione semantica (Blanche-Benveniste *et al.*, 1990). Bonvino *et al.* (2009: 2) hanno individuato per l’italiano l’esistenza di liste all’interno di configurazioni di discorso, ovvero unità di analisi intermedie tra la frase e il testo, che circondano una costruzione matrice e con la quale entrano in relazione. Attraverso la lista è possibile rappresentare vari tipi di strutture, come la coordinazione, le ripetizioni, le riformulazioni. Queste inoltre richiamano determinate operazioni semantico-cognitive: i parlanti le usano per specificare qualcosa, per generalizzare, per mitigare un concetto o approssimarne (cfr. Pietrandrea, Kahane, 2012; Masini *et al.*, 2018; Mauri *et al.*, 2019).

Da un punto di vista dei tratti caratterizzanti, le liste si presentano:

- a) \pm *stabili*: sono stabili quelle liste che sono ormai entrate nell’uso comune, sono riconosciute e usate dai parlanti. Ad esempio, per indicare una piccola quantità approssimativa è frequente utilizzare la lista *due o tre*, come in “Ormai avrà due o tre capelli in testa”;
- b) \pm *composizionali*: le liste composizionali sono quelle il cui significato è ricavabile dalla somma delle parti. Ad esempio, nella frase “è tutto il giorno che corro a destra e a manca” la sequenza in lista delle espressioni *a destra* e *a manca* è non composizionale, perché vuol dire che la persona ha avuto molto da fare ed è andata da molte parti (non che si sia mossa letteralmente solo a destra e a sinistra);
- c) \pm *esaustive*: le liste non esaustive sono quelle che menzionano solo alcuni elementi di un insieme. Un esempio di lista non esaustiva si ha nella frase “prendi matite, gomme e cose del genere”.

È possibile analizzare le liste secondo alcuni parametri formali (ad es., Bonvino *et al.*, 2009; Kahane, Pietrandrea, 2012): la presenza/assenza di connettivi; il tipo di connettivi; la prosodia⁹; il numero di elementi in lista; la categoria degli elementi in lista (parole/sintagmi/frasi); la presenza/assenza di determinanti (per liste di sostantivi); la relazione semantica tra gli elementi della lista (es. sinonimi, antonimi, ecc.); i *markers* e gli elementi aggiuntivi.

Secondo un approccio orientato alla Construction Grammar (CXG)¹⁰, è stato osservato che differenti configurazioni di tali parametri formali veicolano differenti significati (Bonvino *et al.*, 2009; Masini, Pietrandrea, 2010; Voghera, 2018). Nello specifico, si distinguono costruzioni in lista che esprimono:

- a) *generalizzazione*, ovvero il processo mediante il quale le caratteristiche specifiche di un’esperienza o di un insieme di dati vengono estese per rappresentare un’intera categoria (es. “ho corso a destra e a manca” = ho corso ovunque, in molti luoghi);

⁹ La prosodia non è stata considerata in questa analisi perché alcune registrazioni audio sono danneggiate.

¹⁰ Per approfondimenti rimandiamo a Goldberg (1995).

- b) *categorizzazione*, ovvero il raggruppamento di oggetti in categorie basate su caratteristiche comuni (es. “prendi ciabattine e asciugamano e andiamo al mare!” = prendi l’occorrente per andare al mare)¹¹
- c) *intensificazione*, ovvero l’uso di espressioni linguistiche per aumentare la forza o il grado di un aggettivo, verbo o un avverbio (es. “fa caldo caldo” = fa molto caldo);
- d) *approssimazione*, ovvero l’uso di espressioni vaghe o imprecise per comunicare un’idea in modo più flessibile o adattabile al contesto; a sua volta questa può riguardare il livello concettuale (es. “sarà alle otto, alle otto e mezza, giù di lì” = sarà intorno a una certa ora della sera), o il livello metatestuale (es. “erano vietati no le riunioni, gli assembla- no gli assembla- insomma i raggruppamenti delle persone” = erano vietati gli assembramenti).

In genere è l’intera lista nel suo complesso che veicola un certo significato (Bonvino *et al.*, 2009): il parlante costruisce il messaggio in modo graduale, lasciando tracce del percorso di produzione sottoforma di riformulazioni, ripetizioni, disfluenze, le quali, se considerate tutte assieme permettono all’ascoltatore di ricomporne, come in un puzzle, l’intento comunicativo.

Adottando la tassonomia proposta in Bonvino *et al.* (2017), che riprende con qualche differenza quella avanzata in Masini *et al.* (2017) e in Bonvino *et al.* (2009), distinguiamo due tipi di liste per esprimere l’approssimazione:

- 1) *liste di formulazione* (qui abbreviate in “LF”): l’approssimazione è relativa al livello metalinguistico. Il parlante tenta di recuperare una parola precisa, ovvero di designare con esattezza uno specifico referente di cui non conosce o non ricorda il termine preciso;
- 2) *liste di approssimazione denotativa* (qui abbreviate in “LAD”): l’approssimazione riguarda il livello concettuale. Il parlante vuole richiamare in modo vago elementi; spesso si tratta di elementi che appartengono a una specifica categoria¹². Tale categoria può essere: ± preesistente rispetto al contesto di enunciazione; ± lessicalizzata; ± menzionata nel testo che precede o segue la lista.

Le LF sono generalmente costituite da una serie di false partenze, sinonimi e riformulazioni del significante; possono comprendere espressioni quali *no/non X, tipo/una specie di X, insomma*; si aprono o si chiudono con espressioni tipo *come si chiama / come si dice*¹³. Si vedano gli esempi che seguono (tratti da Bonvino *et al.*, 2018): “Lo chiamano di solito boccuccia, becchetto, qualch-”; “Sopratavola, sopramobile, come dite voi”.

Le LAD, invece, sono in genere costituite da due o più elementi, co-iponimi appartenenti a una categoria e presentano la seguente configurazione (Bonvino *et al.*, 2009: 14):

(a) presence of sindesi	(b) nature of syndesis	(c) prosodic marking	(d) number of Xs	(e) category of Xs	(f) determination (for nouns)	(g) semantic relation	(h) markers & insertions
±	disjunctive	Open	2 or more	words, phrases clauses	-	co- hyponym	disjunctive general extender

* E.g. *una roba/cosa così* ‘something like this’, *o quello che è/sia* ‘or whatever it is’, *o cose di questo tipo* ‘or things like this/of this sort’.

¹¹ Un esempio molto interessante di categoria *ab hoc* presente in un estratto di lezione del corpus ASIC è il seguente: “Vedete che vicino al muro c’era il questa questo imperativo rivolto agli alunni, siate propri, siate educati, parlate francese”.

¹² Per approfondimenti sulle categorie richiamate nelle liste si vedano, tra gli altri, Mauri (2019); Mauri, Sansò (2018).

¹³ Sono state individuate altre caratteristiche delle LF, che però non saranno approfondite in questo contributo, poiché il nostro interesse principale riguarda il livello dei contenuti.

Esempi di LAD tratti da Bonvino *et al.* (2009) sono frasi come: “Sarà mille lire, cinquemila lire, diecimila lire, una cosa del genere?”; “Questo utente ha insultato qualcuno? Ha mandato messaggi minatori? Cose del genere?”.

Mauri (2022: xxi) osserva che così come l'approssimazione si basa sull'identificazione delle differenze e delle somiglianze tra elementi, ogni processo di categorizzazione si basa sulla possibilità di raggruppare elementi che sono sufficientemente simili tra loro e sufficientemente diversi dal resto; tuttavia, è opportuno distinguere i due fenomeni: nell'approssimazione l'elemento menzionato è esplicitamente identificato come un non-membro, essendo sufficientemente simile e, allo stesso tempo, sufficientemente diverso dai membri tipici della categoria; nel secondo caso, la categoria è astratta dagli elementi riconosciuti come membri della categoria. Pur condividendo in linea teorica questa distinzione, qui proponiamo un'analisi di liste che veicolano approssimazione in un senso ampio, cioè indipendentemente dal fatto che i membri menzionati siano o meno tipici di una categoria. Si tratta di una scelta motivata dal fatto che il nostro interesse principale sono le operazioni di identificazione (da parte degli studenti) delle differenze e delle somiglianze tra membri menzionati e membri omessi nel parlato dei docenti.

Nello studio di Bonvino *et al.* (2009: 8) le liste che includono membri tipici di una categoria sono chiamate “Collective List Constructions” e presentano i seguenti tratti:

(a) presence of syndesis	(b) nature of syndesis	(c) prosodic marking	(d) number of Xs	(e) category of Xs	(f) determination (for nouns)	(g) semantic relation	(h) markers & insertions
±	conjunctive	open	2 or more	words phrases clauses	esp. bare nouns	co- hyponyms	(conjunctive general extender)* (hyperonym)

* E.g., among others, *e quant'altro* ‘and what have/and all that jazz’, *e X del genere* ‘and things like this’, *e X di questo tipo* ‘and things like this’, *insomma* ‘in brief’.

Queste liste mostrano (ove presenti) connettivi e markers di tipo congiuntivo; inoltre possono presentare determinanti. Di seguito qualche esempio tratto da Bonvino *et al.* (2009) che include l'uso del GE *eccetera*: “Potrebbe diventare un mago se si dedicasse allo studio degli astri, alla lettura della mano delle carte *eccetera*”; “Il che non vuol dire che amo Veltroni, che voterò Veltroni, *eccetera eccetera*”. In linea con quanto stabilito, includeremo nella nostra analisi sull'approssimazione anche questo tipo di liste.

Spesso l'ultimo elemento delle LAD è un *general extender* (o “GE”), come *cose del genere* oppure *eccetera*, talvolta ripetuto due (*eccetera, eccetera*) o tre volte (*eccetera, eccetera, eccetera*).

L'uso di *eccetera* è stato ampiamente indagato nella letteratura (cfr. Barotto, Mauri, 2018; Bazzanella, 1995; Berretta, 1984; Cucchi, 2007; De Mauro, 1999; Fiorentini, 2018, 2019, 2020; Fiorentini, Sansò, 2016; Ghezzi, 2012; Magni 2019; Overstreet, 1999), in quanto strumento linguistico che «si colloca alla fine di una lista, una lunga enumerazione, una descrizione o una citazione, per sostituire concisamente ciò che è ritenuto superfluo, ridondante o già noto all'interlocutore (per) indicare l'esistenza di altri elementi oltre a quelli esplicitamente menzionati» (Fiorentini, 2020).

Fiorentini (2019: 254) individua quattro principali funzioni di *eccetera* nell'italiano contemporaneo:

- 1) *completamento*: *eccetera* segnala all'ascoltatore che deve completare ciò che il parlante sta dicendo con altri elementi dati già noti all'ascoltatore. Ad es.: “prendi baracca *eccetera* e andiamo” = l'ascoltatore deve recuperare l'elemento mancante dell'espressione idiomatica *baracca e burattini*;
- 2) *completamento e astrazione* (funzione più frequente): il GE segnala all'ascoltatore che esistono altri elementi che condividono una proprietà con gli elementi espressi, a cui si aggiungono. Ad es.: “prendete carta, penna *eccetera* e andate in aula” = l'ascoltatore

deve individuare la proprietà che accomuna gli elementi menzionati (appartenenza a oggetti di cancelleria utili per uno specifico lavoro in classe) e completare la lista attivando un'inferenza associativa (oltre alla carta e alla penna, è necessario prendere anche una matita, la gomma e il temperino);

- 3) *alternativa con astrazione*: il GE segnala la presenza di altri elementi che condividono una proprietà con gli esemplari espliciti, ma, in questo caso, la proprietà li rende alternativi gli uni agli altri. Ad es.: "vorrei dei chiarimenti sul ruolo della motivazione nell'apprendimento di L2 o dell'input eccetera" = l'ascoltatore deve recuperare la categoria a cui appartengono i due elementi citati e che li rende alternativi (la motivazione fa parte dei fattori interni all'apprendente, come anche la memoria, l'input di quelli esterni, come anche altri);
- 4) *astrazione: eccetera* non suggerisce l'esistenza di ulteriori esemplari, ma solo quella della proprietà; dunque, indica che l'esemplare va inteso in un modo specifico, che dipende dalle conoscenze condivise tra i parlanti. Ad es.: "l'altra settimana c'era Francesca eccetera quindi è stato tutto più facile" = il parlante stava raccontando del suo amore per le piante ma della sua scarsa esperienza nella loro cura. L'ascoltatore deve individuare ciò che distingue Francesca, e nello specifico sapere che è specializzata nella cura dei fiori, per cui ha potuto dare il suo decisivo contributo nel sistemare il balcone dell'amica.

Questa classificazione sarà adottata anche nell'analisi del corpus qui indagato, perché, a nostro avviso, si tratta in ogni caso di un uso "approssimante", nel senso che l'utilizzo di *eccetera* aggiunge una certa dose di vaghezza all'enunciato, data dall'omissione di determinati elementi in un dato contesto.

Nell'ambito di nostro interesse, possiamo ipotizzare che un docente possa produrre una LAD che si conclude con *eccetera*, perché, ad esempio, non ricorda il nome di un referente o della categoria; ritiene che l'ascoltatore non conosca il nome di un referente o di una data categoria (anche se il referente o la categoria esistono); intende creare una categoria *ab hoc*; vuole sottolineare l'esistenza di molti esemplari all'interno di una determinata categoria (esistente o creata *ad hoc*); vuole dare enfasi ai membri della categoria menzionati, rispetto a quelli non menzionati; vuole mitigare il suo ruolo di esperto per i più svariati motivi (es. esprimere vicinanza agli studenti per motivarli allo studio della materia).

Ciò che ci sembra particolarmente utile sottolineare è che sia le LAD in generale, sia il GE *eccetera*, rimandano a qualcosa di inespresso e fanno quindi appello all'ascoltatore affinché lo recuperi. Come nota ancora Fiorentini (2019: 258) relativamente a *eccetera* «nel caso della funzione di astrazione, la dipendenza dal contesto sarà ancora più forte, e non potrà prescindere dal riferimento al *common ground* degli interlocutori».

Nei pochi studi comparativi dedicati all'espressione dell'approssimazione attraverso le LAD da parte di parlanti di italiano L2, emerge una discrepanza tra le produzioni dei nativi (PN) e dei non nativi (PNN): Bonvino e colleghi (2017) hanno osservato che alcuni marcatori sono prodotti solo da PNN di livello avanzato (C1); inoltre alcuni elementi sono più frequenti nelle produzioni dei PN rispetto alle produzioni dei PNN (come l'uso di *tipo*, pressoché assente nel parlato di informanti con livello di italiano inferiore al B1). Gli stessi autori, in uno studio successivo (Bonvino *et al.* 2018) notano che i PN producono più LAD rispetto ai PNN del campione esaminato, i quali invece mostrano una tendenza a produrre LF.

Riteniamo che la prospettiva interlinguistica sia un ulteriore aspetto che merita attenzione nello studio dell'approssimazione nel parlato accademico.

Concludiamo questa sezione descrivendo un approccio al parlato che ha permesso di esplorare le configurazioni in lista da una nuova prospettiva. Si tratta dell'approccio

sviluppato da Claire Blanche-Benveniste e il GARS (Groupe Axoïs de Recherches en Syntaxe) a partire dagli anni Settanta del secolo scorso (Blanche-Benveniste, 1990, 1997, 1998). Attraverso l'utilizzo di griglie, il testo viene presentato simultaneamente nella sua dimensione sintagmatica e paradigmatica, grazie all'allineamento di costituenti che svolgono la stessa funzione sintattica (Figura 1).

Figura 1. *Lista di approssimazione per indicare una pinza per fogli, prodotta da un PNN (Bonvino et al., 2017).*

Ah e questo è::			
sirve:	per e::		
	per	le:	carte
	per	lettere	
		cose	co-
			come questo
	per e:	vederlo tutto	insieme

L'aspetto più innovativo di tale approccio, e di particolare interesse per il presente studio, è che, osservando fenomeni come disfluenze e ripetizioni nel loro complesso, è emerso che in alcuni casi questi non sono legati solamente all'esecuzione o alla competenza linguistica dei parlanti ma fanno parte di particolari configurazioni di discorso attraverso le quali i parlanti manifestano specifiche intenzioni comunicative, come appunto l'approssimazione o la generalizzazione di concetti. Per cogliere questi segnali è necessario adottare una "logica additiva", in cui si prende atto della costruzione progressiva e complessiva del messaggio.

3.1. *Analisi del corpus ASIC*

L'obiettivo della presente analisi è di fornire una prima esplorazione dei mezzi utilizzati dai docenti durante le lezioni del Corpus *ASIC* per veicolare l'approssimazione. La ricerca si inserisce all'interno di un progetto più vasto sull'italiano accademico parlato¹⁴ tutt'ora in corso. In questo lavoro si indaga il ricorso alle liste di approssimazione denotativa (LAD) e l'utilizzo, all'interno di queste, del *general extender eccetera* (e sue ripetizioni). Come già detto (§ 1), consideriamo l'approssimazione in un senso ampio che comprende anche la categorizzazione, quindi indipendentemente dal fatto che i membri menzionati siano \pm tipici di una categoria.

Ciascuna lista sarà analizzata in base a tre parametri:

- 1) *configurazione* della LAD, rispetto ai parametri e ai tratti sopra descritti (§ 3.1);
- 2) *funzione* del GE, tra quelle individuate da Fiorentini (2019);
- 3) *operazioni semantico-cognitive* richieste all'interlocutore, a partire dalla funzione del GE, nell'ottica di riflettere sul carico cognitivo richiesto agli studenti, ovvero sul recupero delle informazioni approssimate in quanto omesse.

Le LAD sono trascritte in griglia seguendo l'approccio del *GARS* discusso nel paragrafo precedente. L'analisi è di tipo principalmente qualitativo.

¹⁴ Si veda nota 2.

Il Corpus ASIC è un corpus di italiano accademico parlato raccolto presso l'Università degli Studi di Perugia, composto da lezioni, convegni, seminari ed esami registrati in vari Dipartimenti dell'università (es. Lettere, Giurisprudenza, ecc.)¹⁵. In questo lavoro consideriamo la sezione relativa all'area umanistica: sono state analizzate le trascrizioni di una lezione seminariale di sociolinguistica (A); una lezione di geografia (B); una lezione di letteratura italiana (C), per un totale di 30.400 parole (su 100.554 delle lezioni di tale area, ovvero circa il 30%). Ciascuna lezione è stata svolta da un diverso docente (tutti uomini). Vediamole nel dettaglio.

Nella lezione A, registriamo 12 occorrenze delle LAD + *eccetera*. Di seguito riportiamo una selezione di cinque casi. Per ogni caso riportiamo parte del testo in cui si trova la lista trascritta linearmente, la trascrizione della singola lista in griglia e l'analisi dettagliata.

(1) *“A seconda degli atteggiamenti che ho nei confronti della società a cui faccio riferimento, possono avvenire dinamiche di stereotipizzazione di un gruppo sociale, di discriminazione, di razzismo sistemico eccetera, eccetera”*.

possono avvenire	dinamiche	di	stereotipizzazione di un gruppo sociale
			discriminazione
			razzismo sistemico
			eccetera
			eccetera

La lista in (1) presenta una sequenza di tre sintagmi non legati da connettivi. Gli elementi ripetuti sono co-ponimi del generale “dinamiche sociali negative”. Il GE “eccetera” è ripetuto due volte alla fine della lista, ad indicare il riferimento ad altri elementi (omessi) di una categoria più ampia. La categoria delle “dinamiche che scaturiscono da atteggiamenti verso gli individui di una società” è chiaramente una categoria preesistente (nell'ambito della sociologia) rispetto al momento dell'enunciazione, e chi ascolta è invitato a compiere un'operazione di completamento e astrazione. L'operazione di astrazione non è dispendiosa per gli studenti, perché la categoria è menzionata nel testo che precede la lista; il completamento invece può non essere intuitivo perché prevede una certa dimestichezza con quella particolare categoria nell'ambito di una specifica disciplina.

(2) *“Quindi io distinguo, divido la società in cui mi trovo, in gruppi sociali, a seconda di una serie di caratteristiche che io ritengo salienti. Che lavoro fa? Quanto è istruito? Qual è la sua etnia? Eccetera eccetera”*.

una serie di caratteristiche che io ritengo salienti		
	Che lavoro fa?	
	Quanto è istruito	
	Qual è la sua etnia?	
	Eccetera	
	eccetera	

¹⁵ Per approfondimenti si veda Peppoloni (in questo numero).

La lista in (2) è composta in questo caso dalla sequenza di tre intere frasi (domande), non legate da connettivi, che rappresentano una sorta di co-iponimi della categoria “caratteristiche che ciascun individuo ritiene salienti nella distinzione dei gruppi sociali” menzionata subito prima. Il GE *eccetera* ripetuto due volte richiede un’operazione di completamento e astrazione. Il completamento, anticipato anche dalla parola vaga *una serie*, dovrebbe essere più facile per gli studenti rispetto alla lista (1), perché si tratta di una categoria più comune rispetto alla precedente (non è necessario conoscere la disciplina specifica).

(3) “Una serie di gruppi si collocano un po’ in un’area intermedia: studenti, donne, giovani, eccetera, eccetera”.

Una serie di gruppi	si collocano un po’	in un’area intermedia	
studenti			
donne			
giovani			
eccetera			
eccetera			

La lista in (3) è composta dalla ripetizione di tre sostantivi non legati da connettivi che tutti assieme formano la categoria dei “gruppi intermedi” menzionata nel cotesto immediatamente precedente la lista. L’approssimazione è segnalata anche dalla presenza di *un po’*, che indica che la categoria in sé ha contorni poco definiti. La lista si chiude con la doppia ripetizione di *eccetera*, che segnala all’ascoltatore che esistono altri elementi che condividono una proprietà con gli elementi espressi, a cui si aggiungono. Gli studenti sono già a conoscenza della proprietà che accomuna gli elementi menzionati e anche degli altri membri omessi, perché in questo caso specifico il docente sta commentando un insieme che è raffigurato su uno schermo (il docente poco prima ha detto: “uno schema, che è quello che vedete alle mie spalle con quattro quadranti”). In assenza di un supporto visivo, il processo di astrazione non sarebbe problematico (il docente ha spiegato che il gruppo intermedio è composto da individui a cui viene attribuito un valore intermedio sia sulla scala del calore che su quella della competenza), ma quello di completamento sarebbe piuttosto impegnativo per gli studenti, perché ognuno potrebbe includere nella categoria gli elementi più disparati, a seconda delle proprie esperienze di vita e della cultura di appartenenza. Questo aspetto ci sembra particolarmente importante da rilevare, considerando la presenza di studenti stranieri nelle classi universitarie.

(4) “In realtà, se parlate con il francese medio, non parigino, manifesterà una certa antipatia verso i francesi parigini, proprio perché sono visti come, non so, sono un po’ come i nostri milanesi, sono visti come persone ad alta competenza, ma a basso calore, quindi sostanzialmente competitivi, non solidali, però effettivamente competenti sul piano economico, lavorativo eccetera, eccetera”.

I francesi parigini (...)	sono visti	come	non so	
	sono	un po’ come	i nostri milanesi	
	sono visti	come	persone ad alta competenza	

ma			a basso calore	
quindi			sostanzialmente competitivi	
			non solidali	
			però effettivamente competenti sul piano	economico
				lavorativo
				eccetera
				eccetera

Il testo in (4) è prodotto per spiegare la questione degli atteggiamenti linguistici nei confronti delle varietà regionali. Trattandosi di un argomento che colpisce la sensibilità dei parlanti, il docente utilizza vari strumenti di mitigazione: *non so* e *un po'* precedono l'espressione del paragone dei parigini con i milanesi, mitigandolo. Il docente riserva più spazio alla descrizione di ciò che costituisce l'aspetto (positivo) della competenza, rispetto a quello del calore (negativo in quanto poco presente), producendo una LAD composta da due aggettivi giustapposti, che culmina con *eccetera eccetera*. Il GE indica che ci sono ulteriori dimensioni che costituiscono la competenza. Gli studenti devono recuperare l'informazione nella memoria, ricordando le proprietà che definiscono tale concetto enunciate prima ("Se noi percepiamo un gruppo come più competente, riteniamo i suoi individui più intelligenti, più efficaci lavorativamente, soprattutto, in una parola, più competitivi").

(5) "Il romano viene visto come un individuo burino, coatto, rude, popolare, eccetera, eccetera".

Il romano	viene visto	come un individuo	
			burino
			coatto
			rude
			popolare
			eccetera (?)
			eccetera (?)

La lista in (5) è costituita da una sequenza di quattro aggettivi giustapposti in relazione asindetica di co-iponimia rispetto alla categoria più ampia degli "atteggiamenti espliciti verso il romano" (menzionata dal docente poco prima). La lista elenca i quattro più frequenti aggettivi emersi da interviste sulla percezione degli accenti regionali/urbani italiani (nelle interviste si fa sentire una persona che parla con uno di questi accenti e si chiede di elencare i primi quattro aggettivi che vengono in mente). Lo stesso criterio dei quattro aggettivi è applicato anche ad altri accenti ("il milanese", "il fiorentino", ecc.), per cui la presenza di *eccetera* non si riferisce, a nostro avviso, ad altri aggettivi della lista (visto che si tratta di una lista chiusa composta solo da quattro elementi). Tuttavia, la presenza del GE potrebbe creare confusione in un ascoltatore poco attento, visto che in genere *eccetera* indica una lista non esaustiva. Per tale motivo abbiamo inserito il GE accompagnato dal punto interrogativo tra parentesi nella stessa posizione degli aggettivi. È interessante notare che, se *eccetera* rimandasse ad altri aggettivi, il risultato del processo di completamento sarebbe estremamente variabile e dipendente dell'opinione che ciascuno

studente ha dei romani. Probabilmente, invece, in questo contesto *eccetera* segnala la volontà del docente di non spiegare ulteriormente il valore di questi quattro aggettivi.

Nella lezione B abbiamo individuato in totale quattro LAD + *eccetera*. Di seguito ne analizziamo due.

(6) *“Quando c’è stata la caduta dell’Impero Romano d’Occidente, sono arrivati tutti i popoli germanici, no? I Vandali, gli Unni, i Visigoti, i Goti, eccetera, eccetera e poi anche i Longobardi, di tutti questi popoli che sono arrivati non è rimasta nessuna traccia, tranne che dei Longobardi.”*

(...)	I Vandali	
	gli Unni	
	i Visigoti	
	i Goti	
	eccetera	
	eccetera	
	e poi anche i Longobardi	
di	tutti questi popoli che sono arrivati	non è rimasta nessuna traccia (...)

La lista in (6) è composta da cinque sostantivi, di cui quattro precedono e uno segue il GE *eccetera* ripetuto due volte. I sostantivi non sono legati da connettivi. Gli studenti non devono astrarre la categoria di appartenenza, ovvero “popoli germanici che sono arrivati in Italia dopo la caduta dell’Impero Romano d’Occidente”, perché è esplicitata dal docente subito prima e subito dopo la lista. Agli ascoltatori è richiesto però il compito di valutare se completare la lista con i membri mancanti recuperando le informazioni dalla propria memoria a lungo termine, poiché, durante la lezione l’informazione non viene data.

(7) *“L’impronta che avevano lasciato i Longobardi sul piano della storia, della cultura, dei monumenti, dell’arte, eccetera, eccetera, era rimasta così impressa in questo territorio”*

L’impronta	che avevano lasciato i Longobardi	sul piano	della storia
			della cultura
			dei monumenti
			dell’arte
			eccetera
			eccetera

La lista in (7) mostra una sequenza di quattro sintagmi proposizionali seguiti dal GE *eccetera* ripetuto due volte. Anche in questo caso si chiede agli studenti di completare e astrarre. L’astrazione consiste nell’individuare un fattore che accomuna gli elementi menzionati: considerando che in un altro momento della lezione la docente sostiene che “I Longobardi sono stati i più bravi di tutti [...] hanno creato una civiltà”, si può probabilmente immaginare che la categoria sia “elementi tipici di una civiltà”. È possibile che gli studenti non siano in grado di trovare altri membri della categoria; tuttavia, il ricorso all’approssimazione sembra segnalare che l’informazione mancante possa essere tralasciata.

Nella lezione C sono presenti sette esempi di LAD + *eccetera*. Per questioni di spazio, ne analizziamo uno di seguito.

(8) *“La comunicazione scientifica era in latino, perché era una lingua internazionale, aveva anche un lessico estremamente raffinato, da questo punto di vista, ed era davvero una comunicazione, e lo sarà ancora a lungo, la lingua della comunicazione scientifica, oltre ad essere la lingua, ovviamente, della Chiesa, oltre a essere la lingua poi, no? Della grande cultura umanistica, eccetera”.*

(il latino)	era	una lingua	internazionale	
	aveva	anche un lessico	estremamente raffinato	da questo punto di vista
ed	era	davvero una comunicazione		
e	lo sarà ancora a lungo	la lingua	della comunicazione scientifica	
oltre ad	essere	la lingua	ovviamente della Chiesa	
oltre a	essere	la lingua	poi no? della grande cultura umanistica	
			eccetera	

La lista in (8) è formata da quattro elementi che specificano la diffusione e l'uso della lingua latina. Attraverso la ripetizione della struttura, il docente crea una denotazione, raggiungendo gradualmente il significato: pur mancando degli aspetti (omissione segnalata da *eccetera*), gli studenti dovrebbero essere in grado di ricostruire il senso generale. Se ritenessero necessaria l'operazione di completamento, potrebbero non avere elementi sufficienti per recuperare altri membri. Il docente sembra dare per scontata la capacità di completamento dei presenti, come si evince anche dalla presenza della domanda retorica “no?”.

4. RIFLESSIONI E STRUMENTI PER LA GESTIONE DELL'APPROSSIMAZIONE IN ITALIANO DALLA PROSPETTIVA DELL'EDUCAZIONE LINGUISTICA

Tra i tratti che caratterizzano la lingua accademica parlata dai docenti, vi è da un lato una evidente esigenza di precisione e accuratezza terminologica: le informazioni fornite durante le lezioni sono sostenute da una terminologia tecnica e specifica di un determinato campo di studi. Questo escluderebbe – a rigore di logica – il ricorso a un linguaggio vago, almeno nell'accezione della vaghezza strutturale.

Dall'altro lato, però, la dimensione orale del parlato accademico sembra non escludere la presenza di espressioni che veicolano una certa dose di vaghezza intenzionale. A tal proposito, nelle trascrizioni analizzate emerge infatti che l'approssimazione:

- è una necessità comunicativa dei docenti del campione;
- si realizza attraverso vari strumenti linguistici, tra cui il ricorso alle LAD;
- le LAD qui analizzate presentano alla fine il GE *eccetera* (e sue ripetizioni) e veicolano stabilmente la doppia funzione di “approssimazione + categorizzazione”;

- tale doppia funzione è associata a determinate regolarità strutturali già note nella letteratura scientifica sulle liste per l'espressione dell'approssimazione e della categorizzazione.

È importante evidenziare che, a nostro avviso, i docenti non vengono meno al requisito di precisione e completezza richiesto al linguaggio scientifico: le liste permettono loro di costruire gradualmente significati, rendendo esplicito agli studenti il processo di designazione (in questo caso specifico di una categoria). In un certo senso, la vaghezza (intenzionale) non esclude la precisione, bensì la supporta, perché fa da sostegno al ragionamento graduale finalizzato alla spiegazione dei contenuti, tipico della lezione accademica. Il ricorso a tali strumenti di approssimazione permette ai docenti di rispondere probabilmente alla necessità – non secondaria – di:

- semplificare e rendere più accessibili i contenuti;
- focalizzarsi sui punti chiave del discorso, considerando anche il limite temporale della lezione (oltre che l'esigenza di dosare il dispendio di energie);
- rimandare l'approfondimento al momento in cui gli studenti abbiano acquisito conoscenze più solide;
- stimolare l'interesse ad approfondire in maniera autonoma l'argomento.

L'approssimazione si qualifica come una strategia comunicativa che accompagna l'azione didattica nel contesto accademico e gli studenti vanno resi consapevoli di questa scelta strategica, per evitare fraintendimenti circa la competenza del docente e/o la complessità dell'argomento.

Dal punto di vista degli studenti, la comprensione di tali LAD, infatti, implica tre operazioni semantico-cognitive:

- 1) l'attribuzione di una caratteristica specifica a un gruppo di elementi (quelli espressi in modo approssimativo);
- 2) la valutazione della rilevanza del completamento della lista;
- 3) l'eventuale completamento della lista con altri elementi (omessi) appartenenti alla stessa categoria;

Il docente dovrebbe quindi fare attenzione a non delegare agli studenti un carico cognitivo eccessivo, bensì tenere a mente il "common ground" necessario agli studenti per interpretare il significato degli enunciati a partire dalla ricostruzione dei significati omessi.

La varietà delle discipline relative alle tre lezioni analizzate, seppur limitata, è una prima conferma del fatto che essere in grado di gestire (in ricezione e in produzione) l'approssimazione che caratterizza la lingua accademica può essere una necessità trasversale di qualsiasi percorso di studi, per qualsiasi studente e per qualsiasi docente.

Nei testi dedicati allo sviluppo della lingua accademica ma anche nei manuali per l'insegnamento della lingua italiana a studenti universitari, l'approssimazione non sembra avere spazio. Relativamente a quest'ultima tipologia di studenti, sappiamo da tempo che un aspetto cruciale dell'apprendimento linguistico consiste nel *learning to be imprecise* (Brown, 1979). Ciononostante, ancora oggi «mancano proposte di attività sistematiche sull'approssimazione, come se un discente di lingua straniera non dovesse avere carenze lessicali e conoscesse tutte le possibili strategie di evitamento per far fronte alle varie difficoltà linguistiche che incontra» (Castelli, 2011). Anche altri studiosi nel campo dell'educazione linguistica hanno evidenziato questa necessità non colmata nella didattica (Bonvino, 2018), specialmente in ambito anglofono (Channell, 1994).

Sul piano operativo, dare spazio all'approssimazione, e più nello specifico alle costruzioni in lista, richiede osservare dati autentici di parlato¹⁶, secondo un approccio *corpus-based, usage-based*, e centrato sul testo: ciò significa guidare gli studenti a osservare il legame tra forme e significati, ancora meglio se in un'ottica di comparazione interlinguistica, che parta dal riconoscimento dei repertori linguistici e metalinguistici individuali. In questo modo, ponendo maggiore attenzione al processo di costruzione del significato, alla sua gradualità e al suo imprescindibile legame con il contesto, è possibile sviluppare una consapevolezza metalinguistica (Goh, Vadergrift, 2022) anche sulla lingua parlata in ambito accademico.

Qui di seguito offriamo alcuni spunti didattici relativi alle LAD finora discusse. Si tratta di attività pensate per due tipologie di studenti:

- 1) studenti universitari italofofoni, che studiano le lingue straniere, per i quali le attività possono essere svolte all'interno della classe di lingua straniera, già al primo anno di corso;
- 2) studenti universitari stranieri di italiano come L2 (dal livello B1), per i quali le attività dovranno essere svolte all'interno della classe di italiano per stranieri.

In entrambi i casi, il principale obiettivo è quello di sensibilizzare i parlanti ai fenomeni di approssimazione in italiano accademico parlato, coinvolgendo anche le altre lingue del repertorio. In questo modo si può ottenere anche un potenziamento delle rispettive competenze metalinguistiche. Per gli studenti stranieri, inoltre, le attività possono contribuire allo sviluppo della competenza orale in italiano.

ATTIVITÀ 1 – RIFLESSIONE SULL'APPROSSIMAZIONE.

Una prima attività potrebbe consistere nell'ascolto di un estratto di una lezione universitaria dal corpus ASIC (ad es. la lezione A qui analizzata), in cui viene prodotta una lista per veicolare approssimazione.

Prima dell'ascolto si può proporre un breve momento di *brainstorming*, in cui si chiede agli studenti di riflettere sul significato della parola "approssimazione", sui sinonimi e sugli antonimi ad essa associati. Le risposte vengono discusse in classe. Usando un'app per la raccolta delle risposte (ad es., Menimeter), si possono visualizzare le proposte degli studenti in tempo reale (anche in forma di wordcloud, Figura 2).

Figura 2. Esempio di wordcloud sul concetto di "approssimazione"



In questo modo, si fanno emergere le prime riflessioni sul concetto di vaghezza. Si può cogliere l'occasione per far notare i vari tipi di vaghezza esistenti, sulla base delle distinzioni avanzate in Voghera (qui riportate in § 3).

¹⁶ Voghera e Sammarco (2021: 58) sottolineano l'importanza di insegnare a lavorare sui testi parlati specie spontanei, perché "esibiscono le strutture più grammaticali e ben formate possibili e più funzionali per l'ascoltatore e per il produttore".

Considerato il contesto accademico, sarà opportuno far riflettere gli studenti sulla lingua parlata dai docenti e dagli studenti, con domande tipo:

- Durante le lezioni, avete mai notato se il parlato del docente presenta aspetti riconducibili all'approssimazione? Se sì, in quali occasioni? A che livello?
- Pensate sia necessario, a volte, essere "imprecisi" e vaghi? Se sì, in quali occasioni?
- Nelle lingue straniere che avete studiato/state studiando, vi capita di riflettere sull'approssimazione? Vi è stata mai insegnata esplicitamente?
- Che cosa succede se durante un'interrogazione siete eccessivamente vaghi? Qual è il limite oltre il quale, secondo voi, il ricorso a espressioni vaghe non è tollerato in contesto accademico da parte vostra? E da parte dei docenti?

Può essere utile anche riflettere sugli usi dell'approssimazione nei testi scritti e nei testi parlati (es. cercando esempi di approssimazione nei materiali utilizzati per la lezione).

Un ulteriore aspetto da indagare in questa prima fase esplorativa riguarda sicuramente i mezzi attraverso cui esprimere approssimazione (lessico, morfosintassi, prosodia, ecc.).

ATTIVITÀ 2 – RICONOSCIMENTO DELLE LAD+ *ECCETERA*.

Successivamente si propone agli studenti l'ascolto di estratti di una lezione in cui il docente abbia fatto ricorso a una LAD + *eccetera*.

Mostrando il testo trascritto in griglia, si chiede agli studenti di osservare la costruzione graduale del messaggio. Ad esempio, riprendendo la griglia (5) analizzata sopra:

(5) *"Il romano viene visto come un individuo burino, coatto, rude, popolare, eccetera, eccetera"*.

Il romano	viene visto	come un individuo	
			burino
			coatto
			rude
			popolare
			eccetera (?)
			eccetera (?)

Si chiede agli studenti di identificare:

- 1) la configurazione degli elementi ripetuti (aggettivi) e la relazione che intercorre tra di essi in questo specifico contesto (iponimi);
- 2) il significato di questa ripetizione.

Si può far riflettere sulla presenza di *eccetera*, ponendo domande tipo:

- Che cosa indica questa parola?
- Dove dovremmo posizionarla?
- Se cambiamo posizione, cambia anche il messaggio?
- Quali sono gli altri elementi mancanti della lista?
- Come facciamo a rintracciarli? Quale operazione mentale dobbiamo attivare?

A queste domande si aggancia la riflessione sul livello di convenzionalità della lista e sulla corrispondenza (più o meno stabile) tra forma e funzione. Un ulteriore aspetto

interessante può essere discutere la classificazione delle funzioni di *eccetera* avanzata da Fiorentini (2019).

Si possono poi far ascoltare altri estratti della lezione e discutere con gli studenti del lavoro cognitivo a loro carico, con domande tipo:

- È necessario recuperare tutti gli elementi omessi per la comprensione immediata del messaggio?
- È necessario recuperare tutti gli elementi omessi per una più completa conoscenza dell'argomento (anche, ad esempio, in previsione della fase di verifica)?
- Quanto è semplice recuperare gli elementi omessi? Perché lo è/non lo è?

ATTIVITÀ 3 – CONFRONTO TRA LINGUE.

Questa attività è dedicata al confronto intralinguistico e interlinguistico. Innanzitutto si possono stimolare gli studenti a riflettere sulle alternative che si hanno in italiano per esprimere lo stesso messaggio.

Può essere utile anche accedere ad altri corpora (ad es., LIP¹⁷, KIParla¹⁸) e cercare ulteriori liste simili, a partire dalla parola *eccetera*.

Poi si possono proporre domande che mobilitino il repertorio plurilingue degli studenti, stimolando la riflessione interlinguistica con domande come:

- Nella tua L1 come costruiresti questo messaggio?
- E nelle L2 che conosci?

ATTIVITÀ 4 – PRODUZIONE DELLE LAD + ECCETERA.

Questa attività prevede la produzione, in forma orale, delle LAD + *eccetera*. Si chiede agli studenti di simulare un esame orale su un dato argomento e di utilizzare *eccetera* all'interno di LAD:

- Per quali aspetti è appropriato usare questo mezzo di approssimazione?
- Quali aspetti non possono invece essere trattati in modo vago?

Nel momento della produzione, il resto della classe può prendere appunti per valutare il livello di approssimazione percepito, il carico cognitivo e altri aspetti utili per la discussione.

Si può concludere il lavoro in classe recuperando le risposte date nell'attività 1, per vedere se ci sono stati cambiamenti nella percezione del concetto di "approssimazione".

4. CONCLUSIONI

Lo studio ha analizzato l'uso delle liste di approssimazione e del *general extender eccetera* nell'italiano accademico parlato dai docenti universitari. L'analisi di tipo principalmente qualitativo è stata condotta su un campione di lezioni raccolte all'interno di un corpus di italiano accademico parlato.

La ricerca si è concentrata su un contesto in cui ci si aspetta precisione e accuratezza terminologica sia dai docenti che dagli studenti, piuttosto che vaghezza e

¹⁷ <https://www.volip.it/>.

¹⁸ <https://kiparla.it/>.

approssimazione. L'approssimazione qui è intesa come un tipo di vaghezza intenzionale che include operazioni di categorizzazione: i parlanti producono enunciati vaghi, non precisi, in cui qualche informazione è omessa per specifici scopi comunicativi. Le informazioni omesse fanno parte della stessa categoria dei membri menzionati in lista. Nel contesto della lezione accademica, queste operazioni cognitive di ricostruzione dei significati sono affidate agli studenti-ascoltatori. Se è vero che nel parlato spontaneo per capirsi non è sempre necessario colmare i vuoti informativi lasciati dal parlante e che ci si può spesso accontentare di una certa dose di approssimazione, nel contesto di una lezione accademica, dove gli studenti sono in una posizione di ascolto, la gestione dell'approssimazione (in ricezione e in produzione) necessita di essere esplorata ulteriormente.

Poiché non risultano esserci ricerche su questi aspetti, la prima parte del lavoro è stata dedicata sia agli studi sul parlato spontaneo relativi all'approssimazione espressa attraverso le liste (dove la questione dell'approssimazione è stata esplorata in profondità), sia alle ricerche sulla comunicazione accademica parlata.

L'analisi sul corpus ha permesso di verificare come si presenta il parlato dei docenti da questo punto di vista. È emerso innanzitutto che questo tipo di liste in combinazione con *eccetera* è presente anche nel parlato accademico (lezioni), e che veicola stabilmente approssimazione e categorizzazione. Queste funzioni sono da supporto all'azione didattica, perché permettono di costruire gradualmente i significati e veicolare contenuti in modo flessibile rispetto alle esigenze contingenti.

In secondo luogo, ci sembra piuttosto evidente che le operazioni di (1) comprensione delle proprietà che accomunano gli elementi della lista, (2) completamento delle informazioni omesse, e (3) valutazione della rilevanza delle parti omesse possono essere più o meno agevoli da svolgere da parte degli studenti. Infatti:

- se l'informazione sulla categoria di appartenenza dei membri della lista è presente nel testo prodotto dal docente, si può ipotizzare che il recupero possa essere cognitivamente poco dispendioso (cfr. lista n. 6);
- in alcuni casi, l'operazione di completamento della lista può generare ambiguità (cfr. lista n.5);
- la valutazione della rilevanza delle parti omesse varia da studente a studente, anche in base alla lingua-cultura di appartenenza (cfr. lista n.3).

La prospettiva degli studenti ci sembra particolarmente importante nello studio dell'approssimazione nella comunicazione accademica, per questo motivo, abbiamo voluto fornire qualche spunto di riflessione anche nella parte operativa: le attività proposte hanno l'obiettivo di coinvolgere attivamente gli studenti nel processo di riflessione consapevole (in ricezione e in produzione) sui processi, sulle strategie e sulla variazione della lingua accademica.

I limiti della ricerca rappresentano, a nostro avviso, il punto di partenza per estendere ulteriormente l'analisi qui proposta: è necessario estendere l'osservazione alle altre lezioni del corpus, e, poi confrontare i dati con altri corpora di italiano parlato (ad es., *LIP*, *KIParla*, ecc.); l'ampliamento dei dati permetterebbe anche un'analisi di tipo quantitativo e consentirebbe di trarre inferenze e fare previsioni. Infine, la sperimentazione delle attività proposte con gli studenti, possibilmente integrando dati relativi alla prosodia e alla comunicazione non verbale, sarebbe senza dubbio uno dei principali aspetti da approfondire nel futuro.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Balboni E. P. (2000), *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e Insegnamento*, UTET, Torino.
- Ballarin E. (2017), *L'italiano accademico: uno studio sulla glottodidattica dell'italiano lingua di studio all'università a studenti in mobilità internazionale*, Edizioni Accademiche Italiane, Saarbruecken.
- Baraldi C., Barbieri V., Giarelli G. (a cura di), *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, FrancoAngeli, Milano, pp. 191-207.
- Barotto A., Mauri C. (2018), "Constructing lists to construct categories", in *Italian Journal of Linguistics*, 30, pp. 95-134.
- Bazzanella C. (1995/2001), "I segnali discorsivi", in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, il Mulino, Bologna, vol. 3, pp. 225-257.
- Benigni V. (2015), "Le liste paradigmatiche in russo. Forme e funzioni", in *Studi Slavistici*, XII, pp. 209-237.
- Benigni V. (2018), "Ad hoc categorization in Russian and multifunctional general extenders", in *Folia Linguistica Historica*, 39, pp. 97-123.
- Berretta M. (1984), "Connettivi testuali", in Coveri L. (a cura di), *Linguistica testuale*, Atti del XV Congresso internazionale della Società di Linguistica italiana, Bulzoni, Roma, pp. 237-253.
- Blanche-Benveniste C. (1990), "Un modèle d'analyse syntaxique 'en grilles' pour les productions orales", in *Anuario de Psicología*, 47, pp. 11-28.
- Blanche-Benveniste C. (1997), *Approches de la langue parlée en français*, Ophrys, Paris.
- Bonvino E. (2018), "«Brancolio, brancolamento o come c*** si dice». Apprendere a essere imprecisi", in Santipolo M., Mazzotta P. (a cura di), *L'Educazione linguistica oggi. Nuove sfide tra riflessioni teoriche e proposte operative*, UTET, Torino, pp. 51-58.
- Bonvino E., Ambroso S. (2009), "Configurazioni di discorso. Un'unità di analisi del parlato L2", in Andorno C., Rastelli S. (a cura di), *Corpora di italiano L2: Tecnologie, metodi, spunti teorici*, Guerra, Perugia, pp. 153-176.
- Bonvino E., Masini F., Pietrandrea P. (2009), "List Constructions: a semantic network", Troisième Conférence Internationale de l'AFLiCo, Nanterre, pp. 1-20.
- Bonvino E., Cortés Velásquez D., Fiorenza E. (2017), "Approssimazione nel parlato L1 e L2 a confronto", in De Meo A., Dovetto F. M. (a cura di), *SLI – GSCP International Conference "La comunicazione parlata/Spoken Communication"*, Atti del Convegno, Naples 13-15 June 2016, Aracne Roma, pp. 95-116.
- Bonvino E., Cortés Velásquez D., Fiorenza E. (2018), "Sopratavola soprammobile come dite voi: Lists in L1 and L2", in *Rivista di linguistica/Italian Journal of Linguistics*, 30, 1, pp. 201-230.
- Brown G., Yule G. (1983), *Discourse Analysis*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Channel J. (1994), *Vague Language*, Oxford University Press, Oxford.
- Cicchirillo R. (2022), "Accumulations of words: Lists in the Italian Public discourse", in *Punctum*, 9, 1, pp. 53-73.
- Ciliberti A. (2003), "La classe come ambiente comunicativo", in Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L. (a cura di), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma, pp. 43-55.
- Ciliberti A., Anderson L. (1999), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano.
- Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L. (2003), "Le attività riflessive nelle classi di lingua", in Ciliberti A., Pugliese R., Anderson L. (a cura di), *Le lingue in classe. Discorso, apprendimento, socializzazione*, Carocci, Roma, pp. 93-108.

- Cucchi C. (2010), "Vague expressions in the European Parliament: a marker of cultural identity?", in Garzone G., Archibald J. (eds.), *Discourse, identities and roles in specialized communication*, Peter Lang, Berna, pp. 85-107.
- Cutting J. (2007), *Vague Language Explored*, Palgrave, Basingstoke.
- D'Errico F., Vincze L., Poggi I. (2013), "Questa è demagogia! Effetti della vaghezza nella comunicazione politica", in *Atti del X Convegno Annuale AISC 2013*, NEAScience, Napoli, 1, 2, pp. 118-122.
- De Mauro T. (1982), *Minisemantica*, Laterza, Bari.
- De Mauro T. (1999), *GRADIT: Grande dizionario italiano dell'uso*, UTET, Torino.
- Desideri P. (1992), "Lo statuto linguistico della lezione: tecniche e operazioni pragmatiche dell'interazione verbale in classe", in Brasca L., Zambelli M. L. (a cura di), *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola*, Quaderni del Giscel, La Nuova Italia, Firenze, pp. 187-199.
- Desideri P., Tessuto G. (2011), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*, Quattroventi, Urbino.
- Diadori P., Cotroneo E., Pellacchi F. (2007), "Quali studi sul parlato del docente di italiano L2?", in Diadori P. (a cura di), *La DITALS risponde 5*, Guerra, Perugia, pp. 339-354.
- Fiorentini I. (2018), "Eccetera eccetera e così via di seguito. I general extenders dell'italiano contemporaneo," in Masini F., Tamburini F. (a cura di), *CLUB Working Papers in Linguistics*, Vol. 2, CLUB – Circolo Linguistico dell'Università di Bologna, Bologna, pp. 20-39.
- Fiorentini I. (2019), "E le rimanenti cose. Eccetera tra reticenza e inferenza", in Buoniconto A., Cesaro R., Salvati G. (a cura di), *Spazi bianchi. Le espressioni letterarie, linguistiche e visive dell'assenza*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli, pp. 249-260.
- Fiorentini I. (2020), "Ti dico che non ti dirò qualcosa: eccetera":
https://www.treccani.it/magazine/lingua_italiana/articoli/scritto_e_parlato/eccetera.html.
- Fiorentini I., Sansò A. (2016), "Interagire in contesto multilingue e cose così. Il caso dei general extenders", in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AitLA 5, Officinaventuno, Milano, pp. 189-202.
- Gajo L. (2007), "Linguistic Knowledge and Subject Knowledge: How Does Bilingualism Contribute to Subject Development?", in *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, pp. 563-581.
- Gallina F. (2020), "Dal parlato allo scritto. I segnali discorsivi nei manuali di italiano L2", in Voghera M., Maturi P., Rosi F. (a cura di), *Orale e scritto, verbale e non verbale: la multi modalità nell'ora di lezione*, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 137-152.
- Ghezzi C. (2022), *Vagueness Markers in Italian. Age variation and pragmatic change*, FrancoAngeli, Milano.
- Goldberg A. (1995), *Constructions. A Construction Grammar Approach to Argument Structures*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Goria E., Mauri C. (2018), "Il corpus KIParla: Una nuova risorsa per lo studio dell'italiano parlato", in Masini F., Tamburini F. (a cura di), *Club working papers in linguistics*, Vol. II, CLUB Circolo Linguistico dell'Università di Bologna, pp. 96-116.
- Grassi R., Nuzzo E. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Hoepli, Milano.
- Jafrancesco E. (2015), "L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2", in *Italiano LinguaDue*, 7, 1, pp. 1-39:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/5010>.

- Magni E. (2019), "General extenders in Latin", in *Lemmata Linguistica Latina*, Vol. II, *Clause and Discourse*, De Gruyter, Berlin-Boston pp. 241-258.
- Masini F., Pietrandrea P. (2010), "Magari", in *Cognitive Linguistics*, 21, 1, pp. 75-121.
- Masini F., Mauri C., Pietrandrea P. (2012), "The role of lists and list markers in the coding of vagueness: a cross-linguistic analysis", intervento presentato al workshop *Meaning and form of vagueness: a cross-linguistic perspective*, 45th Annual Meeting of the Societas Linguistica Europaea (SLE) August 29-September 1, 2012, Stockholm.
- Mannaioli G. (2023), "La vaghezza linguistica come strategia implicita persuasiva e fenomeno di interfaccia tra semantica, sintassi e pragmatica. Esempi dal discorso pubblico contemporaneo in diverse lingue", in *Italiano LinguaDue*, 15, 2, pp. 206-221: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/22028>.
- Mauri C. (2022), "Foreword", in Vassiliadou H., Lammert M. (eds.), *A Crosslinguistic Perspective on Clear and Approximate Categorization*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne, pp. 17-25.
- Mauri C., Sansò A. (2018), "Linguistic strategies for ad hoc categorization: theoretical assessment and cross-linguistic variation", in *Folia Linguistica Historica*, 39, pp. 1-35.
- Mauri C., Ballarè S., Gorla E., Cerruti M., Suriano F. (2019), "KIParla corpus: a new resource for spoken Italian", in *Proceedings of the 6th Italian Conference on Computational Linguistics CLiC-it*, edited by Bernardi R., Navigli R., Semeraro G.: <https://ceur-ws.org/Vol-2481/paper45.pdf>.
- McCarthy M. (2019), "Vague language in business and academic contexts", in *Language Teaching*, 53, pp. 203-214.
- Metsä-Ketelä M. (2012), "Frequencies of vague expressions in English as an academic lingua franca", in *Journal of English as a Lingua Franca*, 1-2, pp. 263-285.
- Mezzadri M. (2016), *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Loescher, Torino.
- Nencioni G. (1983), *Di scritto e di parlato. Discorsi linguistici*, Zanichelli, Bologna.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale*, Carocci, Roma.
- Overstreet M. (1999), *Whales, Candlelight, and Stuff Like That: General Extenders in English Discourse*, Oxford University Press, Oxford-New York.
- Overstreet M. (2011), "Vagueness and hedging", in *Pragmatics of Society*, 5, p. 293-320.
- Pagliara F. (2024), *La competenza pragmatica per comunicare all'università: e-mail e colloqui di richiesta di studenti italo-foni e internazionali*, Tesi di Dottorato XXXII ciclo, Università degli Studi Roma Tre, Roma.
- Piazza R. (1995), *Dietro il parlato. Conversazione e interazione verbale nella classe di lingua*, La Nuova Italia, Firenze.
- Pietrandrea P. (2021), *Comunicazione, dibattito pubblico, social media. Come orientarsi con la linguistica*, Carocci, Roma.
- Pietrandrea P., Kahane S. (2012), "Types d'entassement en français", in *Actes du 3e Congrès Mondial de Linguistique Française. SHSWeb of Conferences*, EDP Sciences, Les Ulis, pp. 1809-1828: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/01/shsconf_cmlf12_000238.pdf.
- Porcelli G. (1990), "Dalla lingua comune alle microlingue", in Porcelli G., Cambiagli B., Jullion M.-C., Caimi Valentini A. (a cura di), *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 1-71.
- Prampolini M. (1997), "Il concetto di vaghezza", in Albano Leoni F., Gambarara D., Gensini S., Lo Piparo F., Simone R. (a cura di), *Ai limiti del linguaggio. Vaghezza, significato, storia*, Laterza, Roma-Bari.
- Rowland T. (2007), "Well Maybe Not Exactly, but It's Around Fifty Basically?: Vague Language in Mathematics Classrooms", in Cutting J. (ed.), *Vague Language Explored*, Palgrave, Basingstoke, pp. 79-96.

- Sornicola R. (1981), *Sul parlato*, il Mulino, Bologna.
- Spreafico L. (2009), "Strategie di compensazione lessicale nel parlato accademico: una fenomenologia", in Veronesi D., Nickenig C. (a cura di), *Bi- and multilingual universities: European perspectives and beyond*, Bolzano University Press, Bolzano, pp. 192-203.
- Veronesi D. (2009), "La lezione accademica in contesto plurilingue: prospettive di analisi tra parlato monologico e interazione plurilocutoria", in Veronesi D., Nickenig C. (a cura di), *Bi- and multilingual universities: European perspectives and beyond*, pp. 205-228.
- Veronesi D., Spreafico L. (2009), "Between mono- and multilingualism in the classroom: communicative practices in a trilingual university", in *Annals of the Faculty of Arts, Letters and Social Sciences*, Special Edition: Festschrift in Honour of Professor Paul N. Mbangwana, pp. 199-235.
- Voghera M. (1992), *Sintassi e intonazione dell'italiano parlato*, il Mulino, Bologna.
- Voghera M. (2012), "Chitarre, violino, banjo e cose del genere", in Thornton A. M., Voghera M. (a cura di), *Per Tullio De Mauro. Studi offerti dalle allieve in occasione del suo 80° compleanno*, Aracne Editrice, Roma, pp. 341-364.
- Voghera M. (2012), "Vaghezza intenzionale: questioni aperte", Relazione presentata alla giornata seminariale *Vaghezza intenzionale: lessico, semantica, sintassi*, Salerno.
- Voghera M. (2014), "Verso una definizione non vaga di vaghezza intenzionale", XI Convegno AISC / VIII Convegno CODISCO, Roma.
- Voghera M. (2017), *Dal parlato alla grammatica*, Carocci, Roma.
- Voghera M. (2018), "List Constructions: A specialised means of text progression", in *Italian Journal of Linguistics*, 30, 1, pp. 173-200.
- Voghera M. (2021). "L'ascolto e il parlato: potenzialità e vincoli", in Voghera M., Sammarco C., *Ascoltare e parlare. Idee per la didattica*, Giscel. Quaderni di base, 4, Franco Cesati Editore, Firenze, pp. 39-56.
- Voghera M., Collu L. (2017), "Intentional vagueness: a corpus-based analysis of Italian and German", in Napoli M., Ravetto M. (eds.), *Intensity, intensification and intensifying modification across languages*, John Benjamins, Amsterdam, pp. 1-33.
- Voghera M., Sammarco C. (2021), *Ascoltare e parlare*, Franco Cesari Editore, Firenze.
- Widdowson H. (1998), "Context, community, and authentic language", in *TESOL Quarterly*, 32, 4, pp. 705-716.
- Zorzi D. (1999), "La lezione accademica: aspetti informativi e interpersonali delle digressioni", in Ciliberti A., Anderson L. (a cura di), *Le forme della comunicazione accademica. Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*, FrancoAngeli, Milano, pp. 64-83.

