

PRIME RIFLESSIONI SULL'EFFICACIA DELL'APPROCCIO CONVERSAZIONALE APPLICATO ALL'INSEGNAMENTO DELLA COMPETENZA INTERAZIONALE FRA APPRENDENTI DI ITALIANO LS

Roberta Ferroni¹

1. INTRODUZIONE

Secondo Walsh (2016: 62) per «sopravvivere» alla maggior parte degli incontri comunicativi a cui siamo quotidianamente esposti è essenziale saper dominare una serie di strategie che consentono di gestire e co-costruire i significati assieme agli altri interlocutori, attraverso una modalità confluyente (McCarthy, 2005). Questa abilità, nota come competenza interazionale o discorsiva (Kramsch, 1986; Young, 2011; Pekarek Doehler e Pochon-Berger, 2015), ci rivela il grado di partecipazione all'interazione in corso tramite: segnali di attenzione, richieste di chiarimento, capacità nel prendere la parola e gestire i passaggi di turno, interruzioni e attività di auto ed eteroriparazione, e ancora prolungamenti del suono, pause lessicalizzate e non e segnali discorsivi, usati sia dalla parte del parlante che dell'interlocutore. Sebbene per molto tempo nell'ambito dell'insegnamento delle lingue straniere vi sia stata una certa propensione ad anteporre la fluenza alla confluenta, tendenza questa che è tangibile nei materiali didattici quanto nei testing, dove si predilige la capacità di produrre enunciati grammaticalmente corretti (Zorzi, 1996; Walsh, 2016), la situazione si sta lentamente modificando a favore di una pedagogia più sensibile alla confluenta.

Per quanto riguarda il contesto italiano, come già anticipato in altre sedi², negli ultimi anni, è in atto una vera e propria campagna di sensibilizzazione che vede come protagonisti alcuni fra i più noti autori di manuali di glottodidattica (come Ciliberti, 2012; Chini e Bosisio, 2014) per promuovere in classe una specifica «cultura interazionale» (Chini e Bosisio, 2014: 168), affinché l'apprendente sia in grado di «gestire i suoi interventi alla conversazione secondo specifiche regole di avvicendamento dei turni» (*ibidem*), propri della cultura e della lingua oggetto di studio. Queste riflessioni hanno incoraggiato la nascita di specifiche proposte didattiche, è il caso, ad esempio, della piattaforma LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento)³, finalizzata all'autoapprendimento delle competenze pragmatico-culturali in italiano da parte di parlanti non nativi.

¹ Universidade de São Paulo.

² Vd. il contributo *Analisi del parlato faccia a faccia in un manuale di italiano lingua straniera orientato all'azione: verso nuove sfide?* (Ferroni, in stampa).

³ Per maggiori approfondimenti sulla piattaforma LIRA vd. Del Bono e Nuzzo (2015).

Se dunque la nuova sfida che noi insegnanti di lingua siamo chiamati ad affrontare è quella di «coscientizzare» (Zorzi, 1996) gli apprendenti affinché possano effettivamente diventare dei «buoni conversationalisti» in LS (Ciliberti, 2012: 76), sarà nostra preoccupazione creare delle occasioni per sviluppare, in classe, una competenza procedurale, tramite delle strategie didattiche *ad hoc* efficaci e di facile applicabilità.

Con l'intuito di aiutare i discenti ad acquisire consapevolezza relativamente alle proprie competenze discorsive di italiano lingua straniera (d'ora in poi LS) è stato proposto un percorso didattico che utilizza l'Analisi della Conversazione (d'ora in poi AC) come strumento per prendere dimestichezza su alcuni degli aspetti essenziali del parlato conversazionale⁴.

Questo studio qualitativo, che si iscrive all'interno di un paradigma conversazionale (Sacks *et al.* 1974; Bazzanella, 1994; Orletti, 2000), esplora come apprendenti d'italiano LS, di livello B1 del *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue* (d'ora in poi QCER, 2002), nel corso di attività di osservazione e di produzione guidata, prendono consapevolezza dei meccanismi interazionali che regolano uno scambio interattivo, tratto da un input autentico; analizza come percepiscono le loro *performances* orali, durante attività di autovalutazione, realizzate sulla base di criteri conversazionali.

La ricerca è stata svolta fra apprendenti d'italiano la cui lingua materna è il portoghese-brasiliano e iscritti al corso di Comprensione e Produzione Orale, tenuto presso l'Università di San Paolo del Brasile. Le proposte didattiche utilizzate durante il corso provengono dal materiale *Ma dai! proposte didattiche per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS*⁵. Ispirandosi al cosiddetto approccio conversazionale (Moreno Jaén e Pérez Basanta 2009; Shean e Xia, 2010), *Ma dai!* usa stralci di interazioni spontanee per sensibilizzare gli apprendenti sulle norme discorsive che regolano la lingua oggetto di studio.

Il presente articolo è strutturato nel seguente modo: nella sezione 2 si descrivono gli ambiti d'applicazione dell'AC all'insegnamento delle LS, nella sezione 3 si presenta il materiale didattico *Ma dai!* e l'Unità di Lavoro utilizzata per la sperimentazione oggetto di questo studio, nelle sezioni 4 e 5 si introduce il contesto in cui è stata svolta la ricerca e la metodologia seguita, nella sezione 6 si propone un'analisi dei dati raccolti in classe nel corso dello svolgimento delle attività, nell'ultima si passa alla discussione dei dati e alle conclusioni (sezione 7).

2. APPLICABILITÀ ED EFFICACIA DELL'ANALISI DELLA CONVERSAZIONE ALLA DIDATTICA DELLE LINGUE STRANIERE E SECONDE

La nascita dell'AC risale agli anni Settanta quando il noto gruppo di sociolinguisti composto da Sacks, Schegloff e Jefferson inizia ad interessarsi ad un *corpus* di telefonate registrate dal *Center for the Scientific Study of Suicide* di Los Angeles. Partendo dall'analisi sistematica di dati autentici, composti da trascrizioni di conversazioni audio e video-registrate, l'AC osserva che «il parlato quotidiano avviene in forma

⁴ Questo studio è stato finanziato dall'ente brasiliano FAPESP (2016/08917-9).

⁵ <https://blogmadai.wordpress.com/>.

‘ordinata’», che, cioè, «si parla uno alla volta, con relativamente poche pause e sovrapposizioni» (Gavioli, 1999: 43). Questo, come è stato descritto nel classico lavoro di Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), è reso possibile grazie a dei meccanismi che sono composti da «un set ordinato e ricorsivo di opzioni» (Fele, 1999: 31) e che nel corso dell’interazione i partecipanti adottano per regolare il passaggio del turno⁶. L’AC si è dimostrata nel corso degli anni un apparato teorico molto versatile e in grado di fornire utili risposte quando applicata allo studio di altri contesti situazionali come, ad esempio, gli incontri terapeutici (Auer e Hörmeyer, 2016), le interazioni con finalità didattiche (Veronesi, 2016), le comunità linguistiche bilingui (Ferroni, 2017) e la mediazione linguistica (Baraldi, 2016).

In tempi recenti ha rivelato la propria efficacia anche nell’ambito della pedagogia e didattica delle lingue straniere. Uno dei valori aggiunti di questo approccio sta nel fatto che «fornisce una serie di indicazioni (che altri approcci descrittivi trascurano) su che cosa osservare in una trascrizione di un testo parlato, in particolare analizza “quello che si fa” in una conversazione, prestando attenzione ai “dettagli”, sia al “quando”, cioè alla posizione degli enunciati nella sequenza del discorso e alla posizione della sequenza all’interno dell’incontro» (Zorzi, 1996: 3).

La metodologia messa a punto dall’AC ha consentito di condurre attente indagini sulla qualità dell’input orale presente in manuali didattici di inglese LS e L2. Dalle analisi risulta che la maggior parte dell’input orale è ignaro dei meccanismi che regolano la conversazione ordinaria come: cambi di topic, sovrapposizioni, false partenze e interruzioni (Bernsten, 2002; Wong, 2002). Questi tratti, distintivi del parlato, sono a loro volta ritenuti fondamentali per acquisire consapevolezza e quindi sviluppare la competenza discorsiva in LS (Gillani e Pernas, 2013, 2014).

A partire da queste considerazioni si sono diffusi, specie nell’ambito dell’insegnamento dell’inglese, materiali specifici per sensibilizzare alle pratiche discorsive locali che regolano la LS, attraverso l’applicazione dell’AC (si vedano, ad esempio, Huth e Taleghani-Nikazm, 2006; Moreno Jaén e Pérez Basanta 2009; Sheane Xia, 2010).

Dopo anni e anni di approcci pedagogici che hanno enfatizzato le funzioni e gli strumenti linguistici per realizzare le diverse intenzioni comunicative, trascurando così l’insieme di strategie usate dai parlanti per co-costruire in maniera congiunta un’interazione, anche nel panorama della didattica dell’italiano LS si sta finalmente affermando la progettazione di materiali didattici più sensibili a questa pedagogia⁷.

Un altro settore che, secondo Cacchione (2014), è altrettanto promettente, ma ancora poco esplorato, è quello relativo alla valutazione delle competenze linguistiche e comunicative di *performances* orali di apprendenti di LS. Questo è quanto emerge dall’inedito studio della ricercatrice applicato ad un campione di studenti del Master di Formazione in Professori dell’Università Complutense di Madrid e insegnanti d’italiano L2. La ricerca lascia intravedere che l’AC, grazie alla sua accessibilità e semplicità di utilizzo, può essere impiegata anche in sede di verifica per analizzare

⁶ Per maggiori approfondimenti sui presupposti teorici dell’AC si rinvia a Galatolo e Pallotti (1999) e Fele (2009).

⁷ Vd. il materiale descritto nel paragrafo 3.

stralci di conversazioni⁸ e riflettere sulla gestione generale della comunicazione, oltre che su errori di natura strettamente linguistica commessi dagli apprendenti. Inoltre, rispetto a modalità più tradizionali di testing, l'AC offre il vantaggio di «vedere con i propri occhi come un determinato elemento linguistico viene prodotto, se è il frutto di produzione spontanea o suggerita, se e in che modo agiscono i meccanismi di auto ed etero correzione, se la produzione di un elemento in forma corretta è episodico o sistematico, se si tratta di una forma analizzata o no» (Cacchione, 2014: 489).

Sulla scia di questo studio, si aprono quindi nuovi scenari di ricerca che richiedono ulteriori approfondimenti, allo scopo di creare e perfezionare strumenti che possano essere utilizzati, in contesti di apprendimento guidato, e dotare gli apprendenti di competenze specifiche per gestire in modo collaborativo la conversazione in italiano LS.

3. SVILUPPARE LA COMPETENZA INTERAZIONALE ATTRAVERSO L'APPROCCIO CONVERSAZIONALE: IL MATERIALE DIDATTICO *MA DAI!*

Da queste riflessioni nasce il blog *Ma dai! proposte didattiche per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS*. Composto da 9 Unità di Lavoro (d'ora in poi UDL)⁹, pensate appositamente per studenti che possiedono un livello linguistico intermedio-avanzato, compreso fra il livello B1 e il C2 del QCER (2002), il blog propone attività finalizzate ad acquisire consapevolezza e mettere alla prova le regole che gestiscono la co-costruzione conversazionale in italiano LS.

Il materiale si presenta sottoforma di UDL da svolgere secondo una modalità che predilige il lavoro a coppie o a piccoli gruppi. Ogni UDL riproduce una microscena, tratta da conversazioni autentiche, videoregistrate fra parlanti italiani in differenti situazioni comunicative, come, ad esempio, riunioni di lavoro, incontri familiari, sessioni di tutoring fra docenti e studenti universitari.

Grazie all'analisi di stralci di conversazioni spontanee il materiale incoraggia «ad osservare la trama del discorso [...], attraverso un'accurata analisi di strategie interazionali specifiche, come la gestione della presa di turno e del topic; l'organizzazione dei turni; le riparazioni; le ripetizioni dialogiche, le interruzioni auto ed etero iniziate; le partenze simultanee; le sovrapposizioni; le esitazioni; i prolungamenti del suono; le pause lessicalizzate e non e i segnali discorsivi» (Ferroni, in stampa).

Affinché gli studenti possano portare a termine le UDL è indispensabile che siano in possesso di una serie di nozioni sui meccanismi che regolano la conversazione. Per questa ragione il blog si compone di tre moduli propedeutici che forniscono le competenze necessarie allo svolgimento delle unità successive.

Ogni UDL è organizzata in tre fasi: fase di introduzione, fase di svolgimento, fase di conclusione.

⁸ Nello specifico agli insegnanti è stato chiesto di valutare delle conversazioni tratte dal *corpus* A.Ma.Dis. composto da interazioni prodotte da apprendenti d'italiano LS di livello elementare, intermedio e avanzato.

⁹ Per UDL intendiamo «un micropercorso guidato, unitario, in sé concluso, valutabile e accreditabile» (Diadori *et al.*, 2015: 305).

La fase di introduzione serve per attivare le conoscenze pregresse, motivare gli studenti e contestualizzare la microscena. Durante la fase di svolgimento vengono proposte delle attività di *noticing* che consentiranno di notare gli elementi macro che compongono l'interazione. In particolare, in base alle caratteristiche conversazionali contenute nel dialogo oggetto di studio, gli studenti dovranno essere in grado di osservare la modalità di gestione dei turni adottata dai parlanti, la presenza di coppie adiacenti, cambi di topic, sequenze incassate, strategie di convergenza (realizzate, ad esempio, tramite l'uso di *back channels*, richieste di aiuto, costruzioni verticali) o di divergenza (come l'uso di ripetute interruzioni competitive). Successivamente si passa ad analizzare più da vicino gli elementi micro e le loro funzioni: espressioni idiosincratiche, segnali discorsivi interazionali e metatestuali (d'ora in poi SD), meccanismi di modulazione, ripetizioni, prolungamenti vocalici ed eventuali pause.

Nella fase di conclusione gli studenti, a coppie, dovranno costruire un dialogo e poi reinterpretarlo, cercando di reimpiegare una parte dei fenomeni conversazionali più significativi e analizzati precedentemente, a partire da una situazione prossima al loro vissuto.

L'UDL termina con un'attività di autovalutazione che consiste nel trascrivere le simulazioni e nell'autovalutarle sulla base di criteri conversazionali.

L'oggetto di studio del seguente articolo corrisponde allo svolgimento dell'UDL 5¹⁰.

L'obiettivo del modulo è sviluppare delle strategie discorsive che consentano di partecipare attivamente ad una conversazione tratta da un dominio professionale per:

- a) fare richieste in modo gentile (ricorrendo al *noi* inclusivo);
- b) dimostrare la propria partecipazione all'interazione in corso con SD di attenzione (*ok, sì, infatti, mhm mhm*), ripetizioni e segnali di accordo (*perfetto, perfetto benissimo*);
- c) essere in grado di prendere la parola e gestire i passaggi di turno attraverso il SD *allora*;
- d) formulare delle spiegazioni che prevedano l'impiego dei segnali metatestuali *quindi, senno* (per esprimere una conseguenza), *però* (con funzione avversativa) e dell'esemplificatore *praticamente*;
- e) accertarsi che l'interlocutore abbia compreso la consegna: *capito?, no?*;
- f) saper formulare domande per fare richieste di chiarimento.

In un primo momento gli studenti osservano un'immagine che ritrae le protagoniste della microscena e poi fanno delle ipotesi sull'identità delle parlanti, sul luogo e sul motivo dell'interazione (attività 1).

¹⁰ <https://blogmadai.wordpress.com/2017/06/21/fase-di-introduzione-5/>.

ATTIVITÀ 1 - Osserva la seguente immagine e prova a immaginare: chi sono i parlanti, dove sono e cosa fanno. Poi scrivi le tue ipotesi nello spazio sotto...



Segue la visione della sequenza che riproduce uno scambio interattivo tratto da un dominio comunicativo professionale fra Lucia, direttrice amministrativa e contabile di un festival di teatro, mentre spiega alle stagiste Veronica ed Irene come organizzare l'ospitalità con l'ausilio di un apposito programma. Dopo aver raggiunto un buon livello di comprensione, viene consegnata la trascrizione¹¹ e si analizzano le modalità usate per gestire l'interazione (attività 2).

ATTIVITÀ 2 - Formate dei gruppi, dividetevi i compiti e dopo aver guardato di nuovo la sequenza, con l'aiuto della trascrizione:

- identificate il maggior numero di coppie adiacenti sequenziali, da chi sono iniziate? Perché? Quali tipi di richieste sono contenute nella prima e nella seconda parte delle coppie (ad esempio, domanda/risposta, saluto/saluto);

- identificate gli elementi linguistici che compongono le seconde parti delle coppie adiacenti corrispondenti a richieste, trascrivetele e poi dite a cosa servono;

- dal turno 19 al turno 30 l'andamento della conversazione cessa di essere binario. Perché? Cosa accade? Commenta l'esempio.

¹¹ Cfr. allegato 1.

Mentre un'analisi approfondita degli elementi micro, svolta grazie ad un attento esame del contesto, permetterà di osservare l'impiego dei SD interazionali *ok, sì, infatti, mhm mhm perfetto, perfetto benissimo, allora*, dei segnali metatestuali *però, quindi, praticamente, sennò*, e dei segnali relativi all'accordo *capito?, no?* (attività 3).

ATTIVITÀ 3

- I turni di Lucia sono puntellati dal SD interazionale *allora*. Con l'aiuto della trascrizione rintraccialo, verificate la posizione che occupa all'interno dell'enunciato e stabilite la sua funzione.

- Sempre nei turni di Lucia è abbastanza ricorrente il SD *quindi*. Identificalo e stabilisci a cosa serve.

- Nei turni 5, 7 e 32 Lucia spiega in che cosa consiste il compito che Veronica e Irene dovranno svolgere. Sapresti dire quali sono i SD che vengono utilizzati, a quale categoria appartengono e la loro funzione?

- Quali strategie linguistiche usa Lucia per accertarsi che Irene e Veronica abbiano effettivamente capito la sua spiegazione? E quelle usate da Irene e Veronica? Rintracciale nella trascrizione e stabilisci la categoria a cui appartengono basandoti sulla tassonomia di Bazzanella.

- Procedete alla messa in comune con il resto della classe e confrontate le vostre risposte con quelle degli altri.

Dopo aver ricapitolato le strategie discorsive prototipiche del dialogo, si giunge alla fase conclusiva, finalizzata alla produzione di un dialogo, dove gli studenti reimpiegano parte delle strategie conversazionali osservate (attività 4).

ATTIVITÀ 4

Adesso tocca a voi! Sulla base del dialogo analizzato, scrivete – a gruppi di tre studenti – un dialogo che simuli uno scambio in cui il vostro superiore vi spiega delle attività da svolgere e voi intervenite per concordare e chiedere chiarimenti. Perché lo scambio vada a buon fine è importante che il datore usi il SD *allora*, come meccanismo di presa di turno, il SD *quindi* con funzione consecutiva e il SD *però* con valore avversativo. Mentre nelle risposte degli stagisti, oltre ai SD interattivi usati per concordare (*ok, infatti, perfetto, e ripetizioni*), dovrà esserci almeno una richiesta di chiarimento. Poi registrate l'interazione, trascrivetela e confrontatela con la scena originale ... cambia qualcosa? Cosa? Vediamo ...

Infine, coadiuvati dalla trascrizione delle loro produzioni, precedentemente registrate, gli studenti intervengono per identificare e riflettere su eventuali errori conversazionali, commessi nel corso dello scambio.

4. DESCRIZIONE DEL CONTESTO DI RICERCA

La ricerca è stata svolta fra apprendenti d'italiano di lingua materna portoghese-brasiliano iscritti al corso di Comprensione e Produzione Orale. Si tratta di una delle offerte formative proposte dal corso di Laurea di Lingua e Letteratura Italiana della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo del Brasile e destinato a studenti che abbiano frequentato un numero minimo di crediti formativi¹². Il corso, articolato in quindici incontri presenziali della durata approssimativa di un'ora e quaranta minuti, si è tenuto nell'arco del secondo semestre del 2017. Il gruppo era composto da 13 studenti. Come anticipato nel paragrafo precedente il materiale utilizzato in classe proviene dal blog *Ma dai!*. Il corso è stato tenuto da una docente di madrelingua italiana e in servizio presso il Dipartimento di Lettere Moderne dell'Università di San Paolo¹³.

Le prime tre lezioni sono servite per dotare gli studenti di una serie di competenze sugli elementi costitutivi macro e micro che tessono la trama della conversazione. In particolare sono stati introdotti e commentati alcuni meccanismi di base della conversazione, come:

- *turn constructional unit, first possible completion* e le diverse modalità per il passaggio del turno (Sacks *et al.*, 1974);
- il concetto di coppie adiacenti e di rilevanza condizionale (Schegloff, 1972);
- le sequenze inserto (Schegloff, 1972);
- azioni preferite e dispreferite (Levinson, 1983);
- la riparazione (Schegloff *et al.*, 1977);
- il concetto di faccia (Brown e Levinson, 1987).

In questa fase gli studenti hanno potuto familiarizzare anche con le norme di trascrizione elaborate da Sacks *et al.* (1974). Sono stati introdotti i SD e le loro principali funzioni, sulla base della tassonomia elaborata da Bazzanella (1994, 1995, 2001), i modulatori, le riformulazioni e le ripetizioni. Al termine di ogni lezione teorica sono state assegnate delle letture per rinforzare e prendere dimestichezza con i concetti esposti in classe.

Le competenze acquisite nel corso dei moduli propedeutici sono poi state applicate all'analisi di un campione di conversazioni reali. Nell'arco del semestre sono

¹² Per lo meno le discipline ritenute obbligatorie dal piano di studi. Tuttavia è aperto anche a studenti di altri indirizzi e in possesso di un livello di competenza compreso fra il B1 e B2 del QCER.

¹³ La docente responsabile del corso vive a San Paolo da circa 10 anni, è originaria della Toscana e ha 42 anni. Si è laureata in Letteratura Moderna e Contemporanea presso l'Università degli Studi di Firenze, poi si è specializzata in Didattica dell'italiano come L2 e come LS all'Università per Stranieri di Perugia e ha svolto il master e il dottorato in *Língua, Literatura e Cultura Italianas* all'Università di San Paolo del Brasile.

state svolte 4 UDL. Ogni UDL ha richiesto la durata di per lo meno 3 incontri. Ai fini di questo studio analizzeremo i dati raccolti durante lo svolgimento dell'UDL 5¹⁴.

Per quanto riguarda il profilo degli studenti, esso era abbastanza omogeneo per età, studi, esperienze pregresse e conoscenze linguistiche¹⁵.

Gli iscritti hanno un'età compresa fra i 22 e i 25 anni e non sono mai stati in Italia, eccetto Guadalupe che ha 50 anni e ha trascorso un periodo in Italia, corrispondente ad un mese, per motivi di turismo. Bruna, Thania, Carla, Stefany, Antonio, Ana, Vera, Marcos e Manuela¹⁶ studiano italiano da 3 anni solo ed esclusivamente all'università. Elisabetta, Boni e Guadalupe, hanno frequentato corsi di lingua esterni all'università per 2 anni. Trattandosi di studenti del corso di laurea in Lettere molti di loro erano già in possesso di una serie di competenze relative all'AC, questo ha facilitato lo svolgimento del corso.

5. RACCOLTA DATI E METODOLOGIA

I dati, che sono stati raccolti dalla docente-ricercatrice con l'ausilio di una telecamera, posizionata in fondo all'aula, sono stati registrati in tre momenti distinti: durante gli scambi fra pari, avvenuti nelle attività di osservazione e di produzione guidata; nella fase di messa in comune, che aveva come finalità quella di far circolare le informazioni e di promuovere la discussione; nella fase conclusiva dove è stato chiesto ad ognuno di autovalutare la propria performance e di commentare l'esperienza e i progressi fatti.

Il *corpus* è composto da 4 ore e 20 minuti di trascrizione corrispondente a 3 lezioni.

Dato che nel corso dei 3 incontri la composizione del gruppo-classe variava considerevolmente, non è stato possibile accompagnare sempre gli stessi gruppi. Per questa ragione, una parte dei dati che si riferiscono alle attività di osservazione (attività 2 e 3) e di produzione guidata (attività 3), è stata raccolta nel gruppo composto da Elisabetta, Carla, Thania e Vera, mentre le attività di autovalutazione si riferiscono al gruppo di Antonio, Marcos e Guadalupe. In un secondo momento si è provveduto alla trascrizione delle interazioni secondo le norme suggerite da Van Lier (1988)¹⁷.

¹⁴ È la prima UDL presentata in classe.

¹⁵ Prima di iniziare la ricerca, abbiamo chiesto ad ogni studente di compilare un questionario sociolinguistico.

¹⁶ Per motivi di *privacy* i nomi degli informanti sono stati modificati.

¹⁷ Gli esempi citati sono stati trascritti fedelmente e possono contenere delle imprecisioni rispetto alla lingua d'arrivo. Per quanto riguarda le convenzioni di trascrizione, sono state parzialmente modificate le convenzioni proposte da Van Lier (1988):

..., ..., etc.: pausa breve;

=: due turni di parole in sovrapposizione;

((inc)), ((risate)): la parentesi doppia indica una parte della conversazione incomprensibile o dei commenti sulla trascrizione, come risate;

-: indica un'interruzione brusca;

::: i due punti ripetuti per tre volte di seguito indicano un suono prolungato;

?: intonazione ascendente;

!: intonazione discendente;

oh: brano letto.

22. INSEGNANTE:: ((mentre scrive alla lavagna)) facciamo diciamo che è un noi inclusivo invece di dire fate andate facciamo sì ((guardando Carla)) serve per attenuare benissimo...e al turno sette invece che cosa succede? leggiamolo un po' ((leggendo)) allora se voi aprite no tu Ire lo aprite tutti ma se c'è qualcosa lì tocca lei sennò vengono due copie in conflitto capito? qui che avete osservato? ((guardando la classe))
23. CARLA: capito
24. INSEGNANTE: capito a che cosa serve capito? ((mentre scrive alla lavagna))
25. THANIA: per confermare l'informazione che le ragazze::
26. INSEGNANTE: abbiamo veramente capito io lo uso molto vero? e poi? altre informazioni? altri segnali?
27. VERA: Ire
28. INSEGNANTE: Ire che cos'è questo Ire
29. VERA: per attenuare
30. INSEGNANTE: Ire... sì un fatismo=
31. CARLA: =un rapporto più vicino
32. INSEGNANTE: sì sì molto personale...
33. VERA: professoressa lei dice ((leggendo)) se voi aprite però è un ordine per aprire non è?
34. INSEGNANTE: sì
35. VERA: e che sarebbe questo è una:::attenuazione?
36. INSEGNANTE: ...è un imperativo aprite
37. ELISABETTA: ma qui ha un valore attenuato perché questo se voi aprite
38. INSEGNANTE: esatto esatto sì

Nel turno 1 l'insegnante interroga il gruppo classe sui SD notati in corrispondenza del turno 5¹⁹ e chiede di indicare le eventuali funzioni. Tra il turno 2 e il turno 4 Carla e Thania si autoselezionano e, sovrapponendosi, propongono i SD *allora* e *però*. In seguito Carla completa la risposta iniziata nel turno 2 e, dichiarando che il SD *allora* appartiene ai cosiddetti SD interazionali (Bazzanella, 1994, 1995, 2001), precisa che è usato da Lucia per prendere il turno (turno 5). L'insegnante conferma la risposta attraverso una ripetizione (turno 6) e passa la parola a Thania che non aveva terminato il turno 4. Thania propone il SD *però* (turno 7). L'insegnante legge l'esempio – che aiuta a contestualizzarne l'uso – e chiede a cosa serve (turno 8). Con una risposta sequenziale, che dà prova di aver colto una delle caratteristiche intrinseche dei SD, ovvero la capacità di svolgere multiple funzioni (Borreguero Zuloaga, 2015: 154), Thania puntalizza che *però* espleta contemporaneamente due funzioni distinte: segnala un cambio d'argomento (demarcativo), crea un effetto di contrapposizione rispetto a quanto si sta dicendo (focalizzatore). Non sapendo come dire "argomento" usa il termine in portoghese *assunto* con intonazione interrogativa (turno 9). L'insegnante accoglie la richiesta d'aiuto e suggerisce il corrispettivo in italiano *argomento* (turno 10), ripetuto sequenzialmente da Thania a mo' di conferma (turno 11). Dal turno 13 al turno 17 l'insegnante chiede alle studentesse se vogliono aggiungere altre precisazioni e Carla, in tono interrogativo, suggerisce il verbo *facciamo* (turno 18). Visto che l'attività consiste nell'identificare e nel classificare solo ed esclusivamente i SD l'insegnante, chiede ulteriori chiarimenti (turno 19). Carla

¹⁹ Vd. il dialogo allegato 1.

all'inizio è titubante, poi, dopo un prolungamento sonoro, spiega che il verbo *facciamo*, è usato da Lucia per attenuare la forza della sua richiesta, dato che si tratta di un rapporto di lavoro (turno 20). L'insegnante, che accoglie la spiegazione fornita da Carla, "categorizza" la strategia linguistica come *noi* inclusivo (turno 21). A questo punto l'insegnante va avanti e passa a raccogliere le osservazioni relative ai SD presenti nel turno 7. Carla, di nuovo, si autoseleziona e propone il SD *capito?* (turno 24). Thania precisa che si tratta di un SD interazionale usato dalla parlante per accertarsi che le stagiste abbiano compreso la consegna (turno 26). L'insegnante conferma il suo accordo e contestualizza l'uso del SD *capito?*, facendo notare che è solita usarlo molto in classe (turno 27). Vera, che fino a ora era rimasta in silenzio, aggiunge che Lucia usa il diminutivo *Ire* per attenuare. L'insegnante etichetta questa strategia come fatismo (dal turno 28 al turno 31). Carla aggiunge che il diminutivo serve per creare complicità fra le parlanti (turno 32). Dal turno 34 al 38 si apre una «sequenza di pedagogia naturale» (Orletti, 2000: 122)²⁰ in cui Vera fa un'osservazione di carattere pragmatico, che lascia intravedere una certa preoccupazione verso i fenomeni conversazionali. Il suo dubbio riguarda il modo in cui Lucia rivolge una richiesta alle stagiste, dato che usa il verbo *aprire*, preceduto però dalla particella modale *se*. L'insegnante non comprende la richiesta della studentessa e risponde che si tratta di un verbo all'imperativo. La compagna, che invece ha capito benissimo la domanda di Vera, interviene prontamente in veste di esperta e conferma che il *se* serve proprio per mitigare la richiesta (turno 38). L'insegnante conclude la sequenza con un SD di accordo nei confronti di Elisabetta.

In pratica possiamo notare come questo tipo di analisi abbia spinto le apprendenti a prendere consapevolezza (Zorzi, 1996: 6) delle funzioni dei SD *allora*, *però*, *capito* e della polifunzionalità paradigmatica (Bazzanella, 2015) del SD *però*. La metanalisi, che avviene per lo più attraverso il ricorso della LS, è puntellata dagli interventi dell'insegnante che servono a far andare avanti l'attività e per fornire una nomenclatura *ad hoc* delle categorie incontrate (*noi* inclusivo, fatismi) ancora poco familiari al gruppo classe²¹. Questa sensibilità è favorita dalla presenza di un input particolarmente ricco dal punto di vista conversazionale che incoraggia l'osservazione di fenomeni, inizialmente non contemplati dall'attività. È il caso del *noi* inclusivo *facciamo*, del fatismo *Ire* e dell'attenuatore *se*, che agli occhi delle studentesse assumono una certa rilevanza in termini conversazionali. Il coinvolgimento è tale che l'analisi sfugge al controllo dell'insegnante e saranno le studentesse stesse, in veste di esperte, a proporre delle interpretazioni per comprendere le sfumature linguistiche presenti nella microscena.

Una volta terminata la fase d'analisi l'insegnante propone un'attività per ricapitolare le strategie discorsive che ritengono prototipiche del dialogo osservato. Vediamo cosa accade (esempio 2).

²⁰ Sono attivate in prossimità di difficoltà comunicative che possono essere di carattere lessicale, sintattiche, morfologiche, fino ad arrivare a comprendere aspetti discorsivi e pragmatici della LS. Favoriscono la comprensione reciproca attraverso strategie di negoziazione finalizzate alla co-costruzione dell'interazione (Orletti, 2000).

²¹ Si tratta della prima UDL svolta nel corso del semestre.

Esempio 2

1. INSEGNANTE: allora:::passiamo velocemente verso la fase finale ditemi un po' quali sono così le cose che hanno attirato l'attenzione di questo scambio conversazionale cose che prima non sapevate e che ora invece avete notato che cosa? caratteristiche generali...a partire da questa analisi che abbiamo fatto
2. CARLA: questo praticamente non sapevo:::=
3. INSEGNANTE: =l'esistenza
4. CARLA: l'esistenza e che ha un uso::: diverso in italiano
5. INSEGNANTE: molto ricorrente in italiano è quando per esempio avete delle difficoltà è:::praticamente usatelo c'è gente che lo usa fisso praticamente tinha um amigo que a gente chamava de praticamente ((risate))
6. THANIA: posso usare per parafrasare? ((guardando la docente))
7. INSEGNANTE: parafrasare sì si praticamente volevo dire che:::Dante in questo canto ecc ecc
8. CARLA: quando non lo so che cosa dire parlo praticamente
9. INSEGNANTE: bravase dici praticamente vai sul sicuro... poi? ((risate))
10. ELISABETTA: e anche guadagni tempo:::
11. CARLA: sì è utile utile ((sorridente))
12. INSEGNANTE: poi?
13. THANIA: per noi che stiamo imparando ah::: credo che queste strategie siano buone per::: prendere il tempo o anche pensare e::: la::: ah:::
14. CARLA: =praticamente ((risate))
15. THANIA: la lingua il linguaggio diventa un po' più ricco
16. INSEGNANTE: sì più ricco di sfumature sì

Nel turno 1 l'insegnante chiede di ricapitolare gli aspetti conversazionali che hanno maggiormente richiamato l'attenzione della classe. Carla si autoseleziona e dichiara che l'analisi le ha permesso di conoscere l'indicatore di riformulazione *praticamente* di cui non sapeva l'esistenza. Aggiunge che svolge varie funzioni nel contesto analizzato (dal turno 1 al turno 4). L'insegnante, a cui preme che le norme discorsive osservate possano avere delle effettive ricadute sul piano fattuale, incoraggia ad usare il SD *praticamente* tutte le volte che si trovano in presenza di una difficoltà. Prima fa un esempio per contestualizzarlo «è quando per esempio avete delle difficoltà è:::praticamente», poi, con una commutazione di codice dall'italiano al portoghese, fa una battuta che provoca le risate della classe e racconta di un compagno, soprannominato “praticamente” (turno 5). In questo modo mette in evidenza che il riformulatore *praticamente* costituisce un tratto idiosincratice del repertorio linguistico di certi parlanti. L'intervento dell'insegnante apre una sequenza in cui le studentesse iniziano ad elencare le funzioni che espleta. Prima Thania asserisce che *praticamente* può essere usato per parafrasare (turno 6). L'insegnante fa di nuovo un esempio, in cui contestualizza l'uso del SD *praticamente*, in base alla proposta di Thania «praticamente volevo dire che:::Dante in questo canto ecc ecc» (turno 7). Carla aggiunge che può essere usato anche come riempitivo, quando non si sa cosa dire (turno 8). L'insegnante approva e ironizza sul fatto che *praticamente* è una sorta di parola «passe-partout», che va bene in tutte le occasioni (turno 9). Anche Elisabetta interviene e osserva che sul piano conversazionale può essere usata come una strategia per prendere tempo e quindi organizzare il proprio discorso (turno 10).

L'insegnante, credendo che la riflessione su *praticamente* sia terminata, chiede se ci sono altri aspetti da commentare (turno 12). Thania aggiunge che si tratta di strategie davvero molto utili per chi sta imparando una nuova lingua e che non dispone ancora di una piena competenza della LS, perché aiutano a prendere tempo e pensare (turno 13). A questo punto vorrebbe aggiungere dell'altro ma inizia ad esitare. Carla allora, per superare l'impasse, le suggerisce il SD *praticamente* (turno 14). Questo intervento provoca le risate delle studentesse. Infine Thania riprende il turno e conclude che con questo tipo di analisi il linguaggio si arricchisce (turno 15).

Dall'esempio si può cogliere come l'attività abbia permesso alle apprendenti, attraverso una modalità congiunta e coinvolgente, di trasformare l'analisi linguistica del SD *praticamente* in un'attività per riflettere sulle loro strategie di apprendimento. In particolare le studentesse prendono consapevolezza che l'indicatore di riformulazione *praticamente* costituisce una risorsa utile per gestire momenti di difficoltà di pianificazione discorsiva e che, oltre ad arricchire il proprio repertorio linguistico, serve per chiedere aiuto e prendere tempo. È interessante notare che l'analisi metalinguistica non rimane sul piano prettamente descrittivo ma è accompagnata da un riutilizzospontaneo del SD *praticamente*.

Vediamo invece cosa accade nella fase conclusiva dell'UDL 5, che consiste nell'elaborazione di un dialogo in cui, in gruppi di tre, devono reimpiegare una parte dei fenomeni conversazionali più significativi e osservati anteriormente, a partire da una situazione prossima al loro vissuto (attività 4).

Esempio 3

1. ELISABETTA: bisogna attenuare
2. CARLA: *aquele* noi inclusivo:::
3. ELISABETTA: inclusivo
4. CARLA: andiamo? ((guardando le colleghe))
5. ELISABETTA: forse::: è::: forse:::
6. VERA: calmatevi no calmatevi è un ordine
7. ELISABETTA: oh cerchiamo di calmarci
8. VERA: sì
9. CARLA: e se usiamo basta?
10. ELISABETTA: ma questo non è attenuato!
11. VERA: ma possiamo usare un ordine ((indicando Carla)) con un noi inclusivo ((muovendo le mani circolarmente))
12. CARLA: e::: basta ((mentre scrive e detta a voce alta)) cerchiamo::: di calma- ((guardando le colleghe e con espressione interrogativa))

In questa sequenza il gruppo composto da Vera, Elisabetta e Carla ha già stabilito quale sarà il tema su cui verterà il dialogo: si tratta di uno scambio che avviene all'interno di un dominio personale e vede come protagoniste la madre che, nel corso di un trasloco, ordina alle figlie di eseguire dei compiti, mentre litigano fra loro. Trattandosi di un dominio personale le studentesse decidono di usare un tono molto colloquiale per riprodurre la discussione familiare. Mentre scrivono l'insegnante, che sta in disparte, ricorda alla classe che è importante attenersi alle consegne e usare le strategie linguistiche viste durante l'analisi. Nel turno 1 Elisabetta, in seguito al monito dell'insegnante, dice alle compagne che forse è il caso di attenuare

l'intervento della madre e lo fa usando un metalinguaggio conversazionale specifico «bisogna attenuare». Carla accetta il suggerimento di Elisabetta e propone di usare come strategia di attenuazione il *noi* inclusivo (turno 2). Nel turno 4 l'attività metalinguistica cede il passo alla prassi e Carla verbalizza la forma attenuata alla prima persona plurale del verbo andare: *andiamo*. Il tono ascendente che utilizza nel pronunciare il verbo, accompagnato dallo sguardo interrogativo rivolto alle compagne, indica che Carla non è del tutto convinta dell'esattezza della sua proposta (turno 4). Elisabetta interviene in aiuto, anche se non è in grado di rispondere al dubbio di Carla (turno 5). La parola allora passa a Vera, che fino ad ora si era limitata ad ascoltare: prima suggerisce di usare il verbo *calmatevi*, poi autocorreggendosi, attraverso un tipo di *private speech* (Scott e de la Fuente, 2008), diretto più a se stessa che alle altre, constata che *calmatevi* non può andar bene perché è piuttosto un ordine che un attenuatore (turno 6). Elisabetta, allora, accoglie il verbo proposto da Vera e per ottenere l'effetto desiderato lo modalizza *cerchiamo di calmarci*, coniugandolo alla prima persona plurale (turno 7). Vera concorda (turno 8), mentre Carla fa un'ulteriore proposta: usare l'interiezione *basta* (turno 9). Elisabetta però giustifica il suo disaccordo attraverso una riflessione metalinguistica e dice che non si tratta di una forma attenuata (turno 10). Vera, che evidentemente concorda con Elisabetta, torna a verbalizzare attraverso un'attività metalinguistica in cui usa un linguaggio specifico conversazionale e suggerisce di usare l'ordine proposto da Carla, a patto che sia seguito dal *noi* inclusivo (turno 11). Questa strategia viene accettata dal gruppo per attenuare la richiesta della madre (turno 12).

L'esempio 3 è molto significativo perché mostra come l'attività di produzione scritta abbia incoraggiato, attraverso una modalità collaborativa e di scambio reciproco, una preoccupazione nei confronti di aspetti propriamente pragmatici della comunicazione e osservati durante l'analisi dell'UDL 5: trovare una strategia adeguata per attenuare un ordine. Inoltre si nota un reimpiego costante di un metalinguaggio conversazionale specifico (*noi* inclusivo, attenuare, ordine) che, introdotto durante le attività di analisi, aiuta le studentesse a riflettere e a trovare delle soluzioni adeguate al loro contesto.

Dopo aver scritto il dialogo i gruppi passano a reinterpretarlo in maniera libera. A titolo esemplificativo riproduciamo il dialogo del gruppo di Antonio, Guadalupe e Marcos, dove un datore di lavoro (Antonio), chiede ai suoi impiegati, Marcos e Guadalupe, di svolgere determinate mansioni.

Dialogo proposto da Antonio, Marcos e Guadalupe

1. ANTONIO: ah buongiorno a voi du- a voi due avete finito di tradurre quel testo:::ah che vi avevo::: assegnato il il venerdì scorso?
2. MARCOS: sicuramente
3. GUADALUPE: però ce ne sono alcune parole che abbiamo dei dubbi e vogliamo discutere insieme con voi come le dobbiamo tradurre
4. ANTONIO: va bene allora::: ah è quale sono?
5. GUADALUPE: Marcos tu hai il file no?
6. MARCOS: ecco lo apro subito
7. ANTONIO: sbrigati
8. MARCOS: non c'è internet il documento è in google drive

9. ANTONIO: caspita quindi cercate il documento originario...sì sennò non la finiremo mai questa traduzione e la scadenza sarà domani!
10. GUADALUPE: perfetto eccolo
11. ANTONIO: allora traducetelo da capo sbrigatevi!

L'UDL 5 si conclude con l'autovalutazione delle loro *performances*, analizzate alla luce di criteri conversazionali. Di seguito riproduciamo e commentiamo alcune riflessioni, scaturite nel corso di questa attività, da parte di Antonio e Guadalupe. Inizialmente l'insegnante chiede ad Antonio se ha osservazioni da fare sul turno 1. Antonio non ha niente da dire ma Guadalupe nota:

GUADALUPE: ma credo che qui il problema è che Antonio ha fatto una domanda di seguito perché si dice buongiorno buongiorno avete fatto? ((leggendo la trascrizione)) ma qui no avete fatto Antonio non ha dato il tempo di dire buongiorno

Con il suo intervento Guadalupe dimostra di aver compreso l'importanza di co-costruire uno scambio interattivo. Infatti problematizza da un punto di vista conversazionale la mancanza di adeguatezza di Antonio, constatando che commette un errore, in quanto non lascia il tempo utile affinché Marcos possa rispondere sequenzialmente al saluto con cui apre il turno 1. Al contrario, passa direttamente a formulare una richiesta che crea una certa "stranezza" per la sua immediatezza. Così facendo Marcos adotta una strategia di elusione e si concentra solo sulla seconda parte relativa alla richiesta. Successivamente Antonio e Guadalupe commentano errori sintattici e morfologici presenti dal turno 3 al turno 6, fino ad arrivare al turno 7, dove Antonio si rivolge a Marcos e lo esorta, con l'imperativo *sbrigati*, a recuperare il documento di cui ha bisogno. Antonio, messo di fronte alla sua produzione, nota:

ANTONIO: non so... sono stato troppo... diretto forse direi::: potresti per favore farlo in fretta o sii più veloce ma è la stessa cosa sì sì potresti è non so aprirlo di modo più veloce

Qui Antonio si interroga sugli effetti che il suo ordine ha provocato e giunge alla conclusione che, così come è formulato, è eccessivamente diretto. In questo modo diventa consapevole della necessità di doversi adeguare all'interlocutore per mantenere delle buone relazioni e quindi propone delle azioni che, a detta dello studente, potrebbero rimediare ed evitare possibili problemi di faccia come, ad esempio, modalizzando la richiesta «potresti per favore farlo in fretta sì sì potresti è non so aprirlo di modo più veloce». In questo senso l'autovalutazione del proprio parlato spinge Antonio a prendere atto dei suoi errori e a proporre eventuali soluzioni che migliorano la sua produzione in termini conversazionali e pragmatici.

7. CONCLUSIONI

L'obiettivo di questo studio è stato quello di esplorare come apprendenti d'italiano LS, di livello B1 del QCER, nel corso di attività di osservazione e di produzione guidata, prendono consapevolezza dei meccanismi interazionali che regolano uno

scambio interattivo, tratto da un input autentico e analizzare come percepiscono le loro *performances* orali, durante attività di autovalutazione.

I dati sono stati raccolti fra studenti universitari di italiano LS, la cui LM è il portoghese brasiliano, che utilizzano in classe del materiale che, ispirandosi al cosiddetto approccio conversazionale, usa stralci di interazioni spontanee per sensibilizzare gli apprendenti sulle norme discorsive che regolano la lingua oggetto di studio.

L'analisi ha evidenziato che nella fase di osservazione, grazie agli strumenti messi a disposizione dall'AC, coadiuvati dalla classificazione dei SD proposta da Bazzanella (1994, 1995, 2001), le studentesse hanno colto il significato delle funzioni dei SD *allora, però, capito?*, presenti nella microscena e dedotto la polifunzionalità paradigmatica dei SD *però* e *praticamente*. A sua volta, la presenza di un input rilevante, ha favorito la creazione di ipotesi originali, gestite interamente dalle studentesse, sul verbo *facciamo*, sul fatismo *Ire* e sulla particella modale *se*, usati per attenuare e creare complicità fra le parlanti. L'analisi dei SD in chiave conversazionale ha fatto riflettere sull'importanza di usare l'indicatore di riformulazione *praticamente* come strategia di apprendimento per risolvere eventuali difficoltà di pianificazione, molto frequenti nel parlato degli studenti. Inoltre l'analisi descrittiva dell'interazione ha incentivato un reimpiego spontaneo del SD *praticamente*, all'interno di un contesto d'uso significativo e coinvolgente, testimoniato, a sua volta, dalle risate. Questo dato fa supporre che sia in atto un vero e proprio processo di "interiorizzazione" (Gillani *et al.*, 2013: 93) della norma discorsiva.

Nella fase di produzione guidata si assiste invece ad un uso costante del metalinguaggio conversazionale, appreso durante le attività di osservazione, che aiuta a riflettere e trovare, in maniera congiunta, delle strategie consone per attenuare le richieste. È interessante anche sottolineare che le attività di osservazione, pur richiedendo un linguaggio specialistico, avvengono per lo più in LS.

Nella fase di autovalutazione del proprio parlato vi è stata una presa di consapevolezza della relatività della lingua e dell'importanza di mantenere buone relazioni, piuttosto che scambiarsi informazioni, tramite l'uso di opportune strategie che aiutano a modalizzare le richieste.

In chiave didattica l'utilizzo di materiale autentico tratto dal blog *Ma dai!* si è rivelato, oltre che di facile applicabilità, molto efficace perché:

- durante la fase di osservazione ha coinvolto gli studenti, criterio questo discriminante per sensibilizzare ai meccanismi interazionali (Pernas *et al.*, 2011: 132);
- nella fase di produzione, pur trattandosi di dialoghi costruiti, ha favorito un reimpiego di determinate strategie discorsive.

La ricerca condotta ha infine confermato che l'uso di input autentico, accompagnato ad un'accurata attività di analisi dei tratti conversazionali, spinge gli apprendenti a riflettere sulla variabilità che caratterizza il sistema linguistico oggetto di studio, coscientizzandoli sulle dinamiche comunicative e pragmatiche.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Auer P., Hörmeier I. (2016), “La costruzione dell’intersoggettività nella comunicazione aumentata e alternativa (CAA)”, in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA, Milano, pp. 235-252: <http://www.aitla.it/images/pdf/eBook-AITLA-5.pdf>
- Baraldi C. (2016), “La gestione nell’incontro mediato: riflessioni sulla formazione per interpreti e mediatori che lavorano nei servizi pubblici”, in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA, Milano, pp. 285-299.
- Bazzanella C. (1994), “I segnali discorsivi”, in Bazzanella C., *Le facce del parlare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bazzanella C. (1995/2001), “I segnali discorsivi”, in Renzi L., Salvi G., Cardinaletti A. (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. III, il Mulino, Bologna, pp. 226-257
- Bazzanella C. (2015), “Segnali discorsivi a confronto. Dati e teoria, un percorso integrato”, in Borreguero Zuloaga M., Gómez-Jordana Ferary S. (a cura di) *Marqueurs du discours dans le langues romanes: une approche contrastive*, Lambert-Lucas, Limoges, pp. 35-46.
- Bernsten S. (2002), *Using conversation analysis to examine pre-sequences in invitation, offer and request dialogues in ESL textbooks*, Unpublished Master’s Thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Borreguero Zuloaga M. (2015), “A vueltas con los marcadores del discurso: de nuevo sobre su delimitación y sus funciones”, in Ferrari A., Lala L. (a cura di), *Testualità. Fondamenti, unità, relazioni*, Franco Cesati, Firenze, pp. 151-170.
- Brown P., Levinson S. (1987), *Politeness: some universal in language usage*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Cacchione A. (2014), “L’analisi della conversazione nativo-non nativo per la valutazione e l’apprendimento in linguistica acquisizionale e glottodidattica: osservazioni e spunti da tre casi di studio tra Spagna e Italia”, in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)*, XLIII, 3, pp. 465-510.
- Chini M., Bosisio C. (2014), *Fondamenti di glottodidattica. Apprendere e insegnare le lingue oggi*, Carocci, Roma.
- Ciliberti A. (2012), *Glottodidattica. Per una cultura dell’insegnamento linguistico*, Carocci, Roma.
- Consiglio d’Europa (2002), *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, (2002), La Nuova Italia-Oxford, Firenze.
- Del Bono F., Nuzzo, E. (2015), “L’insegnamento della pragmatica italiana su LIRA: come reagiscono gli utenti?”, in *Italiano LinguaDue*, 7, 2., pp. 1-12: <https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/6823>.
- Diadori P., Palermo M., Troncarelli D. (2015), *Insegnare l’italiano come seconda lingua*, Carocci, Roma.
- Fele G. (1999), “L’analisi della conversazione come una sociologia particolare”, in Galatolo R., Pallotti G. (a cura di), *La conversazione. Un’introduzione allo studio dell’interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 23-42.

- Fele G. (2007), *L'analisi della conversazione*, il Mulino, Bologna.
- Ferroni R. (2017), "Playing with languages: code-switching between Italian-Brazilian immigrants during a ruzzola tournament", in *Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 33, 2, pp. 543-570.
- Ferroni R. (in stampa), "Ma dai!: proposte operative per l'apprendimento della competenza interazionale in italiano LS", in *Quadernos de Filologia Italiana*.
- Gavioli L. (1999), "Alcuni meccanismi di base dell'analisi della conversazione", in Galatolo R., Pallotti G. (a cura di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano, pp. 43-65.
- Galatolo R., Pallotti G. (1999), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Raffaello Cortina Editore, Milano.
- Gillani E., Pernas P. (2013), "Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano Ls", in *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, XLII, 1, pp. 61-99.
- Gillani E., Pernas P. (2014), "La trasmissione del parlato nei libri di testo di italiano LS: dall'oralità madrelingua all'input orale", in Garavelli E., Suomela-Härmä E. (a cura di), *Dal manoscritto al web: canali e modalità di trasmissione dell'italiano. Tecniche, materiali e usi nella storia della lingua*, Atti del XII Congresso SILFI Società Internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Helsinki, June 18-20 2012), Franco Cesati, Firenze, pp. 461-469.
- Huth T., Taleghani-Nikazm C. (2006), "How can insights from conversation analysis be directly applied to teaching L2 pragmatics", in *Language Teaching Research*, 10, 1, pp. 53-79.
- Kramsch C. (1986), "From language proficiency to interactional competence", in *The Modern Language Journal*, 70, 4, pp. 366-372.
- Levinson S. C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University, Cambridge.
- McCarthy M. (2005), "Fluency and confluence: What fluent speakers do", in *The Language Teacher*, 29, 6, pp. 26-28.
- Moreno J. M., Pérez Basanta C. (2009), "Developing conversational competence through language-awareness and multimodality: the use of DVDs", in *ReCALL*, 21, 3, pp. 283-301.
- Orletti F. (2000), *La conversazione diseguale: potere e interazione*, Carocci, Roma.
- Pekarek Doehler S., Pochon-Berger E. (2015), "The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization", in Cadierno T., Eskildsen S. (a cura di), *Usage-based perspectives on second language learning*, Mouton De Gruyter, Berlin, pp. 233-267.
- Pernas P., Gillani E., Cacchione A. (2011), "Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale", in *Italiano LinguaDue*, 1, pp. 65-138:
<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/1229>.
- Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. (1974), "A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation", in *Language* 50, 4, pp. 696-735.
- Schegloff E. (1972), "Sequencing in conversational openings", in Gumperz J., Hymes D. (a cura di), *Directions in sociolinguistics: the ethnography of communication*, Holt, New York, pp. 346-379.

- Schegloff E., Jefferson G., Sacks H. (1977), "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation", in *Language*, 53, pp. 361-382.
- Scott V. M., de la Fuente M. J. (2008), "What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks", in *The Modern Language Journal*, 92, pp. 100-113.
- Shen Q., Xia T. (2010), "Conversation Analysis as Discourse Approaches to Teaching EFL Speaking", in *Cross-Cultural Communication*, 6, 4, pp. 90-103.
- Van Lier L. (1988), *The classroom and the language learner*, Longman, London.
- Veronesi D. (2016), "Usare più lingue nella classe di materia: esperienze da un contesto universitario multilingue", in *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 2, 3, pp. 25-40.
- Walsh S. (2016), "Sviluppare la competenza interazionale in classe", in Andorno C., Grassi R. (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Studi AItLA, Milano, pp. 61-76.
- Wong J. (2002), "Applying" conversation analysis in applied linguistics: evaluating dialogue in English as a second language textbooks", in *International Review of Applied Linguistics*, 40, 1, pp. 37-60:
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.201.4306&rep=rep1&type=pdf>.
- Young R. (2011), "Interactional competence in language learning, teaching, and testing", in Hinkel E. (a cura di), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Routledge, London & New York, pp. 426-443.
- Zorzi D. (1996), "Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2", in Maggini M. (a cura di), *Atti del III congresso ILSA*, Comune di Firenze, pp. 11-39.

ALLEGATO 1

Trascrizione microscena UDL 5

1. LUCIA: te vero a che punto sei? ((mentre mette delle cose dentro al cassetto))
2. VERONICA: è io guarda finisco di mandare i contratti
3. LUCIA: allora finisci te e comincio io te finisci i contratti
4. VERONICA: ah
5. LUCIA: allora (.) ire se tu vai su ((incomprensibile)) (3) però facciamo una cosa fatelo insieme così vi spiego una volta per tutte poi vero fai i contratti tanto ci vuole un attimo= ((camminando e guardando Veronica che sta lavorando al computer))
6. VERONICA: ok infatti
7. LUCIA: =allora se voi aprite ((incomprensibile)) non lo- tu ire lo aprite tutti ma se c'è qualcosa li tocca lei ((additando Veronica)) sennò vengono due copie in conflitto (.)[capito?]=
8. IRENE: [ok
((incomprensibile))
9. LUCIA: =aprite ((incomprensibile))
10. VERONICA: [basta ((incomprensibile))

11. LUCIA: ((guardando Irene)) [basta che tu artocchi i documenti quei contratti che lei t'ha mandato ((indicano Veronica))
12. IRENE: ah no ok perfetto
13. LUCIA: allora vai su contratti compagnie ((rivolta a Irene che entra nel documento richiesto)) (5) partiamo da: quelli più lunghi dai contratti definitivi
14. VERONICA: ok
15. LUCIA: allora partite dal primo ((leggendo sullo schermo)) bottega alapro lo aprite
16. IRENE: lo apro ((a voce molto bassa))
17. LUCIA: (5) allora andiamo all'ospitalità che sta sull'articolo due ((guardando lo schermo)) (1) voi prendete leggendo l'articolo due cosa ci mettereste su quella busta?
18. IRENE: ((leggendo l'articolo due velocemente)) () si impegna a comprare alla compagnia quale compenso onnicomprensiva oltre all'ospitalità di TRE ((indicando il numero con le mani)) artisti coinvolti nelle rappresentazioni il 20 luglio 2016 pernottamento il 21 luglio 2016 pranzo cena e pernottamento
19. LUCIA: quindi quanti buoni?
20. IRENE: è:: sono [due buoni ciascuno
21. VERONICA: [dodici
22. LUCIA: °non 2 buoni ciascuno° ah sì due buoni ciascuno
23. IRENE: (1) perché dodici però ((guardano Veronica))
24. VERONICA: no () sei sei sono tre le persone
25. IRENE: SONO TRE ARTISTI ((guardando Veronica)) tre artisti ((rivolta a Lucia)) no?
26. LUCIA: due voucher= ((a bassa voce))
27. IRENE: due buoni ciascuno
28. LUCIA: =quindi?
29. Veronica: °°sei °°
30. LUCIA: sei (.) e il giorno prima?
31. IRENE: (.) solo pernottamento ((guardando lo schermo))
32. LUCIA: (2) li possono comprare quindi per praticamente nella bustina perché la vero questo ha controllato però te devi controllare regalato e il tempo del pasto
33. IRENE: ((annuendo)) mhm mhm sì
34. LUCIA: °°è solo questo che devi fare°°
35. IRENE: sì perfetto benissimo

Le norme usate per la trascrizione sono quelle suggerite da Sacks, Schegloff e Jefferson (1974).

Simboli utilizzati:

, pausa breve;

(.) pausa media;

(1.5) pausa lunga, misurata in secondi e decimi di secondo;

= due segmenti di parlato che si susseguono senza interruzione;

[punti in cui inizia una sovrapposizione tra i turni di due parlanti;

(parola) segmento di interpretazione incerta;

(all the/other) interpretazioni alternative di un segmento non ben comprensibile;

() segmento incomprensibile;

(2 sill) segmento incomprensibile (con indicazione del numero approssimativo di sillabe);

(()) fra doppie parentesi sono inseriti elementi non verbali (es. gesti, espressioni del viso, postura, sguardo) o informazioni su ciò che avviene durante la conversazione (es. spostamenti, manipolazione di oggetti, avvenimenti di vario genere);

so:: allungamento della sillaba;
? intonazione ascendente (non necessariamente interrogativa);
hm / mh vocalizzi indicanti esitazione, assenso, dubbio, ecc.;
mhm / ehe / aha risate;
capi- parola o frase interrotta bruscamente;
testo pronuncia enfatica;
TESTO volume più alto rispetto al resto del parlato;
<parola> segmento pronunciato a un ritmo più lento;
°parola° volume più basso rispetto al resto del parlato;
testo fenomeno che si desidera mettere in evidenza.