

Ma dai!: proposte operative per l'apprendimento della competenza interazionale in italiano LS

Roberta Ferroni¹

Ricevuto: 17 luglio 2018 / Modificato: 25 aprile 2018 / Accettato: 03 maggio 2018

Riassunto. Questo articolo illustra un progetto di ricerca, finalizzato alla creazione di proposte didattiche da usare in classe, per sviluppare consapevolezza sulle convenzioni discorsive che regolano il comportamento quotidiano e quindi contribuire allo sviluppo della competenza discorsiva in italiano LS.

Nella prima parte si descrivono i criteri utilizzati per l'elaborazione di un *corpus*, composto da conversazioni faccia a faccia, raccolte in situazioni sia simmetriche che asimmetriche, tra parlanti italiani. Nella seconda si illustrano le scelte metodologiche adottate per l'elaborazione del blog *Ma dai!*, e si presenta un'unità di lavoro contenuta nello stesso blog.

Si tratta di materiale didattico che consente agli studenti di osservare le norme discorsive in uso che regolano la lingua oggetto di studio, attraverso l'analisi di stralci di conversazioni spontanee, realizzate tramite un'accurata analisi dei meccanismi conversazionali. Si conclude che l'utilizzo del quadro applicativo nato in seno all'Analisi della Conversazione possa costituire una valida risorsa, da usare in classe, per esplorare l'*input* tratto dalla vita reale e sensibilizzare gli apprendenti allo sviluppo della competenza interazionale in italiano LS.

Parole-chiave: competenza interazionale; analisi della conversazione; materiale didattico per apprendenti d'italiano LS; segnali discorsivi.

[en] *Ma dai!*: Practical proposals for learning interactional competence in Italian LS

Abstract. This article illustrates a research project aimed at creating classroom teaching proposals to develop awareness of discourse conventions that regulate daily behavior, contributing to the development of the discourse competence in Italian LS.

The first part describes the criteria used for establishing a corpus of face-to-face conversations collected in both symmetrical and asymmetrical situations among Italian native speakers. The second part shows the methodological choices used for developing the blog *Ma dai!*, and one of the units presented in the same blog.

The presented teaching material allows students to observe the discursive rules in the target language by means of a careful analysis of conversational mechanisms in excerpts of spontaneous conversation. The findings show that the framework created from the Conversation Analysis can be a valuable classroom resource to explore real-life input and raise awareness among learners, developing their interactional competence in Italian LS.

Key words: interactional competence; conversation analysis; didactic material for L2 Italian learners; discourse markers.

¹ Universidade de São Paulo, Av. Prof. Luciano Gualberto, 403, 05508-900, Cidade Universitária, São Paulo (Brasil).
robertaferroni@gmail.com

Sommario: 1. Introduzione 2. Presupposti teorici 3. Il corpus 3.1 I destinatari e le caratteristiche linguistiche del corpus 3.2 L'approccio didattico del blog *Ma dai!* 4. L'UDL 1 del blog *Ma dai!* 5. Conclusioni e sfide future.

Come citare: Ferroni, Roberta (2018) «“Ma dai!”: proposte operative per l'apprendimento della competenza interazionale in italiano LS», *Cuadernos de Filología Italiana*, 25, pp. 55-78.

– Allora – comincio, il che significava che stava per deludere le aspettative di qualcuno, come spesso accade quando si inizia una risposta con tale congiunzione. (Malvadi, M. *Il telefono senza fili*. Palermo, Sellerio Editore, 2014: 78).

1. Introduzione

Una prima sommaria analisi dei dialoghi contenuti nei libri di testo per l'insegnamento dell'italiano, lingua seconda (d'ora in poi L2) e lingua straniera (d'ora in poi LS), si può rivelare un'esperienza deludente, specie per chi si aspetta di trovare delle conversazioni che rispecchiano fedelmente quelle reali². Non serve essere degli analisti della conversazione per capire che si tratta per lo più di testi artificiali e recitati su di un copione costruito *ad hoc*, in base a quelli che sono i contenuti dell'unità didattica. Questa impressione è stata corroborata anche da una serie di ricerche effettuate su di un campione significativo di dialoghi, tratti da una rosa di manuali, di livello A1 del *Quadro Comune Europeo di Riferimento* (d'ora in poi QCER 2002) per l'insegnamento dell'italiano come LS e pubblicati in Italia (Gillani / Pernas 2013, 2014). L'indagine, svolta attraverso gli strumenti messi a disposizione dall'Analisi della Conversazione (d'ora in poi AC), ha rivelato che, tranne alcune eccezioni (Ferroni 2017a)³, i dialoghi sono spesso ignari dei meccanismi che regolano la conversazione quali, ad esempio, eterointerruzioni, sovrapposizioni, autocorrezioni e cambi di *topic*. A partire da questi risultati, Gillani / Pernas (2013, 2014) e Cacchione / Borreguero (2017) hanno richiamato l'attenzione sulla necessità di offrire in classe maggiori opportunità per promuovere una pedagogia attenta allo sviluppo della competenza discorsiva⁴ in italiano, mediante: a) l'esposizione ad un *input* adeguato e autentico⁵, composto per lo più da conversazioni quotidiane⁶; b) l'utilizzo di attività didattiche significative e coinvolgenti per l'apprendente (Pernas *et al.* 2011) e che favoriscano l'interazione anziché il parlato del singolo (Walsh 2016: 62).

² Sul concetto di conversazione spontanea si rimanda a Gillani / Pernas (2013).

³ Ci riferiamo alla recente indagine, svolta su di un campione di dialoghi audio, tratti dal corso d'italiano per stranieri *Bravissimo! 3* (Birello / Vilagrasa 2014). La ricerca evidenzia che – accanto a dialoghi costruiti *ad hoc* – sono presenti conversazioni autentiche, molto ricche sul piano conversazionale.

⁴ Alcuni autori parlano di competenza interazionale (si vedano, per esempio, Young 2011; Pekarek Doehler / Pochon-Berger 2015; Hall 2018), altri di competenza discorsiva (QCER 2002). In questo articolo useremo indistintamente i due termini per riferirci a «a knowledge of rhetorical scripts, a knowledge of certain lexis and syntactic patterns specific to the practice, a knowledge of how turns are managed, a knowledge of topical organization, and a knowledge of the means for signaling boundaries between practices and transitions within the practice itself» (Young 2011: 429).

⁵ Il concetto di *input* autentico è molto controverso; per maggiori approfondimenti si veda, ad esempio, Vedovelli (2002).

⁶ Come, per esempio, conversazioni faccia a faccia, telefoniche, conversazioni personali oltre che pubbliche (Gillani / Pernas 2013).

La presenza di dialoghi artificiosi e preconfezionati non riguarda solo la manualistica italiana. Analoghe critiche sono state infatti mosse, già da diversi anni, ai libri di testo usati per l'insegnamento dell'inglese L2 (si vedano, fra gli altri, Bernsten 2002; Wong 2002). In tempi recenti, per sopperire a questa lacuna, si è rivelato particolarmente efficace, dal punto di vista didattico, il quadro applicativo nato in seno all'AC che consente agli studenti di osservare le norme discorsive in uso che regolano la lingua oggetto di studio, mediante l'analisi di stralci di conversazioni spontanee (cfr. Wong 2002; Seedhouse 2005; Moreno Jaén e Pérez Basanta 2009). Tuttavia la progettazione di questi materiali didattici si è fino ad ora sviluppata intorno all'insegnamento della lingua inglese, mentre l'italiano, salvo rare eccezioni – si veda, ad esempio, il corso *Al dente 1* (Birello *et al.* 2017) o la proposta operativa messa a punto da Cacchione (2014) per facilitare, attraverso modalità *hands on* e di *peer learning*, l'apprendimento delle dinamiche conversazionali asimmetriche tipiche dell'interazione nativo-non nativo – rimane un terreno ancora poco esplorato e che, alla prova dei fatti, può rivelarsi un promettente strumento per preparare gli studenti ad affrontare, con maggiore consapevolezza, le interazioni che li aspettano una volta fuori dall'aula.

Come già anticipato in altre sedi (cfr. Ferroni 2017b), per sensibilizzare i propri studenti a quelle che sono le regole che gestiscono la costruzione conversazionale in italiano, gli insegnanti più avveduti possono contare su una serie di materiali d'appoggio e di facile reperibilità, come sequenze tratte da film, programmi tv, fino a delle vere e proprie banche dati che compongono i cosiddetti *corpora* di lingua orale⁷. L'uso di questi materiali non riesce tuttavia a soddisfare pienamente quelli che sono i bisogni del pubblico che si ha di fronte. Si pensi, ad esempio, ai film o a programmi televisivi, che pur essendo materiali non pensati per scopi didattici, spesso e volentieri, riproducono delle conversazioni che rispecchiano solo parzialmente le modalità della lingua parlata, dato che gli "attori" recitano sulla base di un copione scritto che può essere interpretato più o meno liberamente. Anche i *corpora* di lingua parlata presentano, a loro volta, una serie di problemi. Infatti, pur restituendo degli stralci di conversazioni tratte dalla vita reale, possono proporre situazioni quotidiane molto lontane da quelle che i nostri allievi potrebbero dover gestire una volta fuori dall'aula. Nel caso poi si tratti di *corpora* supportati solo da dati audio, sono da valutare probabili errori di fraintendimento che l'assenza di immagini può provocare, specie agli occhi di un parlante straniero, poiché anche il linguaggio del corpo, alla stregua di quello verbale, contribuisce a tutti gli effetti all'andamento dell'evento comunicativo (Contento 1999; Bonaiuto / Maricchiolo 2003; Poggi 2006; Ciliberti 2015).

Nel tentativo di sciogliere questi interrogativi che, come docente di italiano LS, accompagnano la nostra prassi didattica è stato allestito il blog *Ma dai!: proposte didattiche per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS*⁸, il cui scopo è presentare delle proposte da usare in classe per sviluppare, a partire da un campione di *input* tratto dalla vita reale, consapevolezza sulle convenzioni discorsive che regolano il comportamento quotidiano e quindi contribuire allo sviluppo della competenza discorsiva in italiano LS.

⁷ Per una rassegna sui principali *corpora* dell'italiano scritto e parlato contemporaneo si veda Viale (2012).

⁸ Il blog è consultabile alla pagina <https://blogmadai.wordpress.com/tag/roberta-ferroni/>. Il progetto è stato finanziato dall'ente brasiliano FAPESP (2016/08917-9).

Fatta questa premessa, attraverso questo contributo, descriveremo i criteri e le scelte metodologiche adottate per l'elaborazione del blog *Ma dai!*, per poi passare a presentare una delle unità di lavoro di cui si compone.

2. Presupposti teorici e metodologici

La progettazione del materiale *Ma dai!* si ispira al cosiddetto approccio conversazionale. Nato dall'incontro tra l'AC (Sacks *et al.* 1974) e la Linguistica Applicata, consente agli studenti di osservare la trama del discorso tramite l'analisi di stralci di conversazioni spontanee, realizzate attraverso un'accurata analisi di strategie interazionali specifiche, come: la gestione della presa di turno; l'organizzazione dei turni; le riparazioni; le ripetizioni dialogiche, le interruzioni; discorsi simultanei; le sovrapposizioni; le esitazioni; i prolungamenti del suono; le pause lessicalizzate e non e i segnali discorsivi (cfr., ad esempio, Wong 2002; Seedhouse 2005; Moreno Jaén / Pérez Basanta 2009).

Questi fenomeni, che sottostanno alla conversazione, sono stati descritti dall'AC a partire dagli 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 'ordinata', che, cioè, si parla uno alla volta, con relativamente poche pause e sovrapposizioni» (Gavioli 1999: 43). Come è stato illustrato nel classico lavoro di Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), questo processo 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 turno. Perché la conversazione faccia a faccia possa realizzarsi nel migliore dei modi i parlanti devono, attraverso un complesso lavoro di coordinamento e di sincronizzazione, alternare i propri turni in maniera ordinata. Il sistema della presa del turno nella conversazione ordinaria non è prestabilito, come invece accade in certi tipi di conversazioni asimmetriche (Orletti 2000)⁹, ma è gestito localmente. Il passaggio da un parlante all'altro avviene nei cosiddetti Punti di Rilevanza Transizionale (*transition-relevance place*), punti in cui può considerarsi potenzialmente completato il turno e la transizione è pertinente (Sacks *et al.* 1974). Una volta che il parlante ha terminato la sua unità discorsiva, i partecipanti all'interazione possono appropriarsi del turno attraverso tre modalità di allocuzione: chi parla può selezionare il suo interlocutore come parlante successivo (eteroallocuzione); l'interlocutore può impossessarsi direttamente del turno senza essere stato chiamato in causa (autoallocuzione); chi parla può continuare a farlo a meno che l'altro parlante non si autoselezioni (Sacks *et al.* 1974). Un'altra caratteristica fondamentale per la comprensione della conversazione è quella dell'adiacenza (Schegloff 1968). Sono considerate coppie adiacenti (*adjacency pairs*) coppie di turni che si trovano ricorrentemente abbinati, ad esempio domanda/risposta, saluto/saluto, offerta/accettazione. Le coppie adiacenti sono regolate

⁹ Pensiamo, ad esempio, al dibattito dove ciascun interattante ha a disposizione un tempo per parlare durante il quale non sarà interrotto (Fele 2007).

da un rapporto di rilevanza condizionale (*conditional relevance*) in quanto, dato l'occorrere della prima parte della coppia adiacente, la seconda parte è attesa (Schegloff 1968). Non essendo costituita da una successione regolare di turni la conversazione ordinaria è spesso intercalata da discorsi simultanei e interruzioni (Bazzanella 1994: 175). Il discorso simultaneo si verifica quando parlante e interlocutore parlano allo stesso tempo e uno dei due rinuncia al turno. Le interruzioni possono essere supportive e competitive (Bazzanella 1994: 189). Con le interruzioni supportive l'interlocutore non mira a prendere il turno ma a sostenere il parlante di turno, sono un esempio di interruzioni supportive quelle realizzate attraverso i *back-channels* (*sì, esatto, mmh*) e i suggerimenti lessicali, prodotti dall'interlocutore per aiutare il parlante momentaneamente in difficoltà. Le interruzioni competitive – che comprendono l'interruzione semplice, la sovrapposizione e l'interruzione vana – sono intenzionali, in quanto l'interlocutore prende il turno senza che il parlante di turno abbia terminato il suo enunciato.

Dal punto di vista micro la trama dell'interazione è pervasa da una serie di fenomeni linguistici, usati dai parlanti, per sottolineare la propria partecipazione all'interazione in corso. Ne sono un esempio i segnali discorsivi (d'ora in poi SD), qui intesi come elementi che «svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali ed a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione» (Bazzanella 1994: 150).

Bazzanella (1994: 151) raggruppa i SD in due sottoclassi: i SD interazionali prodotti dal parlante, cioè, colui che proferisce un determinato enunciato in quel dato momento, e quelli prodotti dall'interlocutore, cioè da colui che partecipa allo scambio comunicativo senza essere in possesso del turno in quel dato momento (e pertanto partecipa in silenzio o per mezzo di segnali non verbali o di SD specifici). Questi comprendono: i SD usati dal parlante per prendere il turno, richiamare l'attenzione, richiedere l'accordo o la conferma dell'interlocutore, i fatismi e i meccanismi di modulazione; i SD usati dalla parte dell'interlocutore per interrompere, confermare l'attenzione, dimostrare accordo, segnalare la ricezione.

Alla stregua dei SD la ripetizione dialogica serve per «sottolineare il rapporto privilegiato tra gli interlocutori e la costruzione del messaggio come attività comune, negoziata» (Bazzanella 1992: 448), anche quando usata per esprimere il proprio disaccordo. In un'ottica conversazionale assolve ad una vasta gamma di funzioni macro e micro che Bazzanella (1992, 1994) ha classificato in: cognitive, testuali, stilistiche, argomentative, conversazionali, interazionali e etniche.

Fin dal 1996 Zorzi aveva illustrato le potenzialità che l'AC può effettivamente offrire, quando applicata alla didattica delle lingue. Tuttavia, come sottolineano Cacchione (2014) e Cacchione / Borreguero (2017), l'applicazione dell'AC all'insegnamento dell'italiano L2 e LS rimane ancora un ambito poco battuto. Zorzi (1996) a questo proposito aveva presentato alcuni spunti operativi che vanno dall'osservazione delle convenzioni discorsive che regolano il comportamento quotidiano a partire dall'analisi di dialoghi reali, alla comparazione fra l'organizzazione della conversazione nella lingua madre dello studente e l'italiano LS.

La potenzialità di questo approccio sta proprio nel fatto che offre il vantaggio di operare contemporaneamente su due livelli:

dal punto di vista dei contenuti, fornisce informazioni sull'uso linguistico non altrimenti accessibili per lo studente; dal punto di vista della metodologia perché, sottolineando il lavoro congiunto dei partecipanti all'interazione, consente delle attività che mirano a sviluppare una competenza procedurale nell'allievo (Zorzi 1996: 5).

Ed è su questi presupposti teorici e metodologici che si fonda il materiale descritto nelle pagine seguenti.

3. Il corpus

Il materiale disponibile nel blog *Ma dai!* può essere consultato liberamente da docenti, studenti e ricercatori. Ogni unità di lavoro (d'ora in poi UDL)¹⁰ è composta da una "microscena" video, da una scheda di lavoro scaricabile e contenente le attività da svolgere in classe e da un *Power Point* che l'insegnante potrà eventualmente utilizzare, nella cosiddetta fase di messa in comune, per approfondire specifici tratti conversazionali presenti in ciascuna microscena¹¹.

Le microscene riproducono interazioni faccia a faccia (Galatolo / Pallotti 1999: 14-15) e sono state raccolte alla presenza della ricercatrice, in situazioni sia simmetriche che asimmetriche, fra parlanti di italiano, con l'ausilio di una telecamera in specifici contesti interazionali¹².

Ogni microscena si sviluppa intorno ad un preciso compito comunicativo e ha una durata che varia dai tre agli otto minuti. Per compito intendiamo «un'azione finalizzata che l'individuo considera necessaria per raggiungere un determinato risultato nell'ambito di un problema da risolvere, un impegno da adempiere o un obiettivo da raggiungere» (QCER 2002: 12). Nella scelta dei domini ha giocato un ruolo fondamentale anche il profilo dei nostri apprendenti, principali destinatari del progetto¹³, per cui abbiamo privilegiato innanzitutto una serie di situazioni comunicative verosimili a quelle che gli studenti potrebbero affrontare una volta fuori dall'aula in lingua italiana e che presuppongono, in termini di partecipazione personale, un certo coinvolgimento.

Le microscene che compongono il dominio personale (QCER 2002: 58) sono state raccolte all'interno di una casa privata e vedono come protagoniste due ragazze intente a svolgere varie mansioni domestiche (preparano pasti, apparecchiano e parlano fra loro). Nell'UDL 1, mentre cucinano, discutono sulle diverse tradizioni gastronomiche dell'Italia centrale e insulare, nell'UDL 2 conversano su di una guida turistica locale.

Per il dominio professionale (QCER 2002: 58) abbiamo individuato come contesto favorevole alla realizzazione delle riprese il *backstage* del festival di teatro con-

¹⁰ Sul concetto di unità di lavoro si veda il paragrafo 3.2.

¹¹ Attualmente sono disponibili 9 UDL, il materiale è in continuo aggiornamento.

¹² I soggetti sono stati informati previamente sulla finalità della ricerca e hanno firmato una liberatoria per consentire la circolazione dei dati e delle immagini. Per maggiori approfondimenti sui criteri adottati per l'elaborazione del corpus si veda Ferroni (2017b).

¹³ Si tratta di studenti brasiliani, iscritti al corso di Laurea di Lingua e Letteratura Italiana della Facoltà di Filosofia, Lettere e Scienze Umane dell'Università di San Paolo e con età compresa fra un minimo di 20 e un massimo di 50 anni.

temporaneo, intitolato “Kilowatt, l’energia del nuovo teatro”¹⁴. I protagonisti delle microscene sono degli operatori che fanno parte dello staff organizzativo e sono occupati a svolgere attività lavorative che vanno dalla gestione della contabilità a riunioni di lavoro. Le microscene che rappresentano questo dominio professionale sono attualmente tre e ruotano intorno a precisi compiti comunicativi. Nell’UDL 4 il direttore tecnico e l’addetto ai *social-media* discutono animatamente su come allestire gli spazi destinati al festival. Nell’UDL 5 la direttrice amministrativa e contabile del festival spiega alle collaboratrici come gestire l’ospitalità tramite l’ausilio di un apposito programma. Nell’UDL 7 la direttrice amministrativa ricorda alla segretaria i compiti che dovrà svolgere nell’arco della giornata.

Se queste interazioni rientrano a pieno titolo fra le simmetriche, infatti in termini conversazionali i parlanti godono degli stessi diritti e doveri, sono invece asimmetriche (Orletti 2000) le interazioni che appartengono al dominio educativo (QCER 2002: 58). Nella fattispecie si tratta di quattro microscene, raccolte presso l’Università per Stranieri di Siena, a cui prendono parte docenti e studenti universitari.

Nelle UDL 3 e 9 degli studenti presentano la loro tesi finale alla relatrice. Nell’UDL 6 un professore chiede dei consigli ad un’assegnista di ricerca su di una lezione che terrà in una scuola media. Nell’UDL 8 una studentessa, durante una sessione di tutoraggio, definisce assieme al tutor l’argomento di tesi.

Dal punto di vista diastratico abbiamo preso come campione delle interazioni che coinvolgono parlanti, di ambo i sessi, in possesso del diploma di istruzione secondaria di 2° grado e del diploma di laurea, con età compresa fra i 20 e i 50 anni.

Le riprese sono state effettuate fra toscani e residenti delle provincie di Firenze, Siena ed Arezzo.

Per mettere in risalto i fenomeni che regolano la conversazione ogni microscena è accompagnata dalla rispettiva trascrizione, realizzata sulla base delle norme suggerite da Saks *et al.* (1974)¹⁵. Trattandosi di registrazioni effettuate “dal vero” alcune

¹⁴ Il festival dedicato alle compagnie emergenti della scena contemporanea si svolge a Sansepolcro, città localizzata in Toscana. Per maggiori approfondimenti si rinvia a Ferroni (2017b).

¹⁵ 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.

parti delle trascrizioni purtroppo sono risultate lacunose e poco chiare a causa di rumori ambientali e di sovrapposizioni di voci.

3.1. I destinatari e le caratteristiche linguistiche del corpus

Il materiale che compone il blog *Ma dai!* è stato pensato per studenti che possiedono un livello linguistico avanzato e compreso fra il livello B2 e il C2 del QCER (2002). Questo perché gli apprendenti, per poter realizzare i diversi compiti comunicativi proposti, dovranno notare e successivamente utilizzare una vasta gamma di SD che, come dimostrano gli studi acquisizionali, appaiono solo nelle varietà interlinguistiche più avanzate (Ferraris 2004; Jafrancesco 2015; Mascherpa 2016).

Una caratteristica del corpus è che, a seconda del contesto e delle caratteristiche dei parlanti, alcuni risultano più abili nel comunicarsi rispetto ad altri, che invece dimostrano difficoltà nel formulare anche dei semplici messaggi. Di ciò ne è prova la presenza di turni ricchi di esitazioni, pause, richieste d'aiuto, ripetizioni e riformulazioni, associate a produzioni che divergono considerevolmente dalla norma.

Questo elemento costituisce un valore aggiunto perché mostra effettivamente le infinite declinazioni che la lingua in uso tende ad assumere in base a una serie di variabili diastratiche, diatopiche, diafasiche oltre a specifiche preferenze idiolettiche. Di conseguenza appaiono fenomeni morfologici, sintattici e lessicali tipici del parlato come, ad esempio: dislocazioni a destra e a sinistra, tempi e modi verbali ridotti, con una prevalenza dell'imperfetto usato con funzioni diverse, presenza del che polivalente, *concordatio ad sensum*, ridondanze pronominali, uso di lessico generico, esclamazioni, espressioni intensificate, forme apocopate e aferetiche. Inoltre, a seconda del contesto, dell'età e delle preferenze, a volte l'*input* risulta pervaso da varianti regionali, oltre all'uso di espressioni idiosincratice proprie di ciascun parlante.

3.2. L'approccio didattico del blog *Ma dai!*

Come anticipato il materiale didattico è strutturato in UDL, unità che, secondo l'accezione di Diadori *et al.* (2015), consentono di intraprendere «un micropercorso di apprendimento guidato, unitario, in sé concluso, valutabile e accreditabile» (Diadori *et al.* 2015: 305).

A sua volta ogni UDL è organizzata in tre fasi: fase di introduzione, fase di svolgimento, fase di conclusione (Diadori *et al.* 2015: 309).

Le attività che compongono ciascuna UDL, sebbene utilizzino un diverso tipo di *input*, presentano una struttura pressoché inalterata, perché la familiarità al compito favorisce la prestazione dello studente e apre spazi per altre attività (Bygate 2001).

Ci preme mettere in risalto che il formato interattivo più congeniale per la realizzazione delle singole UDL è il lavoro a coppie o comunque a piccoli gruppi, dato che sono risaputi i vantaggi che questa modalità di lavoro offre. Infatti, in contesti di apprendimento guidato¹⁶, l'interazione fra pari costituisce un'ottima opportunità ai fini dell'acquisizione della LS: è incoraggiando la produzione che gli apprendenti

¹⁶ Si tratta di studi realizzati fra apprendenti d'italiano LS la cui lingua materna è il portoghese brasiliano.

avranno la possibilità di notare e di testare le proprie ipotesi relativamente alla LS (Swain 1985, 2005). In più il lavoro a coppie incentiva riflessioni di carattere metalinguistico che consentono di osservare e analizzare le proprietà della lingua oggetto di studio (Ferroni 2017c). A questo va aggiunto che la competenza interazionale presuppone da parte dei soggetti coinvolti allo scambio interattivo la capacità di saper negoziare i significati, di chiedere e fornire aiuto, attraverso una modalità congiunta che necessariamente richiede un impegno reciproco al fine di prendere la parola, gestire il passaggio di turno, prestare attenzione a ciò che dice l'interlocutore, interrompere e dare chiarimenti (McCarthy 2005; Walsh 2016). Il ruolo rivestito dall'insegnante all'interno di questo scenario è fondamentale poiché, in qualità di esperto, potrà fornire una serie di indicazioni relative ai meccanismi che sottostanno alla conversazione. Difatti, per poter portare a termine le singole UDL, è imprescindibile che i soggetti coinvolti, compresi gli studenti, siano in possesso di una serie di nozioni macro su quelle che sono le regole che sottostanno alla conversazione ordinaria e asimmetrica come, ad esempio, i concetti di unità di turno e di Punto di Rilevanza Transizionale, il sistema gestionale locale dei turni, le tecniche di allocuzione dei turni (auto ed eteroallocuzione), le interruzioni e i discorsi paralleli¹⁷. Per consolidare queste competenze il blog mette a disposizione 3 UDL propedeutiche che forniscono competenze considerate indispensabili per poter svolgere le UDL successive.

Non essendo un classico corso di lingua sequenziale, le UDL possono essere usate in modo intercambiabile, le scelte quindi dipenderanno dai bisogni linguistici degli apprendenti e dalle specificità del contesto classe. Di conseguenza lo svolgimento di ogni UDL non necessariamente richiederà l'attivazione di specifiche competenze e/o abilità acquisite nel corso delle precedenti UDL. Tuttavia è indispensabile che gli studenti possiedano già una buona competenza linguistica e comunicativa in italiano.

4. L'UDL 1 del blog *Ma dai!*

A titolo esemplificativo illustreremo la prima UDL tratta dal blog *Ma dai!* e il suo funzionamento. L'obiettivo del modulo è sviluppare delle strategie discorsive che consentano di partecipare attivamente ad una conversazione informale per esprimere le proprie idee ed esperienze relative alla sfera personale. Nello specifico gli studenti dovranno essere in grado di: sovrapporsi al turno del compagno per concordare con quanto il parlante sta dicendo e aggiungere nuove informazioni; dimostrare partecipazione e coinvolgimento allo scambio interattivo tramite i *back channels*; usare richieste d'aiuto, ripetizioni, prolungamenti vocalici, false partenze, riformulazioni, sostantivi generici per prendere tempo e organizzare il discorso nei momenti di difficoltà; usare i modulatori per rafforzare e mitigare la forza dell'enunciato, espressioni idiosincratiche per esemplificare e per aggiungere informazioni, ricorrere ai segnali discorsivi con funzione avversativa per aggiungere, prendere il turno, argomentare e concludere.

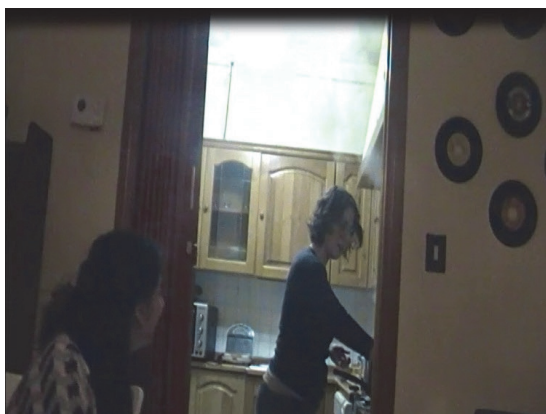
L'unità si apre con la fase di introduzione (cfr. attività 1 e 2) che ha lo scopo di attivare le conoscenze pregresse, motivare gli studenti e contestualizzare la micro-

¹⁷ Si veda il paragrafo 2.

scena. Nell'attività 1 e 2, che riproduciamo di seguito, gli studenti –individualmente e poi attraverso una modalità interattiva, che presuppone un confronto con i colleghi – vengono invitati ad osservare un'immagine che ritrae le protagoniste mentre parlano fra di loro in cucina e formulare delle ipotesi sull'identità delle parlanti, luogo e motivo dell'interazione. In questa fase l'insegnante dovrà limitare i propri interventi per favorire il confronto e lo scambio d'opinioni fra pari.

Fase di introduzione

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



2. Confronta ora quello che hai scritto con il collega.

A questo punto ha inizio la cosiddetta fase di svolgimento che si conclude con l'attività 7.

Fase di svolgimento

3. Guardate la sequenza tratta dal corpus *Ma dai!*, scrivi ciò che hai capito e dà un titolo a questo episodio. Puoi confermare o meno le tue ipotesi iniziali?

– Confrontate le vostre risposte con quelle degli altri, poi procedete alla messa in comune con il resto della classe.

L'attività 3, riprodotta sopra, rappresenta il primo incontro con l'*input* su cui gli studenti lavoreranno nel corso del modulo. La classe dovrà assistere alla visione integrale della microscena che dura approssimativamente 4 minuti¹⁸. Trattandosi di *input* autentico è importante far vedere più volte la sequenza. L'obiettivo è attivare la comprensione globale del dialogo, pertanto l'insegnante allenterà gli studenti che, in questo momento, non dovranno capire tutto, dato che un'analisi più dettagliata sarà realizzata nelle sezioni a venire. Una volta raggiunto un buon livello di com-

¹⁸ Per la visione della microscena si rimanda a <https://blogmadai.wordpress.com/2017/06/14/fase-di-introduzione/>

preensione l'insegnante chiederà agli studenti di scrivere un breve riassunto sul contenuto del dialogo e di dare un titolo alla sequenza.

In questa fase gli studenti dovranno inferire il dominio in cui ha luogo l'interazione e l'argomento su cui verte. In particolare ci troviamo all'interno di un dominio personale che vede come protagoniste due coinquiline che conversano fra loro sulle tradizioni gastronomiche tipiche dell'Italia centrale e insulare, mentre sono intente a preparare la cena. Successivamente gli studenti si confronteranno con i colleghi e poi con il resto della classe. Può essere utile anche analizzare la qualità dell'*input* dato che presenta fenomeni propri del linguaggio giovanile e del parlato colloquiale. I più interessanti riguardano il lessico, ad esempio, appartengono alla lingua dei giovani l'accrescitivo *festone* al posto di *fiesta* (turno 12), le espressioni *casino* e *rottore* per sottolineare la partecipazione empatica allo scambio (turno 27), *tipo* al posto di *per esempio* (turni 6, 10, 20) e il superlativo *super nuova* per enfatizzare (turno 9). Sono marcati in diamesia i lessemi generici *roba*, *coso* e *cosa* (turni 4, 6, 20, 29); la forma *mica* usata per rafforzare la negazione *non c'han mica* (turno 1) e il verbo avere preceduto dal *ci*: *c'ha/c'han* (turni 1 e 6). Contribuiscono a rendere lo scambio più colorito alcuni tratti marcati in diatopia, propri dell'aretino, come: il sostantivo *pannuccia* per *grembiule* (turno 20); il verbo *accomoda* per indicare il processo della lavorazione del maiale (turno 13); l'articolo davanti al possessivo con il nome di parentela *il mi babbo* (turno 12); i numerosi fenomeni di aferesi *na* per *una*, *'sta* per *questa* e di apocope *fan* per *fanno*, *han* per *hanno*, *mi* per *mio*, *du* per *due* (turni 1, 4, 5, 12, 15, 20); *n'do* per *dove* (turno 22); le preposizioni *coi* e *de* al posto di *con* e *di* (turno 9); i pronomi *me* e *se* al posto di *mi* e *si* (turni 8 e 22).

Al termine di ogni attività, svolta sempre prima individualmente e poi a coppie o a piccoli gruppi, l'insegnante favorisce una discussione plenaria per condividere le conoscenze e stimolare la riflessione, dopodiché con l'aiuto del *Power Point* cercherà di tirare le somme e sintetizzare le informazioni principali.

Si passa poi all'attività 4 che consiste nell'osservare la trascrizione della microscena.

4. Adesso guardate la trascrizione della conversazione, realizzata secondo le norme di Sacks *et al.* (1974). Quali sono gli aspetti che richiamano maggiormente la vostra attenzione? Commentali assieme al compagno.

Trascrizione della microscena

- | | | |
|---|----------|--|
| 1 | Sara: | sicuramente in Sicilia non c'han mica la cultura del maiale come la nostra |
| 2 | Alessia: | no |
| 3 | Sara: | quelle salsicce che ho mangiato [in Sicilia |
| 4 | Alessia: | [hanno però quei maialini:: col coso, col ((imitando una cosa con le mani)) in agrodolce io l'ho mangiato il maialino in Sicilia però non era na cosa:.[|
| 5 | Sara: | [ma non è na sorta de porchetta come- |

- 6 Sara: o però in Sicilia sarina è tutta:: ((muovendo le mani)) è tutta:: allora ogni paese c'ha na roba è tipo qui ogni paese c'ha na cosa completamente diversa l'entroterra è completa- la gente dell'entroterra è così diversa da quelli del mare che potresti dire ((muovendo le braccia)) milanese sicilia- cioè uguale non:: io ho trovato delle differenze enormi
- 7 Sara: ma comunque la speza- la spezzatura del maiale così come se fa da noi [io c'è
- 8 Alessia: [me sa che se fa solo qui è vero
- 9 Sara: c'è il fidanzato della:: della marta la coso:: pierre che lui è è de marseille è francese lui tutti gli anni viene in italia per spezzare il maiale coi genitori de la marta perché per lui comunque è una cosa super nuova non l'aveva mai vista poi loro ancora la fanno proprio a vecchio stile::
- 10 Alessia: tipo?
- 11 Sara: è che quand'è:: per la [befana
- 12 Alessia: [anche il mi' babbo il mi' babbo no il mi' babbo prima la faceva non so se la faceva il ventisei dicembre addirittura il mi' babbo prima la faceva che proprio era:: festone (.) alla fine
- 13 Sara: è sì cene contro cene poi se gira perché c'è quello che l'accomoda quello che lo spezza lo mette a posto tutto quanto che comunque è uno e se girano de casa in casa e se rimettono apposto tutti i maiali fra::
- 14 Alessia: dice che se dovrebbe fare un tour del genere un momento festa del maiale ((sorridente))
- 15 Sara: è ma come quella de:: come se chiama che fan per le:: per le strade che dicevi:: cioè
- 16 Sara: quale?
- 17 Alessia: quello che ci dicevi che vole- il safari
- 18 Alessia: un safari ((sorridente e annuendo))
- 19 Sara: ()
- 20 Alessia: perché se te vedi queste cose allora c'era questi degli yacht (.) americani ((mentre sta cucinando)) e (.) c'era la signora pugliese che faceva le le cose le:: le orecchiete ((imitando il gesto della sfoglia fatta in casa)) gra-grassissima tipo ((gesticolando)) con 'sta pannuccia proprio sudicia è:: che c'erano du mondi ((muovendo le mani)) du' du' specie animali diversi proprio
- 21 Sara: e infatti [secondo me
- 22 Alessia: [quindi era un po' un safari capito per questi erano tutti (2) non sapevano n'do tocca gli sembrava un po' [una situazione africa ((gesticolando))
- 23 Sara: [() che dopo la vecchia se impaurisce e scappa ((ridono animatamente))
- 24 Alessia: non lo so ((ridendo))
- 25 Sara: potete () la vecchia pugliese che ci fa ((ridendo))
- 26 Alessia: comunque era un modo de:: vendere questa [co-

- 27 Sara: [però secondo me se fai il safari a spezzare il maiale anche lì è un casino perché:: cioè il macellaio:: (.) tante rotture non le vuole
- 28 Alessia: =sì
- 29 Sara: quindi magari gli viene il turista americano d'ammerica che gli cosa gli se mette lì
- 30 Alessia: NO fai un festival

Oltre a familiarizzarsi con la norme di trascrizione suggerite da Saks *et al.* (1974), gli studenti sono invitati a commentare gli aspetti che richiamano maggiormente la loro attenzione dal punto di vista conversazionale, come, ad esempio, la presenza di turni più o meno estesi, le sovrapposizioni, le interruzioni, il volume della voce e eventuali esitazioni. Si tratta comunque di un'analisi che non dovrebbe risultare particolarmente difficile, dato che la "visibilità" di certi fenomeni è resa trasparente dalle norme di trascrizione.

Gli studenti più avveduti potrebbero essere già in grado di notare che si tratta di un'interazione simmetrica e che i turni tendono a sovrapporsi.

Dopo un ulteriore confronto con il gruppo classe, sempre coadiuvato dall'intervento dell'insegnante, che con l'aiuto del *Power Point* commenta gli aspetti più salienti contenuti nella microscena, si procede ad un'attività di *noticing* per notare gli elementi macro che compongono l'interazione (attività 5). In particolare, in base alle caratteristiche conversazionali contenute nel dialogo oggetto di studio, gli studenti saranno invitati ad osservare: la modalità di gestione dei turni adottata dalle parlanti; se viene rispettato o meno il cosiddetto Punto di Rilevanza Transizionale; se vengono adottate strategie di convergenza (ad esempio, tramite l'uso di *back channels*, richieste d'aiuto, costruzioni verticali) o di divergenza (come l'uso di ripetute interruzioni competitive); se si verificano cambi di *topic*, quale funzione svolgono e attraverso quali elementi linguistici sono realizzati.

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

– identificate le modalità utilizzate dalle interattanti per gestire il passaggio di turno. Viene rispettato o meno il Punto di Rilevanza Transizionale? Quali effetti crea la modalità adottata dalle parlanti ai fini della conversazione?

– identificate se nei secondi turni sono presenti *back-channels*, dite attraverso quali mezzi linguistici sono realizzati e a che cosa servono:

– identificate se e in quali turni sono presenti discorsi simultanei, sovrapposizioni e interruzioni, attraverso quali mezzi linguistici sono realizzati e a che cosa servono:

– identificate se sono presenti richieste di chiarimento e richieste di aiuto, dite a che cosa servono e attraverso quali elementi linguistici sono realizzate:

– nel corso dell’interazione si verificano dei cambi di *topic*. Rintracciateli, cercate di capire a cosa servono e poi identificate le risorse linguistiche usate dai parlanti per introdurre il nuovo *topic*. Secondo voi perché avvengono?

Dopo aver risposto alle domande discutate con il resto della classe sugli elementi conversazionali macro che, secondo voi, caratterizzano questa conversazione. Quali aspetti emergono?

Un’analisi accurata degli elementi macro dovrebbe indurre gli studenti a notare che la gestione dei turni avviene attraverso una tecnica che predilige l’autoallocuzione all’eteroallocuzione. Infatti il Punto di Rilevanza Transizionale non sempre viene rispettato e di conseguenza si verificano molte sovrapposizioni, interruzioni e discorsi simultanei che, seppur usati con finalità cooperative piuttosto che conflittuali (Bazzanella 2005: 143), creano come effetto una modalità di cambio di turno “non morbida” (Bazzanella 1994: 178). Un’altra osservazione che gli studenti potrebbero fare è che le sovrapposizioni rivestono funzioni diverse: nel turno 8, ad esempio, Alessia si sovrappone al turno precedente per concordare con quanto detto da Sara tramite il modulatore *me sa*; nel turno 12 sempre Alessia completa quanto detto dalla coinquilina riportando la propria testimonianza introdotta dal segnale discorsivo *anche*. Diversamente le interruzioni dei turni 22 e 27 sono in competizione con quanto detto nel turno anteriore e sono realizzate nel primo caso con il segnale discorsivo *quindi*, usato per concludere il tema lasciato in sospeso a causa della brusca interruzione operata da Sara (turno 21), nel secondo con il segnale discorsivo metatestuale *però* che serve a Sara per introdurre un nuovo *topic* (turno 27).

Al contrario i *back-channels*, che fungono da spie per misurare il grado di coinvolgimento dei parlanti, dato che sono prodotti senza intenzione di prendere il turno ma per sostenere il parlante di turno (Bazzanella 1994: 189), appaiono solo in due circostanze (turni 2 e 28) e sono realizzati con i segnali discorsivi interattivi *no* e *sì*.

Nonostante le interruzioni e le sovrapposizioni, non manca unità d’intenti fra le parlanti: prova ne sono le richieste di chiarimento e di aiuto dirette all’interlocutore che, quando interpellato, interviene in veste di esperto per sciogliere il dubbio del parlante. Come accade nel turno 15, dove Sara non si ricorda il termine *safari* e chiede aiuto ad Alessia con la domanda *come se chiama*. E ancora lo spirito collaborativo si rivela nei turni 10 e 16 con le richieste di chiarimento introdotte dal SD *tipo?* e *quale*, usati con tono ascendente per richiedere un’ulteriore spiegazione.

Un altro elemento su cui far riflettere gli studenti è che le parlanti producono molti cambi di *topic*, allontanandosi, momentaneamente, dallo scopo della conversazione, scambiarsi opinioni sulle tradizioni del maiale in Toscana. Comunque sia alla fine ritornano all’argomento iniziale. Si farà notare che questo avviene non solo perché si tratta di un’interazione spontanea, non pianificata, ma ha a che fare anche con le caratteristiche personali delle partecipanti (Bazzanella 2005: 142).

Una volta terminata l'analisi ciascun gruppo presenterà le proprie osservazioni al resto della classe. Come sempre è importante che l'insegnante favorisca la discussione e che rimandi i propri interventi alla fase finale.

Con le attività contenute nella sezione 6 si esplorano più da vicino gli elementi micro di cui si compone la conversazione e le loro funzioni.

6.

– Sara e Alessia fanno uso di particolari espressioni idiosincratiche. Sapresti riconoscerle? Con l'aiuto della trascrizione rintracciale e prova a stabilirne la funzione.

– Sara e Alessia usano spesso prolungamenti vocalici, ripetizioni, false partenze e indicatori di riformulazione. Identificali e prova a dire perché e quando sono usati.

– Nell'allegato 2¹⁹ sono stati evidenziati una serie di SD che compaiono nel parlato delle due amiche. Sulla base della tassonomia di Bazzanella (1994) stabilisci a quale categoria appartengono, la loro funzione e la frequenza.

SD	Funzione	Turno e Frequenza

– Nell'allegato 3²⁰ sono stati evidenziati una serie di meccanismi di modulazione, trascrivili nella tabella discriminando quelli usati per mitigare da quelli usati per rafforzare.

Meccanismi di modulazione usati per mitigare	Meccanismi di modulazione usati per rafforzare
Esempio <i>Un po'</i>	Esempio <i>Sicuramente</i>

¹⁹ Si veda l'allegato 1.

²⁰ Si veda l'allegato 2.

– Infine rintraccia i fatismi usati e di a cosa servono.

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

Un’analisi approfondita degli elementi micro, svolta da un attento esame del contesto, permetterà di osservare l’impiego di: espressioni idiosincratiche, SD interazionali e metatestuali e ancora meccanismi di modulazione, ripetizioni, prolungamenti vocalici, pause e fatismi.

È bene fin da subito far notare agli studenti che, visto e considerato che non è possibile attribuire una sola funzione ad uno specifico SD, ma piuttosto gradi diversi di funzionalità che agiscono a più livelli (Bazzanella 2015: 38), le funzioni dei SD della microscena sono tutt’altro che chiuse ed esaurienti.

A questo va aggiunto che, per non appesantire l’attività, anziché proporre un’analisi estesa a tutti i SD della microscena, attività che potrebbe richiedere un grande sforzo di memoria, è preferibile focalizzare l’attenzione degli apprendenti solo su quelli che si sono rivelati più significativi.

Comunque sia affinché gli studenti possano portare a termine il compito è indispensabile che, in una fase anteriore, abbiano avuto l’occasione di familiarizzare con i SD e più precisamente con la tassonomia elaborata da Bazzanella (1994, 2011) che aiuterà a classificarli e a risalire alla funzione. Per questo saranno di grande aiuto i moduli propedeutici alle UDL vere e proprie che forniscono delle nozioni di carattere generale.

Nel corso dell’attività gli studenti avranno modo di osservare che Sara predilige il SD *comunque* per fare delle digressioni (turni 7, 9, 13), mentre Alessia preferisce il modalizzatore *tipo* per esemplificare (turni 6 e 20) e richiedere un chiarimento (turno 10). Difficoltà di pianificazione sono invece segnalate da una serie di strategie discorsive che vanno dall’indicatore di riformulazione *cioè* (turni 6, 15, 27,), a prolungamenti vocalici, a ripetizioni, a false partenze, fino a comprendere sostantivi generici che sostituiscono nomi momentaneamente non disponibili come *roba, cosa, coso*.

In questa conversazione sono particolarmente produttivi i meccanismi di modulazione usati sia per rafforzare, come ad esempio, *sicuramente, mica, completamente, proprio, addirittura, un casino, tante rotture*, che per mitigare la forza del proprio enunciato *un pò, secondo me, magari*. Quanto ai fatismi ricorrono per stabilire complicità fra le compagne e per “assicurarsi” la partecipazione dell’interlocutore: *Sarina* (turno 6), *dici* (turno 14), *se te vedi* (turno 20).

Gli apprendenti potranno notare come vengono impiegati i segnali *è vero, no, è sì*, che appaiono sempre in prima posizione e servono per dimostrare interesse e concordare con il parlante. Ad inizio di turno troviamo anche i segnali *ma e allora*, che consentono di prendere il turno e organizzare il proprio parlato. Molto frequenti

sono i SD metatestuali *però* e *perché* per argomentare; per aggiungere nuove informazioni: *anche, però*; per concludere il proprio ragionamento: *quindi*.

Dopo un ulteriore confronto con la classe e un'attività per ricapitolare quelle che sono le strategie discorsive che gli studenti ritengono specifiche del dialogo (attività 7), si giunge alla fase conclusiva finalizzata alla produzione. In un primo momento si propone un'attività più controllata che consiste nel drammatizzare il dialogo oggetto di studio. Infatti la drammatizzazione oltre a «favorire la consapevolezza delle particolari regole conversazionali» (Pernas *et al.* 2011: 123), incoraggia la memorizzazione (attività 8). Successivamente si passa ad un'attività più libera in cui, sempre a coppie, dovranno prima costruire un dialogo e poi reinterpretarlo, cercando di reimpiegare una parte dei fenomeni conversazionali più significativi e osservati nel corso delle fasi anteriori, a partire da una situazione prossima al loro vissuto. Per acquisire consapevolezza sulla propria competenza discorsiva gli studenti sono invitati a registrare il dialogo, trascriverlo e compararlo con l'*input* reale (attività 9).

L'UDL 1 termina con un'autovalutazione, da realizzare individualmente, per far riflettere lo studente sulle competenze acquisite.

7. A questo punto dell'analisi cercate di tirare le somme e, a coppie, dite qual è la finalità dello scambio e quali sono i tratti linguistici, secondo voi, più caratteristici di questa interazione...

Fase di conclusione

8. Guardate di nuovo la sequenza e a gruppi di due, con l'aiuto della trascrizione, dividetevi i ruoli e reinterpretate la sequenza ...

9. Adesso tocca a voi! Sulla base del dialogo analizzato, scrivete – a gruppi di due – un dialogo che simuli uno scambio in cui parlate assieme al vostro coinquilino di una particolare tradizione gastronomica della vostra regione. Perché lo scambio vada a buon fine è importante che ci siano molte sovrapposizioni, cambi di *topic*, richieste di aiuto (*come si chiama*), sostantivi generici per indicare nomi che non si conoscono o ricordano (*coso, roba*), fatismi (*dici, se te vedi, capito*), modulatori usati per rafforzare e mitigare (*proprio, sicuramente, magari, completamente, addirittura, un casino, tante rotture*), espressioni idiosincratiche usate per esemplificare (*tipo*) e per aggiungere (*comunque*), il SD *però* (usato con funzione avversativa e per aggiungere), *ma* e *allora* (per prendere il turno), *perché* (per argomentare), *anche* (per aggiungere) e *quindi* (per concludere). Poi registrate l'interazione, trascrivetela e confrontatela con la scena originale. Cambia qualcosa? Cosa? Vediamo...

AUTOVALUTAZIONE

Cosa credi di aver imparato nel corso di questa unità di lavoro? Scrivi di seguito le cose che non sapevi e che ora sai. Se preferisci puoi scrivere usando la tua lingua materna...

6. Conclusioni e sfide future

L'obiettivo principale di questo lavoro è presentare i criteri e le scelte metodologiche adottate per l'elaborazione del blog denominato *Ma dai!: proposte didattiche per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS*. Il blog si prefigge di rendere disponibile delle proposte operative, denominate UDL, da usare in classe per sviluppare, da un campione di *input* tratto dalla vita reale, consapevolezza sulle convenzioni discorsive che regolano il comportamento quotidiano e quindi contribuire allo sviluppo della competenza discorsiva fra apprendenti d'italiano di livello avanzato. Nel corso del contributo abbiamo inoltre descritto il funzionamento dell'UDL 1. Vale la pena sottolineare che si tratta di una proposta di carattere puramente sperimentale dato che non esistono, almeno per il momento, materiali specificamente pensati per lo sviluppo della competenza interazionale in italiano LS, ispirati al cosiddetto approccio conversazionale.

Ci preme ribadire che la finalità di questo materiale consiste non tanto nel produrre materiali finalizzati all'accuratezza, alla fluenza e alle strutture grammaticali in LS, tendenza questa, come nota Walsh (2016: 62), presente nella maggior parte dei materiali didattici in circolazione, quanto nello sviluppare delle buone pratiche che incoraggino la capacità di costruzione dei significati, in maniera congiunta, prendendo spunto da degli stralci di conversazioni reali. Infatti, ai fini dell'efficacia comunicativa «essere confluenti è più importante che essere fluenti» (Walsh 2016: 63), questo è valido tanto fuori quanto dentro il contesto classe. Perché ciò avvenga è importante tuttavia che il docente, oltre all'uso di materiali come quello illustrato, adotti specifiche strategie discorsive come: concedere maggior tempo affinché gli studenti possano correggersi; astenersi, a seconda degli obiettivi, dal correggere eventuali errori presenti nel parlato; incoraggiare l'uso di strategie di *scaffolding* per indurre gli apprendenti a parafrasare e ampliare quanto detto; usare risposte minime che non interrompano il flusso dell'interazione ma lo incoraggino (Walsh 2016).

Fermo restando che, come nota D'Addio Colosimo in un famoso articolo pubblicato sulla rivista *Italiano & Oltre*, «tra input e output, di fatto, c'è di mezzo 'il mare', vale a dire la mente umana» (D'Addio Colosimo 1996: 99), vorremo concludere facendo notare che non tutto l'*input* a cui l'apprendente è sottoposto si trasforma necessariamente in *intake*. La prossima sfida pertanto consisterà nel testare l'efficacia di questo materiale da un punto di vista applicativo e di valutarne gli effetti ai fini dello sviluppo della competenza interattiva in un contesto d'apprendimento guidato.

Riferimenti bibliografici

- Bazzanella, Carla (1992): «Aspetti pragmatici della ripetizione dialogica», in G. Gobber (a c. di), *La linguistica pragmatica. Atti del XXIV Congresso Internazionale di Studi. Milano 4-6 settembre 1990*, Roma, Bulzoni, pp. 433-454.
- Bazzanella, Carla (1994): *Le facce del parlare*, Firenze, La Nuova Italia.
- Bazzanella, Carla (2005): «Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali», in F. Albano Leoni / R. Giordano (a c. di), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo*, Napoli, Liguori, pp. 137-158.
- Bazzanella, Carla (2015): «Segnali discorsivi a confronto. Dati e teoria, un percorso integrato», in M. Borreguero Zuloaga / S. Gómez-Jordana Ferary (éds.), *Marqueurs du discours dans le langues romanes : une approche contrastive*, Limoges, Lambert-Lucas, pp. 35-46.

- Bernsten, Suzane (2002): *Using conversation analysis to examine pre-sequences in invitation, offer and request dialogues in ESL textbooks*, unpublished Master Thesis, University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Birello, Marilisa / Vilagrasa, Albert (2014): *Bravissimo! 3. Corso d'italiano*, Firenze, Bulgarini.
- Birello, Marilisa / Bonafaccia, Simone / Petri, Andrea / Vilagrasa, Albert (2017): *Al dente 1*, Barcellona, Edizioni Casa delle Lingue.
- Bygate, Martin (2001): «Effects of task repetition on the structure and control of oral language», in M. Bygate / P. Skean / M. Swain (eds.), *Researching Pedagogic Task. Second Language Learning, Teaching and Testing*, Harlow, Pearson Education Limited, pp. 23-48.
- Bonaiuto, Marino / Maricchiolo, Fridanna (2003): *La comunicazione non verbale*, Roma, Carocci.
- Cacchione, Annamaria (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», *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 43(3), pp. 465-510.
- Cacchione, Annamaria / Borreguero Zuloaga, Margarita (2017): «I corpora di L2 come spunti per la riflessione didattica. L'interazione nativo-non nativo nel percorso informativo degli insegnanti», *Ricognizioni*, 4(8), pp. 15-30.
- Ciliberti, Anna (2015): *La grammatica: modelli per l'insegnamento*, Roma, Carocci.
- Consiglio d'Europa (2002): *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue: apprendimento insegnamento valutazione*, Milano, La Nuova Italia-Oxford.
- Contento, Silvana (1999): «Attività bimodale: aspetti verbali e gestuali della comunicazione», in R. Galatolo / G. Pallotti (a c. di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 267-286.
- D'Addio Colosimo, Wanda (1996): «Tra input e output...c'è di mezzo il mare», *Italiano & Oltre*, XI, pp. 98-102.
- Diadori, Pierangela / Palermo, Massimo / Troncarelli, Donatella (2015): *Insegnare l'italiano come seconda lingua*, Roma, Carocci.
- Fele, Giolo (1999): «L'analisi della conversazione come una sociologia particolare», in R. Galatolo / G. Pallotti (a c. di), *La conversazione*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 23-42.
- Fele, Giolo (2007): *L'analisi della conversazione*, Bologna, Il Mulino.
- Ferraris, Stefania (2004): «Come usano *ma* gli apprendenti di italiano L1 e L2?», in G. Bernini / G. Ferrari / M. Pavesi (a c. di), *Atti del 3° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Perugia 21-22 febbraio 2002*, Perugia, Guerra Edizioni, pp. 73-91.
- Ferroni, Roberta (2017a): «Analisi del parlato faccia a faccia in un manuale di italiano lingua straniera orientato all'azione: verso nuove sfide?», *Educazione Linguistica. Language Education*, 6(2), pp. 255-266.
- Ferroni, Roberta (2017b): «Analisi di una conversazione tratta da un dominio professionale: la gestione di una discussione fra parlanti d'italiano», *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*, 22(2), pp. 33-60.
- Ferroni, Roberta (2017c): «Prime riflessioni sull'efficacia dell'approccio conversazionale applicato all'insegnamento della competenza interazionale fra apprendenti d'italiano LS», *Italiano LinguaDue*, 2(10), pp. 75-96.
- Galatolo, Renato / Pallotti, Gabriele (1999): «Introduzione», in R. Galatolo / G. Pallotti (a c. di), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*, Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 11-19.

- Gavioli, Laura (1999): «Alcuni meccanismi di base dell'analisi della conversazione», in R. Galatolo / G. Pallotti (a c. di), *La conversazione*, Milano, Raffaello Cortina, pp. 43-66.
- Gillani, Eugenio / Pernas, Paloma (2013): «Input orale e copetenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano LS», *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 42, pp. 61-99.
- Hall, Joan Kelly (2018): «From L2 interactional competence to L2 interactional repertoires: reconceptualising the objects of L2 learning», *Classroom Discourse*, 9(1), pp. 25-39.
- Jafrancesco, Elisabetta (2015): «L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2», *Italiano LinguaDue*, 7, pp. 1-39.
- Mascherpa, Eugenia (2016): «I segnali discorsivi allora, quindi, però, ma in apprendenti di italiano L2», *Cuadernos de Filología Italiana*, 23, pp. 119-140.
- McCarthy Michael (2005): «Fluency and confluence: What fluent speakers do», *The Language Teacher*, 29(6), pp. 26-28.
- Moreno Jaén María / Pérez Basanta, Carmen (2009): «Developing conversational competence through language-awareness and multimodality: the use of DVDs», *ReCALL*, 21(3), pp. 283-301.
- Orletti, Franca (2000): *La conversazione diseguale: potere e interazione*, Roma, Carocci.
- Pekarek Doehler, Simona / Pochon-Berger, Evelyne (2015): «The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization», in T. Cadierno / S. Eskildsen (eds.), *Usage-based Perspectives on Second Language Learning*, Berlin, Mouton De Gruyter, pp. 233-267.
- Pernas, Paloma / Gillani, Eugenio / Cacchione, Annamaria (2011): «Costruire testi, strutture conversazionali: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot dell'interazione verbale», *Italiano LinguaDue*, 3, pp. 65-138.
- Poggi, Isabella (2006): *Le parole del corpo. Introduzione alla comunicazione multimodale*, Roma, Carocci.
- Sacks, Harvey / Schegloff, Emanuel / Jefferson, Gail (1974): «A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation», *Language*, 50(4), pp. 696-735.
- Schegloff, Emanuel (1972): «Sequencing in conversational openings», *American Anthropologist*, 70(6), pp. 1075-1095.
- Seedhouse, Paul (2005): «Conversation Analysis and language learning», *Language Teaching*, 38(4), pp. 223-262.
- Swain, Merrill (1985): «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», in S. M. Gass / C. G. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 235-253.
- Swain, Merrill (2005): «The output hypothesis: theory and research», in E. Hinkel (ed.), *Hand-book of Research in Second Language Teaching and Learning*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 471- 484.
- Vedovelli, Massimo (2002): *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*, Roma, Carocci.
- Viale, Matteo (2012): «Alcuni corpora dell'italiano d'oggi», in L. Renzi (ed.), *Come cambia la lingua*, Roma, Carocci, pp. 188-190.
- Walsh, Steve (2016): «Sviluppare la competenza interazionale in classe», in C. Andorno / R. Grassi (a c. di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, Milano, Studi AitLA, pp. 61-76.
- Wong, Jean (2002): «'Applying' conversation analysis in applied linguistics: evaluating dialogue in English as a second language textbooks», *International Review of Applied Linguistics*, 40, pp. 37-60.

- Young, Richard (2011): «Interactional competence in language learning, teaching, and testing», in E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, London & New York, Routledge, pp. 426-443.
- Zorzi, Daniela (1996): «Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2», in M. Maggini (a c. di), *Atti del III congresso ILSA*, Firenze, Comune di Firenze (Assessorato alla Cultura /Assessorato alla Pubblica Istruzione), pp. 11-39.

Sitografia

- Bazzanella, Carla (2011): «Segnali discorsivi». In *Treccani.it*, 2011, <www.treccani.it> (ultimo accesso: 6/02/2017).
- Ma dai!: proposte didattiche per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano* <https://blogmadai.wordpress.com/tag/roberta-ferroni/> (ultimo accesso: 6/02/2017).

Allegato 1

- 1 Sara: sicuramente in Sicilia non c'han mica la cultura del maiale come la nostra
- 2 Alessia: **no**
- 3 Sara: quelle salsicce che ho mangiato [in Sicilia
- 4 Alessia: [hanno **però** quei maialini:: col coso, col ((imitando una cosa con le mani)) in agrodolce io l'ho mangiato il maialino in Sicilia **però** non era na cosa::[
- 5 Sara: [**ma** non è na sorta de porchetta come-
- 6 Sara: o **però** in Sicilia sarina è tutta:: ((muovendo le mani)) è tutta:: **allora** ogni paese c'ha na roba è tipo qui ogni paese c'ha na cosa completamente diversa l'entroterra è completa- la gente dell'entroterra è così diversa da quelli del mare che potresti dire ((muovendo le braccia)) milanese sicilia- cioè uguale non:: io ho trovato delle differenze enormi
- 7 Sara: ma comunque la speza- la spezzatura del maiale così come se fa da noi [io c'è
- 8 Alessia: [me sa che se fa solo qui è vero
- 9 Sara: c'è il fidanzato della:: della marta la coso:: pierre che lui è è de marseille è francese lui tutti gli anni viene in italia per spezzare il maiale coi genitori de la marta **perché** per lui comunque è una cosa super nuova non l'aveva mai vista poi loro ancora la fanno proprio a vecchio stile::
- 10 Alessia: tipo?
- 11 Sara: è che quand'è:: per la [befana
- 12 Alessia: [**anche** il mi' babbo il mi' babbo no il mi' babbo prima la faceva non so se la faceva il ventisei dicembre addirittura il mi' babbo prima la faceva che proprio era:: festone (.) alla fine

- 13 Sara: è sì cene contro cene poi se gira **perché** c'è quello che l'accomoda quello che lo spezza lo mette a posto tutto quanto che comunque è uno e se girano de casa in casa e se rimettono apposto tutti i maiali fra::
- 14 Alessia: dice che se dovrebbe fare un tour del genere un momento festa del maiale ((sorridente))
- 15 Sara: è ma come quella de:: come se chiama che fan per le:: per le strade che dicevi:: cioè
- 16 Sara: quale?
- 17 Alessia: quello che ci dicevi che vole- il safari
- 18 Alessia: un safari ((sorridente e annuendo))
- 19 Sara: ()
- 20 Alessia: **perché** se te vedi queste cose **allora** c'era questi degli yacht (.) americani ((mentre sta cucinando)) e (.) c'era la signora pugliese che faceva le le cose le:: le orecchiate ((imitando il gesto della sfoglia fatta in casa)) gra- grassissima tipo ((gesticolando)) con 'sta pannuccia proprio sudicia è:: che c'erano du mondi ((muovendo le mani)) du' du' specie animali diversi proprio
- 21 Sara: e infatti [secondo me
- 22 Alessia: [**quindi** era un po' un safari capito per questi erano tutti (2) non sapevano n'do tocca gli sembrava un po' [una situazione africa ((gesticolando))
- 23 Sara: [() che dopo la vecchia se impaurisce e scappa ((ridono animatamente))
- 24 Alessia: **non lo so** ((ridendo))
- 25 Sara: potete () la vecchia pugliese che ci fa ((ridendo))
- 26 Alessia: comunque era un modo de:: vendere questa [co-
- 27 Sara: [**però** secondo me se fai il safari a spezzare il maiale anche lì è un casino **perché**:: cioè il macellaio:: (.) tante rotture non le vuole
- 28 Alessia: =sì
- 29 Sara: **quindi** magari gli viene il turista americano d'ammerica che gli cosa gli se mette lì
- 30 Alessia: NO fai un festival

Allegato 2

- 1 Sara: **sicuramente** in Sicilia non c'han **mica** la cultura del maiale come la nostra
- 2 Alessia: no
- 3 Sara: quelle salsicce che ho mangiato [in Sicilia
- 4 Alessia: [hanno però quei maialini:: col coso, col ((imitando una cosa con le mani)) in agrodolce io l'ho mangiato il maialino in Sicilia però non era na cosa::[
- 5 Sara: [ma non è na sorta de porchetta come-

- 6 Sara: o però in sicilia sarina è tutta: ((muovendo le mani)) è tutta: allora ogni paese c'ha na roba è tipo qui ogni paese c'ha na cosa **completamente** diversa l'entroterra è completa- la gente dell'entroterra è così diversa da quelli del mare che potresti dire ((muovendo le braccia)) milanese sicilia- cioè uguale non:: io ho trovato delle differenze enormi
- 7 Sara: ma comunque la speza- la spezzatura del maiale così come se fa da noi [io c'è
- 8 Alessia: [me sa che se fa solo qui è vero
- 9 Sara: c'è il fidanzato della:: della marta la coso:: pierre che lui è de marseille è francese lui tutti gli anni viene in italia per spezzare il maiale coi genitori de la marta perché per lui **comunque** è una cosa super nuova non l'aveva mai vista poi loro ancora la fanno **proprio** a vecchio stile::
- 10 Alessia: tipo?
- 11 Sara: è che quand'è:: per la [befana
- 12 Alessia: [anche il mi' babbo il mi' babbo no il mi' babbo prima la faceva non so se la faceva il ventisei dicembre **addirittura** il mi' babbo prima la faceva che **proprio** era:: festone (.) alla fine
- 13 Sara: è sì cene contro cene poi se gira perché c'è quello che l'accomoda quello che lo spezza lo mette a posto tutto quanto che comunque è uno e se girano de casa in casa e se rimettono apposto tutti i maiali fra::
- 14 Alessia: dice che se dovrebbe fare un tour del genere un momento festa del maiale ((sorridente))
- 15 Sara: è ma come quella de:: come se chiama che fan per le:: per le strade che dicevi:: cioè
- 16 Sara: quale?
- 17 Alessia: quello che ci dicevi che vole- il safari
- 18 Alessia: un safari ((sorridente e annuendo))
- 19 Sara: ()
- 20 Alessia: perché se te vedi queste cose allora c'era questi degli yacht (.) americani ((mentre sta cucinando)) e (.) c'era la signora pugliese che faceva le le cose le:: le orecchiete ((imitando il gesto della sfoglia fatta in casa)) gra- grassissima tipo ((gesticolando)) con 'sta pannuccia **proprio** sudicia è:: che c'erano du mondi ((muovendo le mani)) du' du' specie animali diversi **proprio**
- 21 Sara: e infatti [secondo me
- 22 Alessia: [quindi era **un po'** un safari capito per questi erano tutti (2) non sapevano n'do tocca gli sembrava **un po'** [una situazione africa ((gesticolando))
- 23 Sara: [() che dopo la vecchia se impaurisce e scappa ((ridono animatamente))
- 24 Alessia: non lo so ((ridendo))
- 25 Sara: potete () la vecchia pugliese che ci fa ((ridendo))
- 26 Alessia: comunque era un modo de:: vendere questa [co-

- 27 Sara: [però **secondo me** se fai il safari a spezzare il maiale anche lì è **un casino** perché:: cioè il macellaio:: (.) **tante rotture** non le vuole
- 28 Alessia: =sì
- 29 Sara: quindi **magari** gli viene il turista americano d'america che gli cosa gli se mette lì
- 30 Alessia: NO fai un festival