

**PRAGMATICA E INTERCULTURALITÀ IN ITALIANO
LINGUA SECONDA, A CURA DI ELISABETTA
SANTORO E INEKE VEDDER (FIRENZE, FRANCO
CESATI EDITORE, 2016)**

ROBERTO TOMASSETTI*



* Università per Stranieri di Siena (Italia) – tomassetti@unistrasi.it



N

elle interazioni sociali, le scelte dei parlanti si avvalgono dei significati veicolati da parole ed azioni, integrando la comunicazione linguistica con quella extralinguistica e fornendo spunto alle ricerche che descrivono la realizzazione concreta degli atti comunicativi in diversi contesti sociali, studiati dalla pragmatica. Tale interconnessione porta a collegare i diversi ordini di variabili che determinano la comunicazione - quali lo status sociale o professionale, il contesto, il luogo e il mezzo in cui si realizza - con i fattori, sia individuali che culturali, relativi ai parlanti, alla loro personalità ma anche al sistema valoriale e socioculturale a cui appartengono. Quando alcune di queste coordinate non sono condivise si può determinare, nello svolgersi di un medesimo atto comunicativo, la selezione di strumenti linguistici e non linguistici non omogenei, creando incidenti che influenzano o negano l'efficacia della comunicazione, oltre a mettere in gioco la faccia, positiva o negativa, degli interlocutori.

Il volume *Pragmatica e interculturalità in italiano lingua seconda*, curato da Elisabetta Santoro e Ineke Vedder, raccoglie diversi studi sulle norme della comunicazione in prospettiva interculturale, che risultano fondamentali nelle interazioni sociali per raggiungere i propri scopi, non meno delle norme più precipuamente linguistiche (morfologiche, sintattiche, fonologiche ecc.), tradizionalmente parte del sistema linguistico in cui si interagisce. Lo studio indaga sulla comunicazione di parlanti di madrelingua italiana e parlanti non nativi, inquadrando problematiche di ordine pragmatico in contesti diversi e offrendo da prospettive non omogenee spunti preziosi per la comunicazione in lingua e in particolare per la didattica dell'italiano L2. Come dichiarano infatti le stesse autrici nell'introduzione al lavoro, il volume raccoglie contributi che affrontano il tema da una prospettiva pragmalinguistica, centrata cioè sull'insegnamento-apprendimento di alcuni atti comunicativi in lingua italiana e sulla loro riproposta nella classe di italiano L2, sia da parte degli insegnanti e delle risorse da essi selezionate, sia da parte degli apprendenti; e da una prospettiva di tipo sociopragmatico e quindi meno legata alla didattica, ma centrata su scambi conversazionali tra nativi e/o tra non nativi in contesti comunicativi più ampi, che pure possono fornire utili osservazioni per la progettazione didattica e per la valutazione dell'apprendimento dell'italiano L2.

Nella prospettiva didattica si inserisce l'interessante riflessione di **Elena Nuzzo** sulla realizzazione dei materiali didattici per l'italiano L2, proponendo un confronto tra gli atti linguistici di *ringraziare* e *fare complimenti* degli ascolti dei manuali per l'italiano L2, il parlato di alcune serie tv e esempi di parlato spontaneo. La ricerca, che prende spunto da studi già svolti per l'inglese, ha analizzato solo i casi in cui *ringraziamenti* e *complimenti* sono gli atti principali dell'interazione, per osservare la loro resa in termini di modificatori interni (elementi di modifica dell'atto comunicativo interni allo stesso enunciato) e di modificatori esterni all'atto stesso (altri enunciati che precedono o seguono l'atto principale), con valore di intensificazione o di mitigazione dell'atto stesso. Dalla ricerca - in cui sono stati confrontati 17 manuali per i ringraziamenti e 8 manuali per i complimenti (relativi ai livelli di competenza linguistico-comunicativa da A1 a C1 del QCER) con tre serie tv RAI tra le più seguite e con il parlato spontaneo di registrazioni tratte dal LIP (*De Mauro et al 1993*) e di conversazioni tra amici - sono emersi dati molto interessanti, che confermano in sostanza le ricerche precedentemente svolte. I modificatori utilizzati nei manuali sono presentati in numero nettamente inferiore, sia per quantità che per varietà, rispetto al parlato spontaneo ma anche rispetto alle serie tv, che sembrano offrire un input molto più ricco e verosimile, grazie anche alla varietà dei contesti in

cui avvengono gli atti comunicativi. Emerge addirittura nelle serie tv un numero di modificatori, interni e esterni, relativi al ringraziamento praticamente doppio di quello dei manuali, mentre, per quanto riguarda i complimenti, si rileva una frequenza e una varietà dei modificatori analoga a quella del parlato spontaneo, nettamente maggiore rispetto alla varietà dei manuali. Lo studio apre così una *quaestio* molto stimolante riguardo l'input proposto nei manuali, che fa riflettere sulle auspicabili integrazioni e, nello stesso tempo, pone nuove domande nell'ambito dell'eterno dibattito tra testo autentico e non autentico¹.

L'importanza dei modificatori nella resa degli atti linguistici è anche l'obiettivo principale dello studio, condotto da **Luciane Do Nascimento Spadotto** e **Elisabetta Santoro**, che verte sull'analisi dell'atto della richiesta in italiano, per indagare la funzione, la varietà e la frequenza degli elementi di supporto e di mitigazione in rapporto al grado di imposizione della richiesta e alla distanza sociale tra gli interlocutori. Dopo un'esauriente rassegna dei principali modificatori, divisi tra interni (morfosintattici, lessicali e discorsivi) e esterni (diversi tipi di enunciati che assolvono a tale funzione), la ricerca inquadra il campione, che si compone delle registrazioni audio e video di interazioni tra 12 informanti nativi, suddivisi in 6 coppie (8 uomini e 4 donne, provenienti da regioni italiane diverse, la cui età andava dai 18 ai 62 anni, con un livello di istruzione medio alto), di cui 3 rappresentavano esempi di rapporto formale, tre di rapporto informale.

Nel campione osservato risulta che maggiori sono la distanza sociale tra gli interlocutori e il grado di imposizione sociale della richiesta (vale a dire una richiesta che risulti più gravosa da esaudire), maggiore è l'uso di mitigatori, che emergono quindi più numerosi quando entrambe le variabili risultano elevate, negli atti passibili di costituire una minaccia alla faccia del richiedente o del destinatario, definiti *Face Threatening Acts (FTA)*. Lo studio ha infatti mostrato che nelle interazioni con amici e parenti, i modificatori della richiesta erano solo 11, con un rapporto di 2 a 9 tra minore e maggiore peso della richiesta; nei casi di interazione formale i modificatori salivano fino a 23, di cui 8 nei casi di minore imposizione, fino a 15 nelle richieste di maggiore peso, in cui i modificatori, avevano la funzione di mitigare o di sottolineare l'urgenza della richiesta. I casi di minore imposizione della richiesta (richiesta di una penna a un amico) presentavano solo 10 modificatori, mentre nei casi di maggiore imposizione (richiesta di fare una telefonata a tariffa alta sul cellulare di un'altra persona), i modificatori, prevalentemente lessicali, arrivavano a 24. Gli esiti ottenuti mostrano quindi la necessità di prendere atto delle caratteristiche rilevate nelle interazioni tra nativi, esempi di comunicazione più realistica, di cui

¹ Va considerato infatti che nel caso dei manuali didattici, i testi possono essere testi didattici, cioè creati *ad hoc* dagli autori, o testi autentici, che non nascono per l'uso glottodidattico ma sono selezionati e spesso anche modificati a tale scopo. Nel caso delle serie tv, i testi estrapolati rientrano assolutamente nella categoria dei testi autentici, in cui non si rinvergono obiettivi glottodidattici di alcun tipo. La lunga diatriba testo autentico vs. testo non autentico ha prodotto nel tempo diversi esiti, su cui si è espresso anche il QCER.

è auspicabile che gli insegnanti e gli autori dei manuali tengano conto, per realizzare materiali didattici e interazioni in classe adeguate, per esempio nelle attività di roleplay, in cui riproporre agli studenti esercitazioni guidate secondo modelli verosimili.

La ricerca di verosimiglianza dell'atto della richiesta prosegue nel successivo contributo di **Elisabetta Santoro**, in cui si collega la realizzazione dell'atto illocutivo² della richiesta con l'interazione, per metterne a fuoco i meccanismi concorrenti, le reazioni degli interlocutori, in cui riscontrare similitudini e divergenze tra parlanti di madrelingua italiana e parlanti non nativi brasiliani. Lo studio ha esaminato gli scambi, le mosse e gli atti - che secondo Edmondson costituiscono la co-costruzione dei copioni interazionali tra interlocutori - secondo lo schema narrativo ternario della semiotica, ripreso da Sbisà, che recepisce al suo interno l'importanza della ricezione e il suo effetto ai fini della riuscita dell'atto. L'atto si riduce così alle tre fasi di manipolazione (M) in cui il richiedente dà inizio all'atto, azione (A) in cui il destinatario, ricevuto il messaggio, decide la posizione da tenere, e sanzione (S), positiva o negativa, con cui il richiedente prende atto dell'adesione o meno alla richiesta dell'interlocutore.

Lo studio si è basato su 40 registrazioni audio/video di role-play semi-aperti (la richiesta era nota solo ai richiedenti) di 5 coppie di parlanti nativi e di 5 coppie di parlanti non nativi brasiliani, di livello B1-B2 in italiano secondo il QCER e in cui l'illocuzione corrispondeva a un diverso grado di imposizione della richiesta (chiedere una penna/chiedere da bere - chiedere l'uso del cellulare per una telefonata interurbana/chiedere di fare una doccia o di avere dei vestiti in prestito). Le interazioni, realizzate a casa o per strada - visto che in tutti i casi c'era un alto grado di familiarità tra gli interlocutori - hanno mostrato molti punti comuni tra madrelingua e non: ferma restando la differenza nella competenza linguistico-comunicativa tra madrelingua e non, in tutti i casi i turni non risultano mai inferiori a tre, confermando peraltro lo schema a tre fasi ipotizzato. In generale l'atto si basa sulla preparazione alla richiesta vera e propria, con giustificazioni e dichiarazioni della necessità di essa, talvolta accompagnata dal richiamo del nome del destinatario. Nella manipolazione (M), la richiesta è a volte indiretta, altre più esplicita o, in alcuni casi, sostituita dall'offerta dell'interlocutore. L'azione (A) ha mostrato sempre la riuscita dell'atto, in quanto il destinatario ha accettato in tutti i casi, tranne uno, la richiesta, sia tra parlanti nativi che non nativi, per cui la sanzione positiva (S) si è realizzata normalmente con il ringraziamento o con atti analoghi, che manifestano il riconoscimento dell'adesione.

La rilevazione di strategie pragmatiche comuni tra parlanti nativi e non nativi brasiliani, oltre a fornire un risultato significativo di per sé, suscita interesse e curiosità rispetto ai risultati che

² Per atto illocutivo si intende un enunciato in cui il parlante realizza, attraverso diversi mezzi linguistici e non, una manifestazione di volontà, nel caso specifico l'atto della richiesta.

potrebbero emergere in indagini analoghe su studenti di diversa lingua-cultura, per osservare l'incidenza di questa sulla realizzazione pragmatica della richiesta e sul suo insegnamento.

Sul rapporto tra pragmatica e insegnamento è incentrato anche il contributo di **Viviane Carvalho de Oliveira**, che amplia il campo di osservazione all'apprendimento del lessico dell'italiano L2, mettendo a confronto i risultati ottenuti con la scelta di metodologie diverse. Lo studio vuole confrontare l'efficacia degli approcci di tipo esplicito con quelli di tipo implicito, legati ai concetti di *forward* e *backward inferences*, che indicano diversi processi associativi alla base di meccanismi di apprendimento. Nell'indagine sono stati coinvolti 32 apprendenti di italiano L2, di livello B1 e B2 del QCER, divisi in due gruppi, ai quali è stato proposto lo stesso testo, contenente lessico legato al turismo di maggiore e minore frequenza, in parte noto e in parte non noto agli informanti, come risultato da una fase di *pre-testing* realizzata *ad hoc*. Dopo la lettura del testo, seguita da attività di comprensione comuni ai due gruppi, in un gruppo sono state proposte attività di reimpiego implicito del lessico in interazioni in sottogruppo, mentre nell'altro si sono proposte attività di focalizzazione esplicita del lessico, attraverso l'accoppiamento tra le parole date e le loro definizioni. Dalla fase di *post test*, in cui si è richiesto a tutti gli informanti di scrivere un testo sul tema, il numero delle occorrenze riutilizzato è risultato praticamente analogo tra gli informanti di entrambi i gruppi: sono risultate molto usate le parole-chiave del testo, anche se di minore frequenza; tutte le parole individuate come obiettivo della ricerca sono state usate almeno una volta, mostrando vantaggi ora per un gruppo ora per l'altro nell'uso di una parola o dell'altra, da cui si è rilevato un analogo grado di memorizzazione nell'uso attivo del lessico, a conferma della validità di entrambi gli approcci proposti, inquadrati in una prospettiva pragmatica.

L'importanza della pragmatica e del suo insegnamento ritorna anche nell'originale studio di **Phyllisienne Gauci, Elisa Ghia e Sandro Caruana**, centrato sulla competenza degli insegnanti di italiano L2 a fornire un buon insegnamento della pragmatica, in riferimento agli insegnanti non di madrelingua italiana, iscritti nei corsi *ad hoc* dell'Università di Malta. Partendo da precedenti studi, in cui emergeva negli insegnanti non nativi una competenza pragmatica non corrispondente al livello di competenza linguistica, lo studio affronta riflessioni molto interessanti sulle condizioni che determinano l'insegnabilità di questa competenza, che assume particolare rilievo nel contesto estero, in cui l'accesso ad una comunicazione pragmatica reale è nettamente minore. Ci si è dunque chiesti da un lato quanta parte dei percorsi di formazione per docenti non nativi di L2 sia destinata alla pragmatica e, parallelamente, quanto gli insegnanti stessi siano in

grado di insegnarla. Si è considerato quindi un campione di 15 studenti dei corsi di formazione per insegnanti di italiano L2 (13 femmine e 2 maschi), con un livello accertato di competenza in italiano corrispondente al livello C1 del QCER - per scoprire quale fosse la loro competenza pragmatica effettiva, valutandoli attraverso *task* scritti e orali, in cui dovevano realizzare atti linguistici di richiesta o protesta, con diverso grado di formalità/informalità. La valutazione degli elaborati è stata realizzata da parlanti nativi in base a parametri dati - riconoscibilità dell'atto, selezione di espressioni tipiche, livello di informatività, immediatezza, adeguatezza del registro e livello di cortesia - e secondo una scala Likert, divisa in 4 livelli (da 1 totalmente inappropriato a 4 totalmente appropriato). I risultati ottenuti hanno confermato, con isolate eccezioni, un risultato complessivamente appropriato del campione, probabilmente favorito anche dalla facilità di accesso alla lingua-cultura italiana a Malta, sia attraverso i media che in ambiti istituzionali, educativi e/o privati. Per altro verso, però, la ricerca mostra, in combinazione con i precedenti studi sull'insegnamento dell'inglese, che la competenza pragmatica degli insegnanti, in particolare se non nativi, non è direttamente correlata alla competenza linguistica. Risulta quindi auspicabile la proposta di attività *ad hoc* per il suo sviluppo nei corsi di formazione all'insegnamento, attraverso la pratica di copioni interazionali in cui gli insegnanti possano sviluppare la propria competenza in termini di adeguatezza pragmatica e allo stesso tempo divenire più consapevoli della necessità del suo insegnamento.

L'importanza dell'adeguatezza nella comunicazione viene ripresa anche nello studio di **Ineke Vedder**, con il concetto di adeguatezza funzionale (AF), con cui si intende un costrutto complesso e misurabile secondo parametri indipendenti da quelli relativi agli aspetti linguistici, coincidente con "l'efficacia della trasmissione del messaggio e l'esecuzione riuscita del compito"³. La prima parte dello studio si è concentrata sulla relazione tra adeguatezza funzionale e complessità linguistica, nell'analisi-valutazione di produzioni scritte di testi argomentativi realizzati da studenti universitari non nativi, di livello A2-B1 in diverse L2 (italiano, spagnolo e olandese) e contestualmente da un gruppo di controllo di coetanei nativi delle stesse lingue. Dalla valutazione, realizzata da valutatori esperti, insegnanti e semplici parlanti nativi della lingua target, è risultato che i parametri *complessità linguistica* e *adeguatezza funzionale* risultano correlati e che, come per la complessità linguistica, per valutare questo parametro è necessaria la scomposizione in parametri analitici. A questo scopo si è fatto riferimento alle massime di Grice, individuando in corrispondenza con queste le variabili di *contenuto* (numero e rilevanza delle unità informative presenti); *task requirements* (resa dei requisiti specifici del compito);

3 Per l'individuazione dei parametri di misurazione, la ricerca fa riferimento ai concetti di "felice esecuzione del *task*" e di appropriatezza sociopragmatica, collegandoli alle massime conversazionali di Grice di quantità, relazione, modo e qualità del messaggio.

comprensibilità (commisurata a sforzo e necessità di riletture per la comprensione); *coerenza e coesione* (presenza/assenza di strategie anaforiche, connettivi, ripetizioni, salti logici). Ognuna di queste variabili prevede un punteggio che va da 1 a 6, dove il valore 1 indica la mancanza del parametro indicato fino a 6 in cui si constata il parametro come del tutto presente.

Nella seconda parte dello studio, i descrittori ottenuti sono stati utilizzati per la valutazione degli stessi testi e verificare l'affidabilità dei giudizi dei valutatori tra di loro. Contemporaneamente, si voleva anche verificare la correlazione tra i giudizi delle 4 dimensioni dell'AF; confrontare i giudizi tra informanti L2 e L1; stabilire correlazioni tra i giudizi dei valutatori sull'AF dei due *task* proposti a ogni informante. I risultati hanno mostrato un sostanziale accordo tra i giudizi dei valutatori nell'uso della scala; una complessiva corrispondenza nei valori attribuiti alle 4 variabili dell'AF, con particolare rilevanza dell'uniformità tra il contenuto e le altre dimensioni e tra la comprensibilità e la coerenza/coesione dei testi; si è riscontrato un prevedibile divario nei giudizi dei valutatori ai testi realizzati da L1 e L2 e un sostanziale accordo sui giudizi che diversi valutatori hanno dato dell'AF ai due elaborati scritti di uno stesso partecipante. Tutti i risultati hanno mostrato quindi la sostanziale validità dei descrittori ottenuti per la misurazione dell'AF nelle produzioni scritte, sia di L1 che di L2, mostrando una sostanziale convergenza nei giudizi espressi dai valutatori, sia esperti che non esperti. La scala di descrittori si rivela quindi uno strumento prezioso e indipendente dalle scale per la misurazione della competenza linguistica, flessibile e applicabile in molti ambiti, tra cui gli esami di certificazione delle competenze linguistico-comunicative in L2 e la valutazione scolastica in L1.

In linea con il principio della flessibilità e della versatilità degli strumenti didattici, anche le più recenti prospettive nell'uso della rete valorizzano un approccio sempre più tarato sull'utilizzatore e sulla sua autonomia, che va sotto la denominazione ampia di web 2.0. A partire da questo e in combinazione con gli studi sulla pragmatica, il contributo di **Greta Zanoni** presenta l'interessante iniziativa della piattaforma LIRA (Lingua/Cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento), in cui una comunità di utenti molto eterogenea - composta da parlanti nativi italiani, parlanti di origine italiana, con competenza differenziata, insegnanti e studenti di italiano L2 - si confronta in rete su questioni e temi legati alla comunicazione in lingua e cultura italiana e, attraverso la condivisione di attività didattiche vere proprie e esperienze e riflessioni personali, sviluppa una maggiore consapevolezza pragmatica. Il progetto LIRA comprende delle unità focalizzate su un tema (un atto comunicativo con le relative formule e varianti) e una serie di attività mirate alla pratica, che possono riguardare diversi utenti interessati ad

approfondire tali tematiche: il nativo, il non nativo, lo studente di origine italiana, per i quali la conoscenza/competenza degli aspetti linguistici non è sempre commisurata alla consapevolezza e alla adeguatezza pragmatica, in diversi contesti d'uso. I partecipanti ricevono quindi un feedback formale relativo allo svolgimento delle attività ma possono anche confrontarsi con altri utenti "alla pari" nei forum della piattaforma sulle questioni più varie e con più utenti, da cui difficilmente emerge una sola risposta, ma piuttosto una discussione, da cui ricavare suggerimenti e riflessioni. Sono state svolte alcune rilevazioni su un campione limitato di utenti da cui è emerso un interesse marcato per le discussioni su temi pragmatici e sociolinguistici (uso tu/Lei, uso del dialetto o delle varietà regionali, incidenti dovuti a equivoci sul significato di formule e espressioni fisse ecc.), in cui gli spazi virtuali, con la possibilità dell'interazione asincrona, diventano luoghi di confronto e di riflessione preziosi e nello stesso tempo scenari da studiare e analizzare per le dinamiche di interazione che in essi hanno luogo.

Anche il contributo di **Giulia Grosso** si centra sull'analisi di copioni interazionali in scenari specifici, che in questo caso riguardano il contesto migratorio in Italia e in particolare nella città di Siena. Nell'azienda di igiene urbana in cui si è svolta la ricerca, l'italiano si può identificare come lingua franca nella comunicazione tra parlanti nativi e non nativi, le cui caratteristiche richiamano il concetto di *superdiversità*, dato dalle diverse provenienze, culture e lingue madri che cercano un possibile spazio conversazionale comune, attraverso strategie pragmatiche di accomodamento linguistico e pragmatico. Tra queste, la eteroripetizione - che consiste in sostanza nella ripetizione, eseguita da un parlante, di elementi lessicali proposti nel turno precedente dal proprio interlocutore - si pone come strategia-chiave dal punto di vista interazionale, anche perché multifunzionale: per esprimere condivisione di valori, socializzazione, accordo ma anche disaccordo o polemica, se usata con ironia. In tutti i casi la eteroripetizione si afferma come una strategia molto efficace e frequente nel contesto osservato, in grado di fornire un aiuto nella ricerca di un comune approdo ai copioni internazionali e alle forme di pensiero, provenienti da terre e culture tra loro spesso lontane. Il corpus osservato nello studio comprende le registrazioni in italiano di 13 informanti, 6 nativi italiani e 7 non nativi di varia provenienza (Albania, Bolivia, Moldavia, Somalia, Perù), di età tra i 22 e i 56 anni e con livello di istruzione medio (media inferiore o superiore). Le *small talk* realizzate registrano sia il parlato tra nativi che tra non nativi, ma anche interazioni miste, della durata di circa 5'30" ognuna, e mostrano come lo stesso fenomeno, può assumere senso pragmatico molto diverso, come risulta dalle analisi tassonomiche realizzate in letteratura glottodidattica⁴.

4 Per maggiore chiarezza, si riportano alcune tra le principali funzioni svolte dalla etero ripetizione, riportate nello studio di Grosso anche da altre fonti: 1. chiedere chiarimento/conferma della comprensione; 2. ripresa di uno o più elementi per rispondere a una domanda; 3. manifestare allineamento e solidarietà; 4. imitare, correggere; 5. esprimere ironia, polemica o disaccordo; 6. esprimere la funzione metalinguistica; 7. prendere il turno di parola.

Anche l'uso dei segnali discorsivi in italiano si rivela un ambito molto interessante dal punto di vista pragmatico, con ricadute interessanti sia per la ricerca sull'acquisizione che per la didattica dell'italiano L2, come nel caso dello studio di **Anna De Marco** e **Paola Leone**, che presenta innanzitutto un'opportuna rimessa a fuoco dell'oggetto, i segnali discorsivi (SD), inquadrabili da varie prospettive linguistiche e definibili in modi diversi, anche per la loro innegabile multifunzionalità. Il campo della ricerca ridefinisce i SD per la loro appartenenza a categorie linguistiche diverse (avverbi, verbi, connettivi), per il loro utilizzo con significati molto diversi a seconda della situazione, dell'intenzione del parlante e in combinazione con altri aspetti, contestuali e cotestuali. Per mettere a fuoco i valori semantici principali da essi assolti, le autrici rimandano a studi precedenti, secondo cui i SD assumono le funzioni interazionale (in cui il focus è sull'interazione e sulla relazione che si instaura tra parlante e interlocutore); metatestuale (in cui il focus è sull'organizzazione e sullo sforzo di rendere chiaro il discorso); cognitiva (in cui il focus è sui rapporti logici e pragmatici all'interno del testo e tra questo e gli interlocutori). La ricerca, partendo da studi già svolti sulle interlingue di apprendenti di italiano L2 di diverse L1, punta sull'individuazione delle occorrenze dei diversi segnali discorsivi e delle loro diverse funzioni, nei diversi stadi di apprendimento. Si sono a questo scopo analizzate le interazioni, in presenza e a distanza, tra 8 coppie di parlanti, in cui un informante è sempre nativo italiano, l'altro sempre non nativo di diversa provenienza (ucraina, brasiliana, angloamericana, messicana, inglese), di livello non omogeneo in italiano ma riconducibile a una valutazione, realizzata dalle stesse autrici, tra i livelli iniziale, intermedio, avanzato. Nelle interazioni, di circa 15 minuti, basate su argomenti vari (viaggi, conoscenza e esperienza in Italia ecc.) si sono riscontrati usi precoci dei segnali discorsivi, soprattutto con valore interazionale, già nelle interlingue dei parlanti di livello iniziale, soprattutto il *si* in posizione iniziale o di presa di turno e in qualche caso anche in posizione mediana.

Le rilevazioni mostrano anche come, con il crescere del livello, si raffinano e si ampliano sia la scelta dei segnali discorsivi (*si*, *si sì*, *allora*, *va be'*, *ecco*) che l'individuazione dei diversi aspetti semantici: per esempio per esprimere parziale accordo o disaccordo (*si però*, *si ma*); come elementi di rimodulazione (*non lo so*, *diciamo*), fino a rimandare a implicite e inferenze (*quindi*, *penso*). Le rilevazioni mostrano anche una progressiva disinvoltura nella scelta della posizione all'interno del testo che, insieme all'ampliarsi delle funzioni, sembra mostrare una sorta di ordine di acquisizione dalla funzione interazionale, a quella metatestuale e, infine, cognitiva, fornendo anche interessanti spunti per una selezione adeguata in percorsi guidati.

Fare ordine in un campo di studi, ridefinendo l'oggetto di osservazione, è anche uno degli elementi principali dello studio di **Elisabetta Materassi**, che si è occupata di indagare i meccanismi che possono favorire l'apprendimento delle metafore in apprendenti di italiano L2, non prima di aver fatto una ricognizione sull'oggetto di indagine. Come nel caso dei segnali discorsivi, anche le metafore corrispondono a elementi linguistici diversi, che vanno dalle collocazioni ai sintagmi, a espressioni fisse o idiomatiche; corrispondono a volte a una sola immagine, altre a un'azione o anche a una storia, ma richiedono in ogni caso la stessa chiave di interpretazione tra parlanti, che permetta di intendere il senso pragmatico al di là dell'espressione letterale⁵.

Lo studio analizza un corpus di scritti accademici in italiano e in olandese, da cui si desume che la maggiore o minore comprensibilità delle metafore dipende da quanto e se la stessa metafora concettuale è presente in modo simile, o anche identico, nella L1 e nella L2, o se invece tra le due lingue si scelgono immagini totalmente diverse a rendere lo stesso significato. Gli spunti didattici che lo studio suggerisce vanno nella direzione di uno sforzo di comprensione metalinguistica, che parta ovviamente dalle metafore più frequenti e più trasparenti nei livelli di competenza iniziale, su cui ha un effetto grande la lingua madre dell'apprendente, per affrontare poi gradualmente l'analisi di quelle metafore meno riconoscibili, in cui non si ritrova una sufficiente corrispondenza tra L1 e L2.

In sintesi, come risulta della breve panoramica proposta, il volume a cura di Santoro e Vedder presenta un'ampiezza di tematiche, che lo rende ricco e stimolante e offre spunti di riflessione in diversi ambiti, che vanno dalla ricerca sull'acquisizione delle L2 alla formazione dei docenti; dalla realizzazione di materiali didattici alle possibilità offerte oggi dalla rete. Il denominatore comune ai vari studi si ritrova nell'analisi dei copioni interazionali della competenza discorsiva in italiano, utilizzata come metro comune in tutte le ricerche svolte. La "lingua usata per fare" si afferma come punto di partenza per prospettive di studio volte a obiettivi diversi, in cui gli aspetti pragmatici dipendono da valori, credenze, simboli e codici di comunicazione, che determinano scelte linguistiche non sempre evidenti, da analizzare per una buona interazione tra "parlanti nativi e non nativi che comunicano in una lingua e devono fare i conti con le differenze tra le culture"⁶.

5 La metafora, secondo studi accreditati, viola il modello di comprensione che si basa sulle massime di Grice, mettendo in contatto due domini dell'esperienza normalmente non collegati: il piano esperienziale e concreto (*source*) con quello astratto (*target*).

6 La citazione è tratta dall'introduzione al volume delle curatrici.