UNIVERSITY OF AMSTERDAM

UvA-DARE (Digital Academic Repository)

La protesta in italiano L2

Un caso di auroapprendimento della pragmatica

Ottaviani, A.V.; Vedder, I.

DOI
10.21283/2376905X.7.103

Publication date
2017

Document Version
Final published version

Published in
E-journALL. Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages

License
CC BY

Link to publication

Citation for published version (APA):
Ottaviani, A. V., & Vedder, I. (2017). La protesta in italiano L2: Un caso di auroapprendimento della pragmatica. *E-journALL. Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages*, *4*(2), 97-114. https://doi.org/10.21283/2376905X.7.103

General rights
It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations
If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: https://uba.uva.nl/en/contact, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, P.O. Box 19185, 1000 GD Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

UvA-DARE is a service provided by the library of the University of Amsterdam (https://dare.uva.nl)

Download date:07 Oct 2026

EuroAmerican Journal of Applied Linguistics and Languages
E-JournALL, Volume 4, Issue 2, December 2017, pages 97-114
ISSN 2376-905X
DOI http://dx.doi.org/10.21283/2376905X.7.103
www.e-journall.org

La protesta in italiano L2: un caso di autoapprendimento della pragmatica

ANNA VITTORIA OTTAVIANI[a]*, INEKE VEDDER[b]
[a]Università degli Studi di Trento
[b]Universiteit van Amsterdam

Received 14 April 2017; received in revised form 29 September 2017; accepted 16 October 2017

ABSTRACT

IT Questo contributo rende conto di un esperimento condotto nell'ambito della pragmatica acquisizionale. In quanto ha compreso in un arco di tempo limitato un numero circoscritto di partecipanti, lo studio ha carattere qualitativo ed esplorativo. Sei studenti universitari di madrelingua olandese si sono cimentati, sulla piattaforma multimediale online LIRA, in un percorso di autoapprendimento della pragmatica relativo all'atto della protesta in italiano L2. I partecipanti sono stati coinvolti nella registrazione, prima e dopo la fase di autoapprendimento, di due *role-play* - ad alto e basso grado di familiarità. L'ipotesi preliminare è che il repertorio di modificatori interni ed esterni, ossia strategie che conferiscono una maggiore efficacia all'atto comunicativo, si arricchisca e si diversifichi. Lo studio presenta inoltre alcuni elementi relativi all'insegnamento ed apprendimento della pragmatica, alle caratteristiche di LIRA, alla protesta ed alle strumentazioni per la raccolta dei dati, tra cui quella da noi prescelta: il *role-play*.

Parole chiave: PRAGMATICA ACQUISIZIONALE, PROTESTA, AUTOAPPRENDIMENTO, PIATTAFORMA LIRA, ROLE-PLAY

EN The present article reports on an experiment conducted in the area of acquisitional pragmatics. The study is qualitative and, given its short duration and limited number of participants, it is also exploratory. Six university students of Italian as an L2 (L1 Dutch) enrolled in a self-paced course aimed at the acquisition of pragmatics in Italian, specifically in relation to the act of protesting, on the online multimedia platform LIRA. The participants also engaged in a set of role-plays, involving situations of high and low familiarity, both before and after the online course. The underlying hypothesis was that in the role-plays after the online course, students would use a richer and more diverse repertoire of internal and external modifiers, resulting in more effective communication. The study provides a number of implications for teaching and learning pragmatics, s well as the characteristics of LIRA, the speech act of protesting and tools for data collection in L2 pragmatics, such as role-plays.

Key words: ACQUISITION OF PRAGMATICS IN L2, PROTEST, SELF-GUIDED LEARNING, LIRA, ROLE-PLAYS

ES Este artículo presenta un trabajo experimental llevado a cabo en el ámbito de la pragmática adquisicional. Este estudio es de tipo cualitativo y exploratorio, debido a su corta duración y al número reducido de participantes. Seis estudiantes universitarios de italiano como segunda lengua, cuya lengua materna es el holandés, completaron un curso de pragmática del italiano en línea en la plataforma multimodal LIRA. El curso era autorregulado y se centraba en el acto de habla de la protesta en italiano. Los estudiantes participaron en dos juegos de rol —con un nivel alto y bajo de familiaridad— al principio y al final del curso. La hipótesis preliminar es que el abanico de modificadores internos y externos usados por los estudiantes —es decir, las estrategias que confieren mayor eficacia al acto comunicativo de la protesta— sería más amplio después del curso. El artículo presenta, además, implicaciones para la enseñanza y aprendizaje de la pragmática e información acerca de las características de la plataforma LIRA, entre las cuales destacan los dos juegos de roles usados en este estudio.

Palabras clave: PRAGMÁTICA ADQUISICIONAL, PROTESTA, APRENDIZAJE AUTORREGULADO, PLATAFORMA LIRA, JUEGOS DE ROL

* Contact: anna.ottaviani@alumni.unitn.it.

© Ottaviani 2017. This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

1. Introduzione

Capita che un apprendente di italiano lingua seconda (L2) in contesto L2 rimanga facilmente disorientato e a corto di mezzi linguistici: cambiare lingua significa anche cambiare cultura e, di conseguenza, consuetudini pragmatiche. Immaginiamo i seguenti due casi: Marieke è una ragazza olandese in vacanza-studio a Milano per un corso intensivo d'italiano. A fine giornata, mentre è in fila per pagare alla cassa del supermercato, un signore la supera senza darle spiegazioni. Non avendo ancora acquisito le norme sociopragmatiche della lingua Marieke non sa bene come comportarsi in questa situazione e così perde il posto. Jeroen, un compagno di corso di Marieke, è al ristorante con amici italiani. Il piatto che gli viene servito gli arriva freddo. Vorrebbe farlo notare al cameriere perché glielo riscaldi, ma teme di risultare troppo scortese e pertanto, chiedendosi quale sia la formula più adatta per esprimere la sua protesta, desiste dal farlo.

Durante lo studio da noi condotto, come vedremo successivamente negli esempi che riportiamo, gli apprendenti di madrelingua olandese coinvolti mostrano segni di insofferenza e disagio pragmalinguistico. Ecco qualche breve esempio tratto dall'esperimento, durante il quale alcuni apprendenti rinunciano a concludere l'atto linguistico e così si rivolgono alla ricercatrice: "Ah un po' antipatico secondo me… non so parlare haha"; "Eee cos'altro non lo so eee… - Si arrende? - Eeh sì, putroppo sì". Tuttavia, la difficoltà di reperire le risorse linguistiche, pragmatiche - che cioè si riferiscono alla capacità di fare scelte linguistiche adatte alla situazione comunicativa - e culturali per gestire un atto di protesta in L2 e la rinuncia che spesso ne consegue non sono irrimediabili, come cercheremo di dimostrare in questo contributo.

L'obiettivo principale del nostro studio è di esaminare fino a che punto sia possibile imparare a protestare in un modo "appropriato" e "felice", attraverso uno strumento di autoapprendimento per lo sviluppo della competenza pragmatica. La ricerca ha carattere qualitativo ed esplorativo, in quanto ha compreso un numero circoscritto di partecipanti e si è sviluppata in un arco di tempo limitato, che perciò non si presta ad analisi di ampio raggio bensì solo all'offerta di qualche spunto di riflessione. Sei studenti di madrelingua olandese, apprendenti universitari d'italiano, sono stati coinvolti in due situazioni di protesta prima e dopo una fase di autoapprendimento tramite la piattaforma multimediale LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento). L'ipotesi preliminare dello studio è che il repertorio di modificatori si arricchisca quantitativamente e si diversifichi qualitativamente.

Prima di illustrare nello specifico le modalità ed i risultati del presente studio (paragrafo 7 e 8), renderemo conto del quadro dei recenti sviluppi nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento della pragmatica (paragrafo 2 e 3), dell'atto comunicativo della protesta (paragrafo 4) e di una sintesi delle caratteristiche della piattaforma LIRA (paragrafo 5). Descriveremo inoltre gli strumenti a disposizione per la raccolta dei dati ed in particolare quello da noi utilizzato: il *role-play* (paragrafo 6). Al termine del contributo abbiamo inserito un'appendice contenente le istruzioni dei *task* e la trascrizione esemplificativa dei quattro *role-play* interpretati da uno dei partecipanti. Nei paragrafi 9 e 10 verranno discusse le implicazioni teoriche e pedagogiche della ricerca.

2. Il *transfer* pragmatico: il fraintendimento interculturale

Come suggeriscono gli esempi forniti nel paragrafo introduttivo, da vari studi emerge che anche per apprendenti di livello avanzato la pragmatica risulta essere uno scoglio nell'apprendimento della L2. Accade infatti che gli apprendenti, pur possedendo un livello linguistico avanzato, creino o siano vittima di *fraintendimenti interculturali*, ossia causati da una mancata capacità di comprensione e quindi applicazione delle consuetudini pragmatiche della L2 (Nuzzo & Gauci, 2012). Hua e Kramsch (2016), rifacendosi a Scollon e Scollon (2001), interpretano il fraintendimento interculturale da una prospettiva interazionale e interdiscorsiva, e risultante da vari fattori (sesso, età, classe sociale, religione, status, ecc.). Gli autori sottolineano che nell'esame del fraintendimento interculturale è necessario prendere in considerazione anche le relazioni di potere che sono quasi sempre presenti nelle interazioni interculturali. Dallo studio di Bernstein (2016) emerge che in certi casi il fraintendimento interculturale non è tanto il risultato di differenze linguistiche, pragmatiche e culturali, quanto una strategia conversazionale adoperata dall'interlocutore più "potente". Come dimostrato da Liddicoat e Liddicoat (2016), anche le interazioni tra parlanti nativi (gli "esperti") e parlanti non-nativi, (i "non-esperti") sono spesso caratterizzate da un rapporto di asimmetria.

Tra le risorse linguistiche e le strategie pragmatiche del parlante L2, c'è anche la possibilità di ricorrere (consapevolmente o inconsapevolmente) alla lingua materna (L1). Il transfer pragmatico è l'applicazione alla

L2 delle norme pragmalinguistiche e/o sociopragmatiche della L1[1] (Kasper & Roever, 2005). L'influenza della L1 può favorire un "corretto" e "felice" comportamento pragmatico, se le culture L2 e L1 condividono simili abitudini e convenzioni pragmatiche (transfer pragmatico positivo), ma può al contrario costituire un ostacolo se le due culture sono distanti (transfer pragmatico negativo).

Prendiamo per esempio il caso di un parlante di madrelingua inglese che, in un'azienda italiana, ha impiegato un'intera giornata per rimediare agli errori compiuti da un collega italiano in un ordine di merci: volendo lamentarsi con il diretto interessato perché questo non accada più in futuro, gli dice in italiano: "Il tuo ordine di ieri avrebbe potuto essere un pochino migliore" (Your order yesterday might have been slightly better). Il parlante di madrelingua italiana potrebbe intuire un vago senso di rimprovero dalle parole del collega, ma probabilmente non ne intuirà la reale portata e gravità. Questo perché il parlante inglese, basandosi su una formulazione che nella sua L1 avrebbe veicolato un valore illocutorio perfettamente adeguato, ha pronunciato un enunciato che in italiano risulta molto attenuato. Alla radice di tale fenomeno si colloca quindi una mancata presa di consapevolezza della distanza culturale che può intercorrere tra i due universi pragmalinguistici.

Lo stesso può avvenire per quel che riguarda *l'allocuzione reverenziale*: immaginiamo uno studente di madrelingua spagnola che si lamenta con il proprio docente universitario italiano per un voto ricevuto chiamando il docente per nome e dandogli del tu. Lo studente spagnolo sta inavvertitamente applicando alla L2 le consuetudini sociopragmatiche della sua L1. Infatti nel contesto accademico spagnolo, diversamente da quello italiano, tra studenti e docenti si usa darsi del tu. Il professore italiano potrebbe quindi comprendere l'ingenuità pragmatica dello studente, se è a conoscenza delle diverse dinamiche pragmatiche della sua lingua di provenienza, ma anche offendersi per l'eccessiva confidenza dimostrata dallo studente.

È opportuno quindi notare che, come si evince dal fenomeno del fraintendimento interculturale, una scarsa competenza pragmatica può ostacolare la comunicazione, provocando conseguenze che vanno al di là dei confini dell'ambito pragmatico stesso. Al contrario, un'inadeguata competenza linguistica in molti casi non comporta problematiche gravi al di fuori dell'ambito strettamente linguistico. In altre parole, un errore di coniugazione verbale di un apprendente L2 si colloca, nel giudizio del destinatario L1 di tale comunicazione, principalmente sulla sua competenza linguistica; un'inappropriatezza pragmatica invece può condurre il destinatario L1 a giudicare l'intera persona del parlante L2, non solo la sua competenza pragmatica (Pallotti, 2000). Da queste annotazioni emerge il rilievo cruciale dell'apprendimento e dell'insegnamento della pragmatica in una lingua seconda.

3. Apprendimento e insegnamento della pragmatica

Fraintendimenti simili a quelli esemplificati nel precedente paragrafo rappresentano lo spazio d'intervento dell'insegnamento della pragmatica. Diversi studi condotti negli ultimi anni hanno infatti dimostrato come l'insegnamento pragmatico sia efficace e necessario: la pragmatica non si impara "naturalmente", può - e deve - essere insegnata (Alcón Soler, 2015; Alcón Soler & Martínez Flor, 2008; Bardovi-Harlig, 2015; Mullan, 2015; Taguchi, 2015). Necessaria è quindi innanzitutto la consapevolezza dell'insegnante (Nuzzo & Gauci, 2012). Infatti le ricadute didattiche della ricerca pragmatica, ambito che si è espanso notevolmente a partire dagli anni Settanta del secolo scorso, non sono ancora state diffusamente concretizzate. Pertanto metodi e strumenti d'insegnamento pragmatico sono ancora oggi molto dibattuti (Nuzzo & Gauci, 2012; Roever, 2011).

Occorre innanzitutto considerare che non ogni aspetto della pragmatica sembra poter essere trasmesso con la stessa facilità. Come dimostrano alcuni studi, l'acquisizione delle strutture pragmalinguistiche presenta meno ostacoli di quella delle nozioni sociopragmatiche (Barron, 2003). Sia la ricezione che la produzione di un particolare elemento pragmalinguistico (lessicale, morfologico, ecc.) avvengono infatti più scorrevolmente della ricezione del senso sociopragmatico dell'opportunità contestuale.

Inoltre, è ancora molto discusso se l'insegnamento vada impartito tramite una modalità implicita o invece esplicita (Nuzzo & Gauci, 2012). In altre parole, non è chiaro se le attività proposte al fine di insegnare la pragmatica della lingua seconda debbano comprendere esplicite spiegazioni di carattere metalinguistico o piuttosto un percorso autonomo di apprendimento induttivo. I fattori che incidono a questo riguardo sono infatti molteplici. Alcune variabili sono rappresentate dall'apprendimento della L2 in immersione nel

[1] La pragmalinguistica indaga le risorse linguistiche e le strategie utilizzate dai parlanti per portare a termine un atto comunicativo in modo efficace e adatto al contesto. La sociopragmatica riguarda invece le norme culturali che condizionano l'agire sociale, compresa la scelta dei comportamenti verbali (Leech, 1983).

contesto L1, cioè della lingua materna, o piuttosto come LS, lingua straniera, in contesto L2, ossia della lingua in corso di acquisizione (Barron, 2003); dal livello di competenza linguistica e dalle esigenze e dagli obiettivi dell'apprendente (Takahashi, 2010, 2015).

Un altro elemento che contribuisce ad alimentare il dibattito sull'importanza dell'insegnamento della pragmatica in L2 è la difficoltà di verifica dello sviluppo della competenza pragmatica, nonché la scarsa disponibilità di mezzi tramite cui impartire simili insegnamenti. Infatti, le modalità tradizionali (manuale didattico, spiegazione frontale della regola ed esercizi) sono connotate da una dinamica meramente oppositiva di giusto-sbagliato che poco si presta allo sviluppo della competenza pragmatica. Quest'ultima si dispiega infatti piuttosto su una scala di appropriatezza. In altre parole, un esercizio grammaticale sull'uso delle concordanze di genere tra sostantivo e aggettivo può essere facilmente ed efficacemente corretto con *giusto* e *sbagliato*; al contrario, un esercizio sulle modalità con cui si effettua una richiesta necessita di una spiegazione che sappia illustrare la maggiore o minore appropriatezza delle strutture utilizzate in relazione al contesto.

In tempi recenti si è aperto un campo di ricerca relativo alla costruzione di strumenti utili per la ricerca, lo studio e la valutazione della competenza pragmatica[2]. Le tecnologie informatiche e le opportunità offerte dalla rete hanno spesso favorito la costruzione di questi nuovi strumenti, anche tramite ausili per l'auto-valutazione. In particolare, i supporti mediatici hanno reso possibile l'esposizione anche autonoma (autoapprendimento) degli apprendenti ad una varietà di situazioni semi-autentiche, in risposta alle quali viene richiesto agli apprendenti di reagire pragmaticamente tramite esercizi di risposta multipla, completamento, registrazione vocale. La modalità libera di fruizione di questa variegata offerta di materiale promuove l'autocostruzione di percorsi personalizzati in base alle esigenze e agli interessi del singolo apprendente, come si vedrà nel paragrafo 5.

4. La protesta

L'espressione dell'atto di protesta, su cui si focalizza la nostra ricerca, scaturisce nel parlante da una trasgressione compiuta dal destinatario alle norme di comportamento condivise dalla comunità linguistica. Ciò differenzia la protesta dalla richiesta[3], poiché la seconda viene espressa in ragione di un'esigenza tutta interna al parlante (Bettoni, 2006). L'atto di protesta si compone di due dimensioni: la componente espressiva, ossia di giudizio e censura, e quella direttiva, che cioè esige una riparazione (Searle, 1976). La presenza di questa seconda dimensione, seppure talvolta solo in forma di implicatura - ossia la richiesta di riparazione viene sottintesa - distingue invece la protesta dalla lamentela (Bettoni, 2006; Boxer, 2010; Laforest, 2002). In base alla definizione della protesta di Olshtain e Weinbach (1987), questo atto si realizza se sono presenti, anche solo a livello implicito, il comportamento socialmente inaccettabile del destinatario, le sue conseguenze negative sul parlante, l'atto espressivo, l'atto riparativo.

La protesta si configura inoltre come un atto ad alto rischio poiché minaccia la faccia[4] positiva e/o negativa sia del parlante che del destinatario: la faccia positiva del parlante, in quanto ne mette in pericolo la reputazione; la faccia positiva e negativa del destinatario, visto che mette in discussione sia la sua appropriatezza che la sua libertà (Brown & Levinson, 1987). In base a parametri quali la relazione di potere che intercorre tra parlante e destinatario, la loro distanza sociale e il grado d'imposizione, il parlante è portato a calibrare la durezza della propria scelta espressiva attraverso la gradualità delle risorse a sua disposizione (Brown & Levinson, 1987; Olshtain & Weinbach, 1987). La forza illocutiva della protesta è dunque strettamente collegata all'impiego di strategie di mitigazione. Una di queste è l'utilizzo di modificatori interni ed esterni (Bettoni, 2006).

Con il termine *modificatori interni* si fa riferimento a determinati elementi linguistici atti ad attenuare (mitigatori), o viceversa intensificare (rafforzatori), il contenuto semantico dell'enunciato. Per questo studio abbiamo scelto di prendere a riferimento la tassonomia proposta da Nuzzo (2007), ispirata a quella di Trosborg (1995). In questa classificazione, i rafforzatori raggruppano in un'unica categoria tutte le espressioni che conferiscono incisività all'enunciato, dalle parolacce alle enfatizzazioni come "per nulla", "tanto", "assolutamente". Per quanto riguarda i mitigatori, invece, la classificazione distingue tre principali sottocategorie: morfosintattici, ossia la scelta di particolari tempi e modi verbali che distanziano o rendono

[2] Si veda ad esempio Ferrari (2016).

[3] Per un'indagine sugli effetti di LIRA sullo sviluppo della competenza pragmatica della richiesta si veda Santoro (2013).

[4] L'espressione, elaborata a partire da un conio di Goffman (1967) da Brown e Levinson (1987), si riferisce all'immagine sociale di parlante ed interlocutore. Essa si articola in due componenti: positiva, ossia prestigio e appartenenza; e negativa, libertà e autonomia.

indiretta l'affermazione, come il condizionale, l'imperfetto e il congiuntivo; lessicali, cioè l'inserimento di determinati termini aggiuntivi che controbilanciano l'impatto dell'affermazione, come "gentilmente", "magari", "credo"; discorsivi, espressioni che stabiliscono un legame con il destinatario come "sai", "vero?" o che riempiono le lacune d'imbarazzo come "praticamente" (Barron, 2003; Nuzzo, 2007; Trosborg, 1995).

Il termine *modificatori esterni* si riferisce invece a microatti non strettamente necessari per l'espletarsi della protesta ma tuttavia spesso presenti per negoziarne la realizzazione, e perciò chiamati anche *atti di supporto*. La tassonomia da noi adottata li suddivide in base alle diverse funzioni: l'appello attira l'attenzione del destinatario; la giustificazione motiva la ragione della propria protesta; il preparatore la introduce e ritarda; il rabbonitore la relativizza; le scuse mostrano la disponibilità del parlante a mettere in discussione anche la propria faccia (Barron, 2003; Nuzzo, 2007; Trosborg, 1995).

Da questa rapida panoramica, che non ha pretese di esaustività, emerge la complessa dinamica di negoziazione attraverso cui l'atto della protesta si svolge. L'insistenza, o viceversa la mitigazione, con cui si conduce la protesta varia largamente in rapporto alla cultura, al contesto, alla relazione tra gli interlocutori e al parlante stesso. Ci si potrebbe a questo punto interrogare su come un apprendente di italiano L2 si comporti in relazione all'atto della protesta. Come dimostrato da Nuzzo nel suo studio di confronto tra parlanti nativi ed apprendenti L2, "questo atto comunicativo [l'atto della protesta], per il quale non esistono in italiano espressioni altamente convenzionalizzate, rappresent[a] uno scoglio piuttosto duro anche per apprendenti di livello intermedio" (2007, p. 136). Altri studi hanno evidenziato che i parlanti della L2, sfruttando meno le strategie di cortesia, possono a volte risultare più "aggressivi". Quest'aggressività spesso non risulta in una maggiore persuasività ma, al contrario, provoca un effetto perlocutorio poco in linea con le proprie aspettative (Trosborg, 1995). È stato altresì osservato che i parlanti della L2 tentano di compensare un inadeguato dominio delle strategie di cortesia con una maggior prolissità (Olshtain & Weinbach, 1993).

5. LIRA, piattaforma per l'autoapprendimento

Per la nostra ricerca abbiamo deciso di utilizzare uno strumento di autoapprendimento online. Si tratta della piattaforma multimediale online denominata LIRA (Lingua e cultura italiana in Rete per l'Apprendimento), sviluppata in collaborazione tra le Università di Perugia, Bologna, Modena e Reggio-Emilia, e Verona.

LIRA è un archivio multimediale ideato specificamente per lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2. Vista l'importanza della dimensione contestuale, la piattaforma si avvale di una variegata offerta di materiali autentici o semi-autentici quali esempi di parlato spontaneo e semi-spontaneo, come riprese video e registrazioni di *role-play*, o frammenti di trasmissioni radiofoniche e televisive.

A partire da queste risorse, le attività sono raggruppate da una parte in percorsi con focus pragmalinguistico, come l'uso della forma di cortesia nel percorso "Dare del tu, dare del Lei" o l'espressione di complimenti in "Parole per essere carini"; dall'altra in percorsi con focus sociopragmatico, come l'approfondimento di eventi quali ad esempio il matrimonio e il funerale nel percorso "Occasioni importanti" o della gestualità in "Non solo parole". Le attività presenti nei percorsi mirano a rafforzare sia la comprensione che la produzione sociopragmatica e pragmalinguistica. A tale proposito le attività offrono diverse tipologie di esercizi tra cui domande a risposta multipla, esercizi di trascinamento e di ordinamento, oltre a brevi produzioni orali e scritte.

Nel caso del percorso dedicato alla protesta "Quando le cose si mettono male" di cui ci occupiamo in questo contributo, inserito nella macroarea dedicata alla dimensione conflittuale nella comunicazione, l'apprendente è guidato attraverso una graduale successione di attività che si concentrano inizialmente più sulla competenza ricettiva delle strutture pragmalinguistiche della protesta ("abbina le reazioni dei parlanti alle diverse battute del dialogo") fino ad alcune attività per lo sviluppo della competenza produttiva delle stesse ("riformula l'enunciato attenuando la protesta").

La piattaforma si contraddistingue inoltre perché offre una valutazione delle risposte inserite secondo un criterio di appropriatezza, più che di correttezza: all'utente viene fornito un raffronto con le risposte degli altri utenti, che possono anche essere selezionate in base a determinati parametri socio-anagrafici quali nativo e non, varietà regionale, sesso e fascia di età. Ulteriore spazio di confronto è offerto dal forum, in cui utenti nativi e L2 discutono in maniera non guidata degli argomenti su cui hanno lavorato nello svolgimento dei percorsi: per esempio in relazione alla protesta, si rileva e commenta l'uso di strutture come "stai attento" in funzione di minaccia o "hai capito?" in funzione rafforzativa, oppure gli utenti si confrontano sull'ordine in cui disporre una serie di termini, dal tono anche molto colloquiale ("imbecille, scemo, stupido, cretino, pazzo"), in base alla gravità dell'offesa che arrecano.

6. Strumenti per la raccolta dei dati pragmatici

Quanto alle modalità di ricerca, è necessario innanzitutto premettere che una difficoltà nella raccolta dei dati pragmatici è rappresentata dal fatto che le variabili socio-contestuali che caratterizzano il contesto comunicativo naturale sono un fattore importante (Gass & Mackey, 2007, pp. 129-147).

Alcuni strumenti che garantiscono l'attenzione al contesto sono le interviste, i diari, e le osservazioni naturalistiche. Essi presentano però un limite comune: la raccolta dei dati è molto laboriosa e d'altro canto la loro diversificazione non consente la standardizzazione utile al loro successivo utilizzo (Roever, 2006, 2011). Prendiamo il caso delle osservazioni naturalistiche: condurre un esperimento sull'atto linguistico della protesta collocando un registratore nell'ufficio di un capo azienda per intercettare le proteste dei suoi dipendenti può rivelarci uno spaccato molto veritiero sui costrutti pragmalinguistici e le modalità sociopragmatiche usati nell'atto considerato, ma ci costringe a perdere molto tempo nell'escludere il materiale irrilevante (discussioni che non riguardano proteste per esempio). Inoltre ci pone successivamente di fronte al problema di come relazionare tra loro i dati raccolti generalizzandoli, poiché possono essere anche molto diversi (i dipendenti avranno magari un rapporto di confidenza diverso con il proprio capo).

Al polo opposto si colloca uno strumento di immediata standardizzazione e bassa laboriosità di somministrazione: il questionario a scelta multipla o a completamento, che però non si presta a fornire un'adeguata contestualizzazione. I dati raccolti tramite un questionario a scelta multipla sono infatti di rapida elaborazione: non dovremo perdere tempo a separare il materiale pertinente da quello superfluo; inoltre i dati sono facilmente confrontabili perché sono tutti elaborati in reazione ad uno stesso stimolo. Tuttavia questo strumento non è in grado di riprodurre un contesto di comunicazione realistico e dunque di cogliere il comportamento linguistico-pragmatico naturale di un parlante.

Una soluzione intermedia tra l'esigenza di generalizzazione dei dati e la valorizzazione dell'elemento contestuale è rappresentata dal DCT (*Discourse Completion Task*) e dal *role-play*, che risultano infatti gli strumenti di più comune utilizzo. Il DCT propone un *task* che richiede di esternare che cosa si direbbe in una data situazione. Può avvenire in forma scritta oppure orale; la seconda ha il vantaggio di avvicinarsi maggiormente al parlato spontaneo anche se non va trascurato il fatto che, data la mancanza di un interlocutore, il parlato spontaneo è pur sempre simulato. La mancanza dell'interlocutore inoltre nega la possibilità di una conversazione che si sviluppi tramite forme di negoziazione tipiche della performance di un atto linguistico in contesto spontaneo (Félix-Brasdefer, 2010).

Il *role-play*, che abbiamo scelto di utilizzare per l'elicitazione dei dati della presente ricerca, prevede l'espletamento di un atto linguistico in interazione con un interlocutore presente. Si tratta cioè di immedesimarsi in una situazione di cui viene fornita una descrizione più o meno dettagliata che solitamente comprende luogo, azioni in corso ed evento come, per esempio: "sei in un bar, urti il barista che ti sta passando vicino con un vassoio di tazzine che cadono per terra. Ti scusi". L'altro interlocutore avrà a sua volta una contestualizzazione speculare "lavori in un bar e stai portando a un tavolo un vassoio di caffè, un cliente ti urta facendoti rovesciare tutti i caffè e le tazzine si rompono. Gli fai osservare il danno".

Esistono due tipologie di *role-play*: quello *chiuso* contempla la reazione orale in un unico turno in risposta ad uno stimolo dato; quello *aperto* prevede invece uno scambio dialogico esteso al di là della singola reazione ad un input (Gass & Mackey, 2007). Il *role-play* aperto raccoglie dunque un parlato, a causa dell'ambientazione indotta, semi-spontaneo ma non condizionato strettamente, poiché pur fornendo l'impulso iniziale alla conversazione non se ne stabiliscono i modi né i tempi di sviluppo (Nuzzo & Gauci, 2012). Ciò consente pertanto di esaminare l'evolversi dell'atto linguistico nella co-costruzione dei parlanti (Félix-Brasdefer, 2010).

7. Impostazione dello studio

7.1. Domande e ipotesi

La domanda che ha guidato il presente studio riguarda i possibili effetti dell'autoapprendimento in LIRA sull'atto di protesta. Più nello specifico, ci siamo chieste:

1) Quali effetti dell'autoapprendimento sono riscontrabili in relazione all'uso di modificatori interni da parte dei partecipanti? Si osserva nel Tempo 2[5] un incremento quantitativo ed una diversificazione

[5] La registrazione dei *role-play*si è svolta in due fasi (Tempo 1 e Tempo 2). Una spiegazione dettagliata verrà data al paragrafo 7.3 *Raccolta dei dati e analisi*.

tipologica dei modificatori interni rispetto al Tempo 1?

2) Quali effetti dell'autoapprendimento sono riscontrabili in relazione all'uso di modificatori esterni da parte dei partecipanti? Si osserva nel Tempo 2 un incremento quantitativo ed una diversificazione tipologica dei modificatori esterni rispetto al Tempo 1?
3) È riscontrabile un'influenza della distanza sociale sull'uso di modificatori interni e modificatori esterni? In che misura si riscontra un incremento quantitativo e qualitativo dei modificatori interni ed esterni in proporzione alla diversa distanza sociale?

Sulla base di quanto esposto nei paragrafi precedenti in relazione alla conformazione della piattaforma LIRA e agli studi condotti sulla protesta in cui si registra l'acquisizione di una progressiva padronanza delle strutture pragmalinguistiche, ipotizziamo che si verifichi un incremento quantitativo e qualitativo dei modificatori interni ed esterni e che l'uso di modificatori interni ed esterni si espanda, quantitativamente e qualitativamente, nel caso di basso grado di familiarità in modo proporzionalmente maggiore che nel caso di alto grado di familiarità. La considerazione di due diversi gradi di distanza sociale, ossia bassa ed alta familiarità, si propone di verificare eventuali effetti di tale parametro sull'impiego delle strategie di attenuazione, come si inferisce da quanto illustrato al paragrafo 4.

7.2. Partecipanti

I partecipanti sono tre ragazzi e tre ragazze, tutti studenti di madrelingua olandese iscritti per l'anno accademico 2015/16 al terzo anno della laurea triennale in Lingua e Cultura Italiana all'Università di Amsterdam. Si tratta di studenti universitari al termine del proprio percorso triennale di laurea in italianistica, regolarmente esposti a contenuti linguistico-culturali italiani tramite visione di film, interazione sui *social network*, lettura di libri ed articoli per interesse personale e/o finalità accademiche, lettura di giornali. Il loro livello linguistico si può collocare nella fascia intermedia B1 del Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue (Consiglio d'Europa, 2002), seppure tra di essi vi sia una forte variazione individuale dovuta a vari fattori tra cui una diversa durata e modalità di esposizione all'italiano. Infatti tutti hanno trascorso in Italia più periodi di qualche settimana ma alcuni anche dei mesi ed in un caso anni, per diverse ragioni: studio, lavoro, vacanza.

7.3. Raccolta dei dati e analisi

L'esperimento si è svolto nel corso di tre settimane successive. I partecipanti hanno messo in pratica le proprie competenze pragmatiche in due momenti distinti, intervallati da un tempo di autoapprendimento sulla piattaforma LIRA, attraverso alcune attività tratte dal percorso "Quando le cose si mettono male" mirate allo sviluppo della competenza ricettiva e produttiva dell'atto di protesta.

La raccolta dei dati si è sviluppata con i seguenti scopi:

- Tempo 1 (T1): la registrazione audiovisiva di due primi *role-play* (uno a basso grado di familiarità - con uno sconosciuto; l'altro ad alto grado di familiarità - con un amico) per accertare le competenze pragmatiche dei partecipanti prima dell'autoapprendimento;
- la fruizione in autonomia di alcune attività della piattaforma LIRA selezionate;
- Tempo 2 (T2): la registrazione audiovisiva di altri due *role-play*, con script diversi ma affini a quelli del T1, per riscontrare gli effetti pragmalinguistici e sociopragmatici dell'autoapprendimento.

Per quanto riguarda le fasi di registrazione dei *role-play*, va precisato che la ricercatrice che si è occupata di interloquire con i partecipanti ha ricoperto in tutti i *role-play* il ruolo del destinatario della protesta: ha reagito in modo tendenzialmente uniforme ma non rigido. In particolare la sua prima reazione è stata in tutti i *role-play* di funzione giustificativa all'iniziale espressione di protesta del partecipante. Inoltre, a livello di struttura, ha cercato attraverso differenti modalità di negoziare in maniera complessa prima di giungere alla risoluzione dell'atto. Per esempio, nel caso della protesta per un sorpasso in fila alla posta: "eh vabbè ormai son qua cosa devo tornare indietro eh insomma non facciam perder tempo a nessuno dai", e ancora "una persona più una persona meno cosa le cambia?"[6].

Nella settimana di autoapprendimento, invece, abbiamo assegnato ai partecipanti lo svolgimento in

[6] Per ulteriori spunti si consulti la trascrizione esemplificativa completa dei quattro role-play interpretati dall'apprendente che nelle tabelle è contraddistinto dal numero 5 riportata in Appendice.

autonomia di alcune attività selezionate dal percorso LIRA "Quando le cose si mettono male". La durata dello svolgimento, che era stata ipotizzata per all'incirca un'ora e un quarto, è variata a seconda della scelta individuale riguardo al grado di approfondimento delle attività dai 30 minuti alle 2 ore. La durata dell'autoapprendimento, e quella del *role-play*, non è un fattore che è stato preso in considerazione per questa ricerca.

Più nel dettaglio, le attività di LIRA prevedevano un'autovalutazione iniziale e, a partire da estratti video e di lettura, esercizi relativi all'individuazione delle strutture corrispondenti ad un determinato valore illocutorio[7] (quale espressione usa il parlante "per mostrare insofferenza"); la disposizione delle proteste secondo il grado di gravità; la produzione orale in reazione a determinati *input*.

Per rispondere alle domande della ricerca esposte nel paragrafo 7.1., abbiamo condotto l'analisi dei *role-play* sulle trascrizioni, che si sono effettuate con una notazione di base tratta dal sistema di Jefferson[8]. Abbiamo poi raccolto i modificatori interni, sia mitigatori che rafforzatori, e quelli esterni presenti nelle trascrizioni dei *role-play* prima (Tempo 1: T1) e dopo l'autoapprendimento (Tempo 2: T2). Per la rilevazione di modificatori interni ed esterni, fatta dalle due ricercatrici, abbiamo utilizzato la classificazione elaborata da Nuzzo (2007). L'analisi è stata condotta manualmente dalle due ricercatrici, che, nei casi in cui non si sono trovate d'accordo sull'interpretazione e sulla classificazione, si sono rivolte ad un terzo ricercatore. Sono stati evidenziati e catalogati nelle trascrizioni tutti i modificatori interni ed esterni utilizzati dagli apprendenti (si veda l'Appendice). Abbiamo infine messo a confronto nelle tabelle che seguono i risultati T1 e T2 di ogni partecipante.

7.4. I role-play

In ciascun *role-play*, il partecipante si è trovato ad interagire con la stessa ricercatrice, parlante nativa, sulla base dello stimolo di uno script per immedesimarsi nella situazione da inscenare come l'ambientazione e il fatto che suscita la protesta. Lo script non prescriveva invece né le modalità né i tempi con cui condurre la protesta, che i partecipanti hanno perciò realizzato liberamente.

Le situazioni prescelte per i *role-play* hanno dunque previsto, sia prima che dopo l'autoapprendimento, una protesta a basso grado di familiarità (con uno sconosciuto) e una ad alto grado di familiarità (con un amico). Le situazioni sono state scelte in quanto affini ad altre presentate sulla piattaforma LIRA. I *task* sono riportati per intero in Appendice.

Per la protesta con uno sconosciuto, l'elemento scatenante era, nella prima fase, la sottrazione di un posto macchina al parcheggio; nella terza, la prevaricazione della fila alla posta. Per la protesta con un amico, l'ambientazione era data da un contesto di shopping sia prima che dopo l'autoapprendimento: per il *role-play* prima dell'autoapprendimento, la protesta era relativa all'eccessivo soffermarsi dell'amico in ogni negozio; per quello dopo, alle ripetute discussioni con i commessi.

8. Risultati

I risultati riportati di seguito forniscono soltanto una panoramica di tendenze emerse nei *role-play*. Come è già stato ribadito nella sezione introduttiva dell'articolo, questo studio si connota come esplorativo: il ridotto numero di partecipanti (sei apprendenti), la variazione individuale tra gli apprendenti e l'assenza di un gruppo di controllo (i.e. apprendenti L2 che non hanno svolto le attività del percorso didattico di LIRA) autorizzano soltanto a sottolineare aspetti di criticità da monitorare ed approfondire in studi futuri, rinunciando perciò in questa sede ad affermazioni generali che non risulterebbero sufficientemente documentate.

La Tabella 1 confronta l'uso dei modificatori interni che ciascun apprendente (contraddistinto da un numero dall'1 al 6) ha effettuato dapprima nei due *role-play* del T1 e successivamente nei due *role-play* del T2. I modificatori interni sono stati suddivisi in base alla funzione in mitigatori e rafforzatori. Per quanto riguarda i mitigatori sono stati, a loro volta, raggruppati in morfosintattici, lessicali e discorsivi. Il conteggio delle parole riguarda gli enunciati proferiti dall'apprendente nel corso dei due *role-play*. Nonostante il numero di parole degli enunciati degli apprendenti non sia identico, visto il numero ridotto di occorrenze, riportiamo i dati non in percentuali ma in numeri assoluti. Si noti che in cinque casi su sei il numero di parole

[7] Secondo Austin (1975) gli atti linguistici presentano tre principali aspetti: locutorio, ossia il proferimento delle parole; illocutorio, l'intenzione d'azione; e perlocutorio, l'effetto provocato.

[8] Si tratta del sistema più comunemente adottato per l'analisi conversazionale poiché consente di riportare nella trascrizione non solo che cosa si è detto ma anche come lo si è detto. Per ulteriori dettagli si veda Jefferson (2004).

nel T2 si riduce rispetto a quello impiegato durante il T1. Dati i suddetti limiti dello studio e i numeri di modificatori piuttosto bassi, non sono state calcolate le medie e ci siamo inoltre astenute dall'analisi statistica dei dati. Per praticità e comodità di lettura, non abbiamo riportato la distinzione in sottotipologie per ogni categoria di modificatori.

Tabella 1
Modificatori interni (mitigatori morfosintattici, lessicali e discorsivi; rafforzatori) utilizzati da ciascun apprendente (A1,A2, A3, A4, A5, A6) nella protesta tempo 1 (T1) e tempo 2 (T2)

	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Parole	*169*	*217*	*218*	*140*	*175*	*84*	*152*	*134*	*185*	*174*	*328*	*204*
Mitigatori Morfosintattici	1	1	2	1	0	0	1	2	1	0	0	0
Mitigatori Lessicali	2	4	3	2	3	0	0	2	6	1	2	1
Mitigatori Discorsivi	4	9	14	9	1	0	4	5	5	4	11	6
Tot. Mitigatori Interni	7	14	19	12	4	0	5	9	12	5	13	7
Rafforzatori	0	1	0	1	1	0	2	0	0	1	0	2
Tot. Modificatori	7	15	19	13	5	0	7	9	12	6	13	9

Come si evince dalla Tabella 1, rispetto al T1 i modificatori interni nel T2 sono aumentati in due casi e diminuiti in quattro. Il dato naturalmente non va preso in esame senza consapevolezza della già citata riduzione del numero di parole nel T2. Le occorrenze sono ridotte, ma di diversa tipologia: tra i mitigatori morfosintattici ricorrono i condizionali ("sarebbe"); fra quelli lessicali attenuatori ("un po'") e dubitatori ("forse"); tra quelli discorsivi i riempitivi ("dai") e i fatismi ("sai"). Ma sono anche presenti incassature ("chiedere se..") per la prima categoria; soggettivizzatori ("secondo me") e minimizzatori ("è solo che") per la seconda; marche di cortesia ("per piacere") e richieste d'accordo ("o no?") per la terza. Quanto ai rafforzatori, si tratta di alcuni intensificatori ("proprio"), qualche richiamo ("veramente"), ed un'unica espressione dispregiativa ("oddio").

La Tabella 2 confronta l'uso dei modificatori esterni che ciascun apprendente ha effettuato dapprima nei due *role-play* del T1 e successivamente nei due *role-play* del T2. Il conteggio delle parole riguarda gli enunciati proferiti dall'apprendente nel corso dei due *role-play* svolti con la medesima ricercatrice. Come già ricordato per la tabella precedente, va osservata la riduzione del numero di parole che avviene in cinque casi su sei tra T1 e T2.

Tabella 2
Modificatori esterni utilizzati da ciascun apprendente (A1, A2, A3, A4, A5, A6) nella protesta tempo 1 (T1) e tempo 2 (T2)

	A1		A2		A3		A4		A5		A6	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Parole	*169*	*217*	*218*	*140*	*175*	*84*	*152*	*134*	*185*	*174*	*328*	*204*
Modificatori Esterni	11	6	7	4	12	4	9	6	8	5	11	6

Come si evince dalla Tabella 2, i modificatori esterni nel T2 sono diminuiti in tutti i sei casi rispetto al T1. Giovi ricordare ancora una volta la riduzione tra T1 e T2 del numero di parole impiegato. Le occorrenze sono ridotte, ma di diversa tipologia: molte giustificazioni ("però io devo parcheggiare..."), rabbonitori ("sì ha ragione"), scuse ("scusa") e qualche appello ("carissima").

La Tabella 3 confronta l'uso complessivo dei modificatori interni ed esterni che ciascun apprendente ha effettuato dapprima nei due *role-play* ad alto grado di familiarità e successivamente nei due *role-play* a basso grado di familiarità. Il conteggio delle parole riguarda gli enunciati proferiti dall'apprendente nel corso dei due *role-play* svolti con la medesima ricercatrice.

Tabella 3
Modificatori interni (mitigatori morfosintattici, lessicali e discorsivi; rafforzatori) ed esterni utilizzati da ciascun apprendente (A1, A2, A3, A4, A5, A6) nella protesta ad alto (A) e basso (B) grado di familiarità

	A1	A2	A3	A4	A5	A6

Grado di Familiarità	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B	A	B
Parole	*156*	*230*	*148*	*210*	*94*	*165*	*130*	*156*	*137*	*222*	*244*	*288*
Mitigatori Morfosintattici	0	2	2	1	0	0	0	3	0	1	0	0
Mitigatori Lessicali	6	0	3	2	3	0	2	0	6	1	2	1
Mitigatori Discorsivi	9	4	10	13	1	0	3	6	6	3	11	6
Rafforzatori	1	0	0	1	1	0	0	2	1	0	1	0
Tot. Modificatori Interni	*16*	*6*	*15*	*17*	*5*	*0*	*5*	*11*	*13*	*5*	*14*	*7*
Modificatori Esterni	11	6	3	8	7	9	9	6	11	2	7	10

Come si evince dalla Tabella 3, i modificatori interni sono più numerosi nella protesta a basso grado di familiarità rispetto a quello alto in due casi su sei. Quanto ai modificatori esterni, essi sono più numerosi in tre casi su sei.

Riassumendo i risultati delle tre tabelle, contrariamente alle ipotesi da noi formulate, i modificatori interni nel T2 sono aumentati solo in due casi e quelli esterni in nessun caso. La bassa familiarità ha registrato un uso maggiore di modificatori interni in due casi su sei e di esterni in tre casi su sei. Sia il cambiamento tra T1 e T2, sia quello tra alta e bassa familiarità, non sono dunque generalizzati; in alcuni casi tuttavia il cambiamento è osservabile e potrebbe pertanto essere ricondotto al percorso individuale di ciascun apprendente. Per esempio, l'aumento dei modificatori interni nel T2 da parte dell'apprendente 1 dimostra come l'autoapprendimento possa portare ad un'espansione non solo a livello quantitativo ma anche qualitativo, per esempio per quanto riguarda i mitigatori discorsivi si passa da un semplice "cioè" nel T1 a "senta", "sinceramente", "per cortesia", che nel T2 delineano una varietà di strumenti più ricercata ed efficace.

9. Discussione

Nonostante la forte variazione dei risultati dei singoli non consenta di tracciare tendenze univoche in relazione all'autoapprendimento pragmatico, i cui effetti sono fortemente legati alle conoscenze pregresse e all'interesse di ciascun utente, risponderemo ora alle domande che hanno guidato questa ricerca in base ai risultati appena esposti. Le osservazioni che proponiamo ora non mirano comunque ad evidenziare specifici effetti dell'autoapprendimento in quanto, come premesso nei paragrafi precedenti, la mancanza di un gruppo di controllo ed il ridotto numero di apprendenti coinvolti non lo consentono. La differenza nella lunghezza dei testi inoltre non permette di valutare in termini assoluti gli incrementi e le riduzioni nell'uso di modificatori che noi rileviamo. Quanto affermiamo ha dunque lo scopo di mettere in rilievo per futuri studi una serie di aspetti critici.

La prima ipotesi, relativa ai modificatori interni, risulta confermata solo in relazione alle peculiarità dei due casi di aumento. Quanto all'aumento, inoltre, esso riguarda in un caso il solo livello quantitativo, nell'altro anche quello qualitativo. Pur essendoci una pluralità di cause possibili, il peso della componente individuale potrebbe essere motivato dalla pluriennale esperienza in Italia di un apprendente e dalla spiccata diligenza di studio di un altro apprendente. Entrambi i fattori sembrano indicare che l'incremento, non automatico, si lega ad una maggiore familiarità linguistica e pragmatica. Va anche aggiunto che il mancato aumento di modificatori interni, o anzi il calo, si traduce per esempio nella riduzione dell'uso di mitigatori discorsivi quali i riempitivi, come "insomma", che denotavano esitazioni e mancanza di ulteriore capacità di negoziazione. Allo stesso modo, la riduzione di mitigatori lessicali come "un po' più" o "non proprio tanto", ha consentito una più diretta ed efficace gestione della protesta e l'emergere di una maggiore fermezza d'intenzione.

La seconda ipotesi, relativa ai modificatori esterni, è confutata. Contrariamente a quanto ci aspettavamo, i modificatori esterni infatti diminuiscono in tutti i sei casi. Tuttavia, come si è ripetuto più volte nel paragrafo precedente, questo dato va associato a quello della riduzione del numero di parole avvenuta per cinque casi su sei nel T2. Non si registra un'espansione a livello qualitativo del repertorio pragmalinguistico. Questa diminuzione non è da leggersi necessariamente come un impoverimento, in quanto potrebbe invece segnalare la volontà di ridurre, tramite una strutturazione dell'atto più diretta, la condiscendenza derivante dal transfer pragmatico della L1.

La terza ipotesi, relativa all'influenza del fattore della distanza sociale, è verificata nuovamente solo in relazione alla peculiarità dei casi, in quanto si manifesta nell'uso di modificatori interni in due casi su sei e nell'uso di quelli esterni nella metà dei casi.

Tali conclusioni non possono che ribadire l'osservazione di Nuzzo (2007) sulla natura particolarmente ostica, in quanto non standardizzata, dell'apprendimento della protesta in italiano L2 anche

per apprendenti di livello intermedio, come quelli che hanno preso parte a questo esperimento. In particolare, sembra di poter affermare che il numero di attività selezionate per questo studio dal percorso di LIRA e il tempo durante cui si è svolta la sperimentazione non siano sufficienti per un significativo miglioramento delle competenze produttive nell'atto di protesta. Va comunque tenuto in conto che l'analisi è complicata dall'eterogeneità del livello di competenza linguistica globale di ciascun partecipante. Pertanto sarebbe opportuno condurre uno studio con un maggior numero di partecipanti ed un livello di competenza più omogeneo, o in alternativa uno studio longitudinale che possa indagare lo sviluppo della competenza pragmatica in un lasso di tempo più esteso.

10. Conclusioni

Come dimostrano le rilevazioni di cui sopra, i benefici dell'uso di LIRA si manifestano non soltanto e forse non tanto a livello di produzione linguistica, bensì a livello di consapevolezza pragmatica, con conseguenze sia sulla ricezione che sull'elaborazione di un atto di protesta. Per quanto riguarda la ricezione, alcuni partecipanti hanno dichiarato in maniera spontanea nella fase di post-apprendimento, senza per altro che venisse richiesto, di aver frainteso per ironia l'intenzione d'offesa di alcune espressioni presenti negli esercizi, che richiedevano ad esempio se determinate espressioni presenti nell'estratto video fossero volte ad "offendere seriamente", "offendere amichevolmente" o "ironizzare".

A proposito dell'elaborazione, invece, alla conclusione della seconda fase di registrazione un partecipante ha affermato spontaneamente che egli, per scelta e indole personale, non desiderava adeguarsi al "*modus*" tipico italiano d'insistenza nell'esigere l'atto di riparazione: "non è nel mio carattere insistere troppo". Ancora a riguardo dell'elaborazione, la tesi di una maggiore consapevolezza pragmatica è sostenuta da alcuni elementi impliciti che abbiamo rilevato. Si tratta della maggior concisione – in termini di numero di parole - di cinque su sei *role-play* del T2, che ci pare dettata non da scarsità di mezzi quanto piuttosto dalla volontà di veicolare un atteggiamento più asciutto; dalla riduzione nel T2 dell'uso di mitigatori discorsivi di tipo riempitivo che nel T1 ostacolavano l'efficacia delle capacità di negoziazione degli apprendenti e la loro fermezza; dalla diminuzione nel T2 dell'uso di modificatori esterni, di nuovo leggibile non come scarsità di mezzi bensì come minore accondiscendenza in contrasto con il transfer pragmatico della L1 ipotizzato per il T1.

I risultati si potrebbero dunque interpretare, alla luce della breve durata dello studio, come l'acquisizione di questa che abbiamo definito consapevolezza sociopragmatica, emersa come descritto sopra sia implicitamente nei *role-play* del T2 sia in qualche caso esplicitamente in maniera spontanea. L'incremento della consapevolezza nella competenza ricettiva precederebbe, in prospettiva, un più marcato ampliamento delle competenze produttive.

Va anche notato che, come si evince dalla descrizione nel sottoparagrafo 7.3. delle attività selezionate in LIRA per questo esperimento, esse miravano principalmente ad accrescere la competenza ricettiva tramite il riconoscimento delle strutture pragmalinguistiche e le consuetudini sociopragmatiche. L'accrescimento della componente produttiva, pur non omesso, era quantitativamente minore: si concretizzava infatti in pochi quesiti di produzione orale e per iscritto.

In conclusione questa ricerca, tramite le tracce di miglioramento nella competenza ricettiva sopra descritte, porta un ulteriore seppur modesto contributo alla convinzione dell'efficacia dell'insegnamento della pragmatica. Ne dimostra anzi la necessità, poiché il mancato miglioramento nella competenza produttiva attesta per antitesi l'utilità di condurre percorsi di apprendimento pragmatico di lunga durata.

Inoltre, questo studio testimonia la rilevanza, tra le varie modalità di apprendimento pragmatico, dell'autoapprendimento, in quanto valorizza le peculiarità della dimensione personale di ciascun apprendente. In particolare, infine, come strumento per l'autoapprendimento pragmatico LIRA pare presentare molti vantaggi, tra cui la modularità di fruizione dei percorsi, la varietà e l'autenticità realistica dei materiali proposti, la diversificazione delle attività, il confronto con i parlanti nativi e il dibattito tra gli utenti della piattaforma.

Riferimenti bibliografici

Alcón Soler, Eva (2015), Pragmatic learning and study abroad: Effects of instruction and length of stay. *System*, *48*, 62-74.

Alcón Soler, Eva, & Martínez-Flor, Alicia (a cura di) (2008). *Investigating pragmatics in foreign language learning, teaching and testing*. Bristol, Regno Unito: Multilingual Matters.

Austin, John L. (1975). *How to do things with words*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Bardovi-Harlig, Kathleen (2015). Operationalizing conversation in studies of instructional effect in L2 pragmatics. *System*, *48*, 21-34.

Barron, Anne (2003). *Acquisition in interlanguage pragmatics*. Amsterdam, Olanda: John Benjamins.

Bernstein, Katie A. (2016). "Misunderstanding" and (mis)interpretation as strategic tools in intercultural interactions between preschool children. *Applied Linguistics Review, 7*(4), 471-493.

Bettoni, Camilla (2006). *Usare un'altra lingua. Guida alla pragmatica interculturale*. Roma/Bari, Italia: Laterza.

Boxer, Diana (2010). Complaints: How to gripe and establish rapport. In Alícia Martínez-Flor & Esther Usó-Juan (a cura di), *Speech act performance. Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 163–178). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.

Brown, Penelope, & Levinson, Stephen C. (1987). *Politeness. Some universals in language usage*. Cambridge, Regno Unito: Cambridge University Press.

Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue (QCER)*. Milano, Italia: RCS Scuola.

Félix-Brasdefer, César (2010). *Data collection methods in speech act performance: DCTs, role plays and verbal reports.* In Alicia Martínez-Flor & Esther Usó-Juan (a cura di), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 41-56). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.

Ferrari, Stefania (2016). Oggi facciamo pragmatica: Un progetto di formazione e ricerca-azione nella scuola primaria. *Italiano LinguaDue*, *8*(2), 270-280.

Gass, Susan M., & Mackey, Alison (2007). *Data Elicitation for Second and Foreign Language Research*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Goffman, Erving (1967). *Interaction Ritual: Essays in Face-to-Face Behaviour.* Harmondsworth, Regno Unito: Penguin.

Hua, Zhu, & Kramsch, Claire (2016). Symbolic power and conversational inequality in intercultural communication. An introduction. *Applied Linguistics Review, 7*(4), 375-383.

Jefferson, Gail (2004). Glossary of transcript symbols with an introduction. In Gene H. Lerner (a cura di), *Conversation Analysis: Studies from the first generation* (pp. 13-31). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.

Kasper, Gabriele, & Roever, Carsten (2005). Pragmatics in second language learning. In Eli Hinkel (a cura di), *Handbook of research in second language learning and teaching* (pp. 317-334). Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Laforest, Marty (2002). Scenes of family life: Complaining in everyday conversation. *Journal of Pragmatics*, *34*(10), 1595–1620.

Leech, Geoffrey N. (1983). *Principles of pragmatics.* Harlow, Regno Unito: Longman.

Liddicoat, Anthony J. (2016). Native and non-native speaker identities in interaction: Trajectories of power. *Applied Linguistics Review*, *7*(4), 409-429.

LIRA (Lingua/cultura Italiana in Rete per l'Apprendimento). http://lira.unistrapg.it

Mullan, Kerry (2015). Taking French interactional style into the classroom. *System*, *48*, 35-47.

Nuzzo, Elena (2007). *Imparare a fare cose con le parole: Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia, Italia: Guerra.

Nuzzo, Elena, & Gauci, Phyllisienne (2012). *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma, Italia: Carocci.

Olshtain, Elite, & Weinbach, Liora (1987). Complaints: A study speech act behavior among native and nonnative speakers of Hebrew. In Jef Verschueren & Marcella Bertuccelli-Papi (a cura di), *The pragmatic perspective. Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference* (pp. 195-208). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.

Olshtain, Elite, & Weinbach, Liora (1993). Interlanguage features of the speech act of complaining. In Gabriele Kasper & Shoshana Blum-Kulka (a cura di), *Interlanguage pragmatics* (pp. 108-121). Oxford, Regno Unito: Oxford University Press.

Pallotti, Gabriele (2000). *La seconda lingua*. Milano, Italia: Bompiani.

Roever, Carsten (2006). Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics. *Language Testing*, *23*, 229-256.

Roever, Carsten (2011). Testing of second language pragmatics: Past and future. *Language Testing*, *28*, 463-481.

Santoro, Elisabetta (2013). Lo sviluppo della competenza pragmatica in italiano L2: un esperimento a partire da un corso *online*. In Michaela Rückl, Elisabetta Santoro & Ineke Vedder (a cura di), *Contesti di apprendimento di italiano L2. Tra teoria e pratica didattica* (pp. 27-42). Firenze, Italia: Franco Cesati.

Scollon, Ron, & Scollon, Susan (2001). Discourse and intercultural communication. In Deborah Schiffrin, Deborah Tannen & Heidi E. Hamilton (a cura di), *The handbook of discourse analysis*, (pp. 538–547). Oxford, Regno Unito: Blackwell.

Searle, John R. (1976). A classification of illocutionary acts. *Language in Society*, *5,* 1-23.

Taguchi, Naoko (2015). "Contextually" speaking: A survey of pragmatic learning abroad, in class, and online. *System, 48*, 3-20.

Takahashi, Satomi (2010). The effect of pragmatic instruction on speech act performance. In Alicia Martínez-Flor & Esther Usó Juan (a cura di), *Speech act performance: Theoretical, empirical and methodological issues* (pp. 127-142). Amsterdam, Olanda: John Benjamins.

Takahashi, Satomi (2015). The effects of learner profiles on pragmalinguistic awareness and learning. *System*, *48*, 48-61.

Trosborg, Anna (1995). *Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies*. Berlino, Germania: Mouton de Gruyter.

Appendice

Di seguito è riportata per intero la trascrizione dei quattro *role-play* interpretati da uno degli apprendenti (A) che ha partecipato all'esperimento con la ricercatrice (R): si tratta dell'apprendente contrassegnato con il numero 5. Abbiamo anteposto alla trascrizione di ciascun *role-play* il testo del *task* relativo.

I *role-play*, con annessi *task*, sono riportati nel seguente ordine: 1) T1 a basso grado di familiarità; 2) T1 ad alto grado di familiarità; 3) T2 a basso grado di familiarità; 4) T2 ad alto grado di familiarità. Nel testo della trascrizione dei *role-play*, i modificatori impiegati dall'apprendente 5 sono stati messi in luce tramite l'uso del grassetto seguito da una sigla tra parentesi che ne identifica la tipologia: tra i modificatori interni, i mitigatori morfosintattici (MM), i mitigatori lessicali (ML), i mitigatori discorsivi (MD) ed i rafforzatori (R); ed inoltre i modificatori esterni (ME).

T1 A BASSO GRADO DI FAMILIARITÀ

1) Tra estranei: il parcheggio

Apprendente (A)
È più di mezz'ora che stai cercando un posteggio libero nel parcheggio di un Centro Commerciale. Finalmente vedi un'auto liberare un posto, metti fuori la freccia e ti avvicini con la tua auto. Un altro automobilista imbocca velocemente la corsia contromano e infila la macchina nel posto che si è appena liberato. Gli/le fai notare la situazione.

Ricercatore (R)
Sei nel parcheggio di un Centro Commerciale, vedi un posto libero e ti infili velocemente contromano, pur vedendo che c'è un'auto in arrivo nella direzione corretta. Ti senti nel giusto e difendi la tua posizione.

A Oh ma non avevi visto che avevo messo la freccia che stavo aspettando?

R Ah mi scusi no guardi non l'ho visto ormai l'ho messa dentro

A Eh ma **non so** (MD) **forse** (ML) **potrebbe parcheggiare** (MM) altrove

R Ma scusi il tempo che la tiro fuori lei ci entra dentro io trovo un altro posto facciam prima a tenere così guardi faccia un giro del parcheggio che ne trova [subito un altro]

A [Eh **ma è da mezz'ora] che sto aspettando** (ME) non va bene così

R Eh non è che c'è il cronometro signora non stia lì a farmi il pelo a cercarmi il pelo nell'uovo eh

A Eee cos'altro (hhh) **non lo so** (MD) eee

R (h) si arrende?

A Eeh sì (hh) [se tu (hh)]

R [(hhhh)] D'accordo

A Putroppo sì

T1 AD ALTO GRADO DI FAMILIARITÀ

2) Tra amici: shopping lento

Apprendente (A)
Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che si ferma davanti a tutte le vetrine per almeno 10 minuti. Tu devi ancora comprare diverse cose e state camminando già da un paio d'ore. Gli/le fai notare la situazione.

Ricercatore (R)
Stai facendo shopping con una tua amica, te la prendi con calma e ti fermi davanti a tutte le vetrine. Chi ti accompagna sembra infastidito/a, ma ti senti nel giusto e difendi la tua posizione.

A Eehm ma **Giulia senti** (ME) [non]

R [Eh?]

A possiamo fare **un po' più** (ML) veloce? Perché **sai** (ML) **io devo ancora** (ME) comprare qualche cosa **e poi devo** (ME) andare a casa e **non** c'ho **proprio tanto** (ML) tempo per [g( )]

R [Sì aspetta] un attimo solo **dai** (MD) lasciami vedere qua che stavo guardando con calma questa tanto non è che ci siam soffermate più di tanto eh?

A Eh **sì lo so** (ME) **è solo che** (ML) abbiamo ancora da fare e **non c'ho tanto tempo** (ME) [quindi ( )]

R [Eh vabbè cosa vuoi] dire? Cioè tu ti dividi tu fai le tue cose e io faccio le mie o sei venuta anche per fare le cose insieme con calma?

A Eh possiamo fare le cose insieme però con calma purtroppo no ee se no ciii dividia eee dividiamo e

R Vabbè guarda se lo shopping dev'essere uno stress allora non lo so la prossima volta me lo [dici]

A [No no] **ma non lo volevo dire così** (ME) **è solo che** (ML) mmh **devo fare altre cose** (ME) quindi se facciamo se sai già che comunque non vuoi comprare quelle scarpe invece di stare lì a guardare mezz'ora **forse** (ML) li possiamo guardare due secondi e poi

R Ma scusa come faccio a sapere che non voglio comprarle se non le guardo prima per mezz'ora?

A Eeehm

R Dimmi allora facciam così facciamo le cose che vuoi tu io ti seguo e non guardo nien[te]

A [Noo] no non dev'essere così **dai** (MD) mi mi fa molto piacere fare lo shopping insieme [però dev'essere svelta (hh)]

R [Strano non sembra]

A Eeh

R Vabbè

A Vabbè (hh)

R Vedrò di accelerare un po'

A (hhhh)

T2 A BASSO GRADO DI FAMILIARITÀ

1) Tra estranei: la fila in posta
Apprendente (A)
È più di mezz'ora che stai aspettando in fila il tuo turno per ritirare un pacco. Finalmente tocca a te, quando un altro utente ti passa davanti e fa la sua richiesta allo sportello. Gli/le fai notare la situazione.
Ricercatore (R)
Sei in posta e senza fare attenzione a chi è arrivato prima di te vai al primo sportello libero. Ti senti nel giusto e difendi la tua posizione.

A Oh **ma signora** (ME) che sta facendo?

R Ma ee cosa scusi? [Siamo alla posta]

A [Ee siamo tutti] qui a fare la fila e lei non

R Aah mi scusi non l'ho vista mi spiace

A Eh allora si mette dietro [**vero** (MD)?]

R [Eh vabbè]

A E fa comunque la fila?

R Ho già cominciato

A Eh ma non funziona così

R Ma dai lei è subito dopo di me non le cambia poi nulla

A Eh no per me no però stiamo qui con dieci persone che stanno aspettando da da non so mezz'ora no [( ) bisogna fare la fila]

R [Eh ma se ogni cosa ci] si mette due minuti stiamo facendo per tempo appunto alle altre persone [indietro]

A [Eh è per]chè ci sono persone come lei no sta' dietro

R Mi sta dicendo che l'ho fatto apposta [per saltare la fila?]

A [Eh sì e] non importa anche se non l'ha fatto apposta comunque deve fare la fila

R Vabbè allora facciam perder tempo anche alla cassiera e tutto e [prego è contenta così?]

A [Va bene grazie (hh)]

R Prego

T2 AD ALTO GRADO DI FAMILIARITÀ

2) Tra amici: cliente litigioso

Apprendente (A)
Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a che in ogni negozio discute con i commessi per vari motivi. Questa cosa ti imbarazza. Quando uscite da un negozio dove il/la tuo/a amico/a ha avuto una discussione particolarmente forte, fai notare all'amica il fatto che non gradisci il suo comportamento.

Ricercatore (R)
Stai facendo shopping con un/a tuo/a amico/a, in uno dei negozi ti ritrovi ad avere una discussione piuttosto forte con una commessa a causa del suo comportamento scortese. Ti senti nel giusto e difendi la tua posizione.

A Eeh o ma **Giulia** (ME) quello non si dice ai ai commessi [non **dai** (MD)]

R [Che cosa?]

A Non fare questi discorsi

R Ma scusa non hai sentito? Mi ha offesa

A Eh **sì lo so però** (ME) no non va bene così poi offendere questi commessi non va bene lo [stesso]

R [Ma] cosa con vieni fa qua a farmi da maestra? Cioè

A Nono **è solo che** (ML) io mi imbarazzo sono con te e fai tutto questo casino nel negozio no [**non so** (MD)]

R [Allora] devo farmi offendere in sostanza mi stai dicendo? [È stata lei a cominciare]

A [Eh forse sì sì] **sono completamente d'accordo però** (ME) invece di di but buttarti **proprio** (R) nell'a nell'attacco [hai pace]

R [E cos'è il] pacifismo assoluto così mi faccio calpestare dalla prima commessa che arriva che è qua pagata per fare il suo lavoro non lo fa neanche bene già non ha niente da fare

A Eh **lo so ma** (ME) non è **diciamoooo** (MD) non sono affari tuoi

R Oddio ho toccato la tua delicatezza

A (hhh)

R Vabbè la prossima volta cercherò di comportarmi meglio

A Ok (hhh) grazie

Anna Vittoria Ottaviani, Università degli Studi di Trento
anna.ottaviani@alumni.unitn.it

IT **Anna Vittoria Ottaviani** è insegnante di lettere presso il Liceo Arcivescovile C. Endrici di Trento. Laureata in Filologia e Critica Letteraria - Ambito Classico, è impegnata nello studio e nella divulgazione dell'analisi testuale nelle sue varie declinazioni cronotopiche e contaminazioni metodologiche. È inoltre attiva in numerose iniziative di politica culturale sul territorio.

EN **Anna Vittoria Ottaviani** is a high school teacher of Italian at the Liceo Arcivescovile C. Endrici in Trento. She graduated in Philology and Literary Critics with an emphasis on classical studies. She focuses on the study and dissemination of textual analysis and its chronotopic variants and methodological contaminations. She is also involved in many activities of local cultural policy.

ES **Anna Vittoria Ottaviani** es profesora de letras en la escuela Liceo Arcivescovile C. Enrdrici de Trento. Licenciada en Filología y Crítica Literaria en el Ámbito Clásico, se dedica al estudio y a la difusión del análisis textual en cuanto a sus caractersíticas cronotópicas y sus "contaminaciones" metodológicas. Además, actúa en el ámbito de política cultural del territorio.

Ineke Vedder, Universiteit van Amsterdam
S.C.Vedder@uva.nl

IT **Ineke Vedder** è ricercatrice e docente di linguistica italiana e di acquisizione delle lingue seconde, in particolare l'italiano L2, presso l'Università di Amsterdam (Amsterdam Center for Language and Communication, ACLC). I suoi principali interessi di ricerca comprendono la scrittura accademica in L2 e L1; TBLT (Task-Based Language Learning and Teaching); pragmatica acquisizionale e adeguatezza funzionale in L2; sviluppo della complessità sintattica in L2.

EN **Ineke Vedder** is Assistant Professor of Italian linguistics and second language acquisition particularly L2 Italian at the University of Amsterdam (Amsterdam Center for Language and Communication, ACLC). Her main research interests include academic writing in L2 and L1; TBLT (Task-Based Language Learning and Teaching); acquisitional pragmatics and functional adequacy in L2; development of syntactic complexity in L2.

ES **Ineke Vedder** es investigadora y profesora de lingüística italiana y adquisición de segundas lenguas, en particular italiano L2, en la Universidad de Ámsterdam (Amsterdam Center for Language and Communication, ACLC). Sus principales áreas de investigación incluyen la escritura académica en L2 y L1, TBLT (task-based language learning and teaching), pragmática del aprendizaje y adecuación funcional en L2 y desarrollo de la complejidad sintáctica en L2.