

VECCHIE E NUOVE FORME DI COMUNICAZIONE DISEGUALE: CANALI, STRUTTURE E MODELLI

a cura di

Valeria Caruso - Marta Maffia

studi AltLA **17**

AltLA

studi AltLA 17

VECCHIE E NUOVE FORME DI COMUNICAZIONE DISEGUALE: CANALI, STRUTTURE E MODELLI

a cura di

VALERIA CARUSO - MARTA MAFFIA

Milano 2023

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Cecilia Andorno, Giuliano Bernini, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Laura Gavioli, Antonietta Marra, Natacha S.A. Niemants, Elena Nuzzo, Jacopo Saturno, Lorenzo Spreafico, Marilisa Vitale.

© 2023 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via Flli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-59-0

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-62-0

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



Indice

Introduzione	5
FRANCA ORLETTI	
La conversazione diseguale 30 anni dopo	13
TOMMASO GRECO	
Non solo chiarezza. La fiducia tra diritto e linguaggio	41
SCUOLA E UNIVERSITÀ	
CLAUDIO BARALDI, LAURA GAVIOLI	
La mediazione linguistica nei colloqui tra insegnanti e genitori stranieri	53
ROSSANA CICCARELLI, PAOLA PIETRANDREA	
Verso un'educazione linguistica al dibattito digitale. Il progetto OLinDiNum	67
FEDERICA DEL BONO	
Strategie pragmatiche di <i>feedback</i> in italiano e inglese L1: il caso della telecollaborazione tra studenti di lingue	81
PAOLA MASILLO, SABRINA MACHETTI	
Situazioni comunicative asimmetriche. Il test di produzione orale negli esami di certificazione della competenza in L2	99
ROSA PUGLIESE, NICOLA NASI, ALESSANDRO D'ALTOÈ	
Le parolacce nella classe plurilingue. Forme, azioni verbali e asimmetrie	113
ISTITUZIONI E PUBBLICA AMMINISTRAZIONE	
VALERIA CARUSO	
Grammatica e stile: metafore del possesso nei discorsi dei Presidenti del Consiglio italiani	129
MARINA CASTAGNETO, CHIARA BAGGIO	
<i>Signor mio, fate di me ciò che più vi piace.</i> L'allocuzione nelle interazioni asimmetriche in italiano antico	145
GIULIA I. GROSSO, ANTONIETTA MARRA	
Scritture digitali, lingua della pubblica amministrazione ed esercizio dei diritti di cittadinanza. Il caso <i>INPS per la Famiglia</i>	161
ELENA PEPPONI	
Inclusione delle pluralità di genere nella comunicazione istituzionale: la modulistica per carriere <i>alias</i> in alcuni atenei italiani	187

SANITÀ

- GIULIA CERCHI, LUCIA FERRONI,
ROBERTA BENEDETTI, MARIA ELENA FAVILLA
Chi parla male pensa male? La valutazione delle abilità cognitive
extra-linguistiche nelle persone afasiche 209
- DANIELE URLOTTI
Asimmetria e mediazione linguistico-culturale: le domande
nelle rese *multi-part* come strategia compensativa 221

MIGRANTI

- CLAUDIA CANUTO
Le dinamiche di interazione in due laboratori di teatro sociale:
il ruolo degli insegnanti. Un'esperienza rivolta a persone migranti 235
- FABIO CAON, SVEVA BATTAGLIA
Parole per includere/parole per escludere: *hate speech*,
sport e comunicazione interculturale 247
- ELENA MICHELINI
Il docente di Italiano L2 tra tecnologia, collaborazione e linguaggi speciali:
un'applicazione *corpus-based* per la formazione dell'adulto migrante
sulla lingua per il lavoro 259
- CECILIA VARCASIA
Cacce al tesoro al buio in italiano L2 273

DISCORSO DIGITALE

- ALESSANDRA BAROTTO, CHIARA ZANCHI
Uso (e abuso) delle categorie *ad hoc* nel discorso politico su Twitter 293
- ROSALBA NODARI, ILARIA FIORENTINI
Gli alpha e i beta. La lingua della uomosfera nelle comunità online italiane 307
- RITA CERSOSIMO, NORA GATTIGLIA, GIULIA LOMBARDI
"Come il linguista (in ognuno di noi) disinnesca le *fake news*":
un percorso didattico di avvicinamento alla Linguistica per le scuole
secondarie di secondo grado 323
- CECILIA VALENTI
Odio criptato. Strategie implicite e risorse multimodali dello *hate speech*
nei discorsi politici su Twitter 341
- GIOVANNI VINCIGUERRA
I meccanismi di intensificazione dell'insulto nella comunicazione
mediata dal computer 355
- Indice autori 373

Introduzione

Il titolo di questo volume rimanda a *La conversazione diseguale* di Franca Orletti, pubblicato nel 2000 come sintesi di ricerche condotte a partire dalla fine degli anni Settanta. Il libro è stato un importante riferimento per la ricerca linguistica in Italia durante gli ultimi vent'anni, offrendo ampliamenti teorici all'analisi conversazionale che è stata coniugata da Orletti con la riflessione sulle varietà settoriali e le interazioni in ambito istituzionale. Questi aspetti innovativi vengono ricordati nel primo saggio del presente volume, *La conversazione diseguale 30 anni dopo*, nel quale è la stessa Orletti a ripercorrere la genesi dei suoi studi e ad inquadrarne le categorie più esplorate oggi nello stesso ambito, come quella di "regia" e di "formulazione". Alla fine di questo bilancio Orletti si sofferma a tracciare le linee di una possibile ricerca futura, in cui l'analisi dell'interazione conversazionale si estende anche verso l'intelligenza artificiale.

Come già in Orletti (2000 e in questo volume), partendo dall'idea di esaminare le dinamiche comunicative in situazioni asimmetriche, tutti i lavori che vengono qui presentati sono dedicati alle comunicazioni durante le quali "i partecipanti si differenziano per un accesso diseguale alla gestione dell'interazione" (Orletti 2000:12). Il modo di relazionarsi con gli altri attraverso la lingua e i tipi di rapporti più o meno asimmetrici che si stabiliscono nello scambio comunicativo sono stati il focus di osservazione di diversi settori della linguistica a partire dall'analisi conversazionale di Sacks negli anni '60 (Sacks *et al.* 1974). Questo paradigma analitico ha definito gli strumenti per indagare come le identità degli interlocutori si modellino in maniera dinamica durante lo scambio verbale, attraverso strategie di controllo, attività di negoziazione e dominanza sociale che si realizzano nell'uso della lingua.

Fruttuose sono state le ricerche che hanno studiato la disparità tra interattanti in diversi contesti istituzionali facendo emergere come l'asimmetria possa pregiudicare anche lo scopo dell'interazione. Si pensi a come le modalità di correzione dei discenti possano scoraggiare l'apprendimento tra i banchi scolastici (Orletti 2000) o a come le modalità di interazione del terapeuta possano condizionare il successo della cura nelle relazioni con i pazienti (Auer & Hörmeyer 2016) o, ancora, a come in qualsiasi tipo di interazione tra nativo e non nativo l'efficacia comunicativa possa essere compromessa dalla distanza culturale e sociale (Ferguson 1975; Berruto 1993).

In anni più recenti, con l'esplosione della comunicazione digitale attraverso i social media, la disparità nella comunicazione è diventata un fenomeno di allarme sociale per la velocità con cui possono diffondersi *fake news*, cyberbullismo e *hate speech*, o la denigrazione pubblica. In questo quadro il monitoraggio della lingua orale e scritta, condotto anche con strumenti di elaborazione automatica del linguaggio, può servire

a mettere in evidenza fenomeni di disagio sociale ma anche la diffusione di informazioni scorrette aventi finalità persuasive e di controllo dei comportamenti.

Forme di asimmetria comunicativa sono ampiamente studiate anche nel codice scritto, non solo digitale, con le recenti riflessioni sul rapporto tra lingua e genere socioculturale e sull'inclusività della lingua nel campo delle professioni, della didattica o anche in contesto clinico. In questi ambiti specifici, è emersa peraltro la necessità di educare all'uso dei registri e delle strategie comunicative, dal momento che l'uso della lingua può avere significative implicazioni sociali e comunitarie.

In Italia la comunicazione istituzionale è stata peraltro già oggetto di attenzione specifica da parte sia di linguisti (Lubello 2017; Vellutino 2018; Cortelazzo 2021), sia di comparti specifici dell'amministrazione pubblica, talvolta uniti in un lavoro di semplificazione del linguaggio legislativo e burocratico (Fioritto 1997). L'uso di una "scrittura controllata" (Piemontese 1996) che eviti complessità, ambiguità e vaghezza è parte essenziale di un processo democratico di avvicinamento dei cittadini alle istituzioni.

Lo scopo di questo volume è, quindi, da un lato, riflettere su vecchie e nuove forme di comunicazione asimmetrica, nelle quali lo status diseguale tra gli interlocutori possa condizionare l'esito della comunicazione stessa; dall'altro, analizzare forme e modelli di interazione comunicativa tesi a ridurre le dissimmetrie di conoscenza del codice o dell'ambito referenziale e che si dimostrino di supporto alla coesione sociale e all'inclusività, come ad esempio quelle adottate in ambito sanitario da un mediatore linguistico-culturale per favorire la comprensione della lingua e delle consuetudini dei servizi sanitari da parte di pazienti con minore o diversa competenza nella lingua utilizzata, stranieri o anche italofoeni con forme di codice ristretto (Gavioli 2015). Riprendendo i principali obiettivi della linguistica interazionale (Couper-Kuhlen & Selting 2018), il volume vuole sollecitare riflessioni e discussioni volte a: i) descrivere le strutture linguistiche come risorse di interazione sociale, ii) fornire analisi e comparazioni per evidenziare come le esigenze interazionali modellino le strutture linguistiche e, per converso, come le strutture linguistiche interferiscano con aspetti organizzativi delle interazioni sociali, iii) offrire generalizzazioni che, nel quadro del funzionamento e dell'organizzazione stessa del linguaggio, siano di supporto alle teorie e ai modelli della linguistica generale.

A partire da questi temi, i contributi del volume adottano diversi approcci o tecniche di analisi, concentrandosi sui vari livelli strutturali della lingua e affrontando il tema proposto da diverse prospettive:

1. canali di trasmissione della comunicazione diseguale: (in)accessibilità testuale, ambienti e supporti della comunicazione, new media e comunicazioni asimmetriche nel giornalismo e nel web, etc.;
2. strutture della comunicazione diseguale: lingua dell'inclusione/esclusione, lingua della burocrazia, disturbi del linguaggio e parlato patologico, *foreigner talk*, etc.;
3. modelli linguistici per l'analisi della comunicazione diseguale nel discorso e nei testi: aspetti morfo-sintattici e pragmatici dell'interazione in forma orale e

scritta, analisi di strutture di organizzazione testuale a livello macro- e micro-laborativo, la metafora e il lessico metaforico per finalità di controllo, etc.

L'indagine su questi aspetti comincia dal contributo di Tommaso Greco, *Non solo chiarezza. La fiducia tra diritto e linguaggio*. Anche attraverso molteplici riferimenti letterari, è proposta una riflessione sulla lingua del diritto, sulla esasperata necessità della sua chiarezza e sui vantaggi della sua vaghezza, sulle possibilità che ha il diritto di creare, anche attraverso la lingua, forme di comunicazione egualitarie, basate sulla fiducia. Si afferma la necessità di spostare l'attenzione dalla forma e dalla struttura del testo normativo al modo in cui la norma costruisce le relazioni tra le istituzioni e i cittadini e, soprattutto, tra i cittadini stessi, al modo in cui essa dispone i soggetti l'uno verso l'altro e li richiama alla responsabilità.

Dopo i due saggi introduttivi di Orletti e Greco, i contributi che compongono il volume sono organizzati in cinque sezioni tematiche: scuola e università, istituzioni e pubblica amministrazione, sanità, migranti, discorso digitale.

Il saggio di Claudio Baraldi e Laura Gavioli, che apre la sezione dedicata a *scuola e università*, propone una riflessione sulle pratiche di mediazione linguistica tra insegnanti e genitori. Grazie alla raccolta di un corpus di audio-registrazioni di colloqui in scuole primarie di Modena e Reggio Emilia, sono analizzate diverse strategie di mitigazione usate dalle mediatrici nella resa delle valutazioni effettuate dalle docenti, quali il rinforzo di aspetti positivi, il ricorso a suggerimenti o l'espressione di auspici per il futuro.

Nel contributo di Rossana Ciccarelli e Paola Pietrandrea si tenta di definire il ruolo che la linguistica può assumere nell'educazione democratica degli utenti del web e nello sviluppo di un pensiero critico, necessario a riconoscere e disinnescare le strutture linguistiche della manipolazione online. Sono riportati i risultati di due attività condotte nell'ambito del progetto OLinDiNum (*Observatoire Linguistique du Discours Numérique*) sull'educazione alla cittadinanza digitale: la proposta di un questionario a docenti di scuole di diverso indirizzo, ordine e grado di diverse regioni italiane e la realizzazione di un corso di formazione.

Federica Del Bono propone un'analisi comparativa delle strategie pragmatiche di *feedback* utilizzate da parlanti nativi di italiano e di inglese nel peculiare contesto di interazioni asimmetriche con colleghi non nativi, nell'ambito di un progetto universitario italo-statunitense di telecollaborazione. Sono evidenziate somiglianze e differenze tra le due lingue negli espedienti utilizzati per la mitigazione della forza illocutoria di critiche e suggerimenti.

Anche il saggio di Paola Masillo e Sabrina Machetti si concentra su interazioni tra parlanti nativi e non nativi, stavolta nel contesto dei test di produzione orale degli esami CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – offerti dall'Università per Stranieri di Siena. Oggetto di analisi sono, in particolare, il ruolo del somministratore e i suoi comportamenti linguistici nella prova di interazione. Si conside-

ra l'influenza di tali variabili sull'asimmetria comunicativa della situazione d'esame e la loro incidenza sulla performance del candidato e sull'esito della prova.

Rosa Pugliese, nel contributo conclusivo di questa sezione, propone uno studio di natura conversazionale sui modi in cui bambini e bambine usano le parolacce nel contesto della scuola primaria, sia durante lezioni "ordinarie" sia in laboratori di italiano L2, analizzando diversi orientamenti assunti nei confronti della normatività linguistica: strategie di negoziazione degli usi linguistici, atteggiamenti di sanzionamento, tentativi di costruzione di ordini alternativi, attraverso l'uso ludico delle parole tabù. Sono discusse, infine, le implicazioni didattiche dei dati osservati.

La sezione sulle *istituzioni e la pubblica amministrazione* si apre con un saggio di Valeria Caruso che verte su aspetti micro-linguistici per indagare alcune modalità implicite di relazione, come quelle realizzate dalle strutture grammaticali che esprimono il possesso e l'appartenenza. Analizzando un corpus di parlato spontaneo di Mario Draghi e Matteo Renzi, emerge la frequenza con cui vengono usati tipi diversi di grammaticalizzazioni metaforiche, applicando per la prima volta all'analisi del discorso categorie elaborate dalla ricerca cognitivista sulla grammatica.

Il lavoro di Castagneto e Baggio adotta, invece, un approccio del tutto diverso per indagare altri fenomeni grammaticali con lo scopo, questa volta, di esplorare la deissi sociale nel *Decameron*. Le autrici del saggio pervengono ad alcuni risultati nuovi rispetto a quanto riportato in letteratura. Nell'opera di Boccaccio, infatti, la scelta dei vocativi sembra condizionata dal *gender* e l'*intimacy* nelle interazioni simmetriche. Le autrici registrano invece un uso più ristretto e regolato dalla norma nell'alternanza tra i pronomi *Tu* e *Voi*.

Nel saggio di Grossi e Marra, *Scritture digitali, lingua della pubblica amministrazione ed esercizio dei diritti di cittadinanza. Il caso INPS per la Famiglia*, viene condotta un'analisi sociolinguistica e testuale delle pagine social con le quali le istituzioni comunicano notizie relative a pratiche utili o necessarie per i cittadini. Le produzioni scritte degli utenti evidenziano i loro dubbi sulla comprensione dei messaggi istituzionali e le risposte offerte dai social media manager degli enti si configurano come tentativi di una mediazione intralinguistica che faccia aumentare la comprensibilità e la comprensione dei testi. Il saggio riflette anche su come rafforzare le competenze di lettura dei cittadini e migliorare la loro partecipazione alla vita sociale.

Pepponi si confronta invece con le nuove tematiche sociali riguardanti le identità di genere non binarie e la loro possibile integrazione all'interno della comunicazione istituzionale in italiano, lingua con due soli generi che non permette di grammaticalizzare identità diverse da quelle binarie. Vengono quindi analizzati i documenti e i moduli sulle identità *alias* usati nelle istituzioni accademiche italiane, esplorando soluzioni linguistiche inclusive per le persone non binarie da un punto di vista lessicale e frasale piuttosto che morfo-sintattico.

La sezione dedicata alla *sanità* si compone di due saggi.

Il primo, di Giulia Cerchi, Lucia Ferroni, Roberta Benedetti e Maria Elena Favilla, affronta il tema della comunicazione diseguale applicata al caso delle interazioni con parlanti afasici, di cui si vogliono valutare le abilità cognitive. Discutendo il ruolo centrale che spesso assume il linguaggio in questo tipo di valutazione, le autrici presentano i risultati di una ricerca condotta su 40 soggetti afasici e su un gruppo di controllo di 20 soggetti sani attraverso la somministrazione di un test neuropsicologico a basso contenuto verbale.

Il contributo di Daniele Urlotti, invece, si situa al confine tra diverse delle sezioni di questo volume poiché propone un'analisi conversazionale di interazioni mediate raccolte in due corpora di registrazioni effettuate in contesto clinico e in contesto scolastico. In particolare, sono analizzate le rese *multi-part*, ossia quei casi in cui i mediatori suddividono in più parti singoli turni dialogici prodotti dagli interlocutori primari. L'uso ricorrente di domande dimostra la presenza di interventi di coordinamento volti a facilitare la comunicazione e a prevenire eventuali incomprensioni.

Il primo saggio della sezione sui *migranti* è di Claudia Canuto e riporta l'esperienza di due laboratori di teatro sociale svolti con rifugiati e richiedenti asilo nella città di Torino. Le interazioni nei gruppi di partecipanti, eterogenei per provenienza e lingua materna, sono analizzate sulla base della gestione della turnazione e dei contenuti proposti. Si evidenzia la rinuncia, da parte degli insegnanti di teatro, ad alcune forme di dominanza comunicativa tipiche delle situazioni asimmetriche, con l'uso di tecniche di ascolto attivo volte a permettere ai partecipanti di esprimere liberamente la propria persona, seppure con mezzi linguistici limitati.

Il contributo di Fabio Caon e Sveva Battaglia affronta il tema del discorso d'odio e della comunicazione interculturale in contesto sportivo. Attraverso l'analisi di 74 storie raccolte attraverso interviste nell'ambito del progetto Erasmus+ RIGHTS (*Respect is the Goal: Hate Speech Threatens Sport Integrity*), sono indagate nello specifico le motivazioni dello *hate speech* e le diverse tipologie di realizzazione del fenomeno, con un focus specifico su quei casi di odio determinato da questioni relative all'etnia o all'origine nazionale delle persone coinvolte.

Elena Michellini, autrice del terzo saggio di questa sezione, propone uno strumento informatico rivolto ai docenti e utile alla creazione di materiali didattici per l'italiano L2 e, in particolare, per una formazione linguistica nel dominio professionale della ristorazione. L'applicazione consiste in una piattaforma collaborativa, un *wiki*, i cui contenuti sono organizzati sulla base di un sillabo per l'italiano L2 di livello A2, e di un corpus specialistico di risorse linguistiche, volto a garantire l'affidabilità e l'autenticità dell'informazione fornita dal docente e quindi, più a lungo termine, l'integrazione socio-professionale dell'apprendente.

La sezione si chiude con il contributo di Cecilia Varcasia, che presenta i risultati di una ricerca di natura longitudinale, condotta nel periodo dell'emergenza sanitaria legata al Covid-19 e volta a osservare lo sviluppo della competenza linguistica e pragmatica in italiano L2 di bambini della scuola primaria con lingue materne

rumeno e arabo. La tecnica utilizzata per la raccolta dei dati consiste in un'attività ludica, una caccia al tesoro al buio, realizzata in autonomia nelle case dei bambini. I dati relativi ai comandi verbali e al lessico utilizzati nel compito proposto sono discussi alla luce di diverse variabili sociolinguistiche caratterizzanti il contesto di vita dei bambini.

Nella sezione dedicata al *discorso digitale*, Barotto e Zanchi analizzano l'uso persuasivo delle costruzioni a lista nel discorso politico su Twitter, evidenziando come queste liste creino categorie *ad hoc* per perseguire specifiche strategie persuasive. I *migranti*, ad esempio, compaiono assieme a membri inanimati e vaghi (*tasse, confusione*) o animati ma connotati negativamente (*criminali, spacciatori*). Le ONG, di contro, compaiono assieme a *trafficcanti/scafisti*, insinuando una somiglianza tra le attività a cui sono dediti questi due gruppi.

Il discorso sulle asimmetrie di genere torna nel contributo di Nodari e Fiormentini, dedicato alle *manosphere* o, spesso, 'maschiosfera': spazi di discussione online dove individui di sesso maschile discutono delle difficoltà a trovare donne accondiscendenti allo scambio sessuale. La scrittura di queste comunità è affine, per caratteristiche, alle lingue del web, ma presenta anche elementi di differenziazione non solo sul piano lessicale. La lingua usata dagli scriventi serve inoltre a veicolare l'ideologia, che delinea il rapporto tra i sessi come un mero scambio economico privo di connotazioni emotive.

Rita Cersosimo, Nora Gattiglia e Giulia Lombardi descrivono invece la struttura e i risultati di un laboratorio PCTO con studenti della scuola secondaria. Le attività didattiche sono state finalizzate a far maturare la consapevolezza metalinguistica necessaria a valutare l'attendibilità delle notizie. Al termine del laboratorio, gli studenti si sono dimostrati consapevoli del potere manipolatorio del linguaggio e dell'importanza dell'analisi linguistica sia per filtrare le informazioni, sia per comunicare in modo efficace.

La politica ritorna nel contributo di Cecilia Valenti che si sofferma ad indagare le caratteristiche dello *hate speech* multimodale su Twitter. Nello studio vengono illustrate diverse strutture volte a discriminare e a rafforzare gli stereotipi contro target specifici, sfruttando gli impliciti linguistici e gli elementi visivi delle immagini che accompagnano i testi.

Anche il contributo che chiude il volume, scritto da Giovanni Vinciguerra, verte sulla conflittualità che si scatena sul web, soffermandosi però sui meccanismi di intensificazione dell'insulto. L'autore analizza un corpus estratto dai social network, mostrando la preponderante presenza di fenomeni di intensificazione che i soggetti insultanti realizzano mediante l'uso strategico di elementi linguistici e paralinguistici tipici della scrittura digitale, come i segni paragrafematici, i tratti ortografici, i maiuscoli e i simboli espressivi.

Bibliografia

- Auer, Peter & Hörmeier, Ina. 2016. La costruzione dell'intersoggettività nella comunicazione aumentata e alternativa (CAA). In Andorno, Cecilia & Grassi, Roberta (a cura di), *Le dinamiche dell'interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, 235-252, Milano: AItLA.
- Berruto, Gaetano. 1993. Italiano in Europa oggi: 'Foreigner talk' nella Svizzera tedesca. *Omaggio a Gianfranco Folena*, 2275-2290, Padova: Editoriale Programma.
- Cortelazzo, Michele. 2021. *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*. Roma: Carocci.
- Couper-Kuhlen, Elizabeth & Selting, Margret. 2018. *Interactional Linguistics. Studying Language in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferguson, Charles A. 1975. Towards a characterization of English foreigner talk. *Anthropological Linguistics* 17. 1-14.
- Fioritto, Alfredo (a cura di). 1997. *Manuale di stile: strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*. Bologna: Il Mulino.
- Gavioli, Laura. 2015. On the distribution of responsibilities in treating critical issues in interpreter-mediated medical consultations: the case of 'le spieghi(amo)'. *Journal of Pragmatics* 76. 169-180.
- Lubello, Sergio (a cura di). 2016. *L'e-taliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*. Firenze: Cesati.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.
- Piemontese, Maria E. 1996. *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel & Jefferson Gail. 1974. A simplest systematics for organization of turning-taking for conversation, in *Language*, n. 50, 696-735.
- Vellutino, Daniela. 2018. *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*. Bologna: Il Mulino.

FRANCA ORLETTI¹

La conversazione diseguale 30 anni dopo²

Abstract

Il saggio ripercorre gli sviluppi della riflessione sulle interazioni istituzionali nel quadro dell'Analisi conversazionale a partire dalla pubblicazione di "La conversazione diseguale" e mostra la sostanziale tenuta del quadro categoriale ivi proposto.

This paper recounts how research on institutional interactions have developed within the framework of Conversational Analysis since the publication of "The Unequal Conversation", and the durability of the categorical framework therein proposed emerges.

1. *Premessa*

Il volume *La conversazione diseguale* rappresenta la sintesi di quella che possiamo definire la svolta contestuale nell'Analisi della conversazione (Orletti 2004). Per cogliere gli sviluppi della riflessione sulle asimmetrie conversazionali è opportuno parlare del passato, esaminando la genesi di tale corrente di studi, del presente, ovvero della prospettiva attuale sul tema, dei possibili cambiamenti di paradigma e della introduzione di nuovi oggetti di analisi e, infine, del futuro, delle possibilità di sviluppo della ricerca sulla conversazione diseguale.

La lente che funge da filtro alla narrazione, è il testo "La conversazione diseguale", ma spesso questa angolatura si sovrapporrà con quella degli sviluppi dell'Analisi della conversazione, AC d'ora in avanti, approccio con cui si identifica gran parte del lavoro di ricerca di chi scrive in circa 50 anni di carriera.

2. *La genesi del volume*

Anche se pubblicato nel 2000, *La conversazione diseguale* contiene saggi elaborati in momenti precedenti. In particolare, alcuni risalgono alla fine degli anni '70, altri all'inizio anni '80, altri ancora all'inizio gli anni '90. Parlo³ del capitolo sulle

¹ Università degli Studi Roma Tre.

² Ringrazio Anna De Meo e tutto il comitato scientifico-organizzatore per avermi invitato al Convegno AItLA, Napoli 2022, e avermi dato l'opportunità di ripercorrere quasi cinquanta anni di carriera.

³ Nel testo il soggetto grammaticale utilizzato per riferirsi all'autrice sarà, a volte, la prima persona singolare, mentre in altri casi saranno adottate tutte le soluzioni che la grammatica dei testi scientifici ci offre per occultare l'agente, ovvero il plurale maiestatis; il si impersonale, la forma passiva, ecc.. Ci scusiamo con la lettrice/il lettore per l'alternanza delle forme, dovuta all'intreccio fra narrazione biografica e descrizione scientifica.

«Formulazioni» che riprende, con parziali modifiche, il saggio pubblicato con il titolo «Pratiche di glossa» in *Comunicare nella vita quotidiana* del 1983, e proposto a un convegno del 1979 dedicato alla Pragmatica linguistica⁴, del saggio sull'interazione in classe, presentato al *Convegno internazionale dell'IPRA* del 1980 e pubblicato nel 1981. Va anche aggiunto il saggio sull'intervista giornalistica, pubblicato nel 1996 su *Polis*, rivista di teoria politica.

Alla base della mia riflessione sulle asimmetrie conversazionali ci sono due sfondi teorici diversi: gli studi sulle interazioni istituzionali all'interno dell'Analisi della conversazione e il filone di ricerca europeo sul dinamismo dialogico (Linell 1998; Linell, Luckmann 1991; Markovà, Foppa 1991). Dei due è senza dubbio il primo che ha dominato nelle mie analisi.

2.1 La svolta contestuale in AC: dalla conversazione quotidiana alle interazioni istituzionali

In Orletti (1994: 17) affermavo: «uno degli sviluppi più interessanti dell'analisi della conversazione è stato determinato dallo spostamento di focus dalle proprietà astratte e invariante della cosiddetta conversazione ordinaria all'esame comparato di sistemi diversi di scambio linguistico (...)». Richiamavo poi la controversia macro-micro in sociologia (Knorr Cetina, Cicourel 1981) e la soluzione data al rapporto fra micro-struttura sociale e macro-struttura dall'AC, cioè che la struttura sociale è «something humans do» (Boden, Zimmerman 1991: 4). In un lavoro del 2013, Heritage (p. 3) ripercorre la svolta contestuale e sottolinea che la distinzione tra conversazione ordinaria e interazioni istituzionali non era il focus (e la preoccupazione principale) dei lavori iniziali in AC, come è possibile rilevare nelle lezioni di Sacks degli anni '60 e '70, raccolte in Sacks (1992). Qui il sociologo, pur analizzando chiamate a un centro di prevenzione suicidi e sedute di terapia di gruppo, aveva l'obiettivo di individuare i tratti ricorrenti e invariante della conversazione ordinaria. L'AC ha rilevato la rilevanza dello studio della conversazione per sé, considerandola come un dominio autonomo di ricerca. Fino a tutti gli anni '70, questo ha portato a individuare i vari meccanismi che permettono alla conversazione di essere realizzata in maniera strutturata e organizzata, ovvero il sistema dei turni, le sequenze, le aperture e le chiusure della conversazione come evento globale, il meccanismo del *repair*, ecc. Dal lavoro di Atkinson, Drew (1979), sull'interazione in tribunale, l'attenzione si sposta su come i meccanismi conversazionali «act to enable the local achievement and reproduction of institutional and organizational patterns in society» (Boden, Zimmerman 1991). Successivamente, negli anni '80, i contesti analizzati si ampliano, con le ricerche sulle interviste televisive (Clayman 1988; Greatbatch 1988; Heritage 1985), le chiamate d'emergenza (Zimmerman 1984), l'interazione in classe (McHoul 1978; Mehan 1979), le visite mediche (Heath 1986; West 1984) e su molti altri contesti istituzionali. Dobbiamo a Drew, Heritage (1992) l'esplicitazione dell'apparato concettuale

⁴ Primo Convegno di Pragmatica, 26/27 maggio 1980, Istituto di Linguistica, Università la Sapienza Roma. Organizzato da Franca Orletti.

necessario per poter individuare le interazioni che rientrano nella categoria di “parlato istituzionale”⁵. Secondo i due autori, le interazioni istituzionali si distinguono dalla conversazione ordinaria per i seguenti caratteri:

- di norma i partecipanti sono orientati da obiettivi legati ai loro ruoli/identità istituzionali;
- esistono delle restrizioni su cosa possa essere considerato un contributo rilevante nell’attività in corso;
- le interazioni istituzionali sono, di norma, associate a particolari schemi inferenziali e procedure specifici del contesto istituzionale.

Tale apparato, pur offrendo uno strumento per identificare le interazioni che possono essere collocate sotto la categoria di parlato istituzionale, non costituisce una definizione del campo, afferma Heritage (2013: 4):

In fact the boundaries between ordinary conversation on the one hand and institutional talk on the other are far from exact, and can be very difficult to specify (Schegloff 1999). In part, this is because institutional talk is not confined to any particular physical or symbolic settings such as hospitals, offices or classrooms (Drew and Heritage 1992) and by the same token ‘ordinary conversation’ can readily emerge in each and every one of these settings (Drew, Sorjonen 1997). Moreover many — indeed a large majority — of the practices associated with ordinary conversation are also deployed in institutional settings as well. However, though the boundaries between ordinary conversation and institutional interactions cannot always be specified with precision, the distinction between the two is often abundantly obvious to even naive observers who do not readily confuse medical consultations, courtroom examination, news interviews or mediation hearings with ordinary conversation between peers (Atkinson 1982).

Orletti (2000) amplia l’apparato analitico per descrivere i principi di base che regolano le interazioni istituzionali, fondendo i risultati della ricerca empirica di impronta AC con l’indagine linguistica sulle varietà settoriali e con categorie provenienti dall’antropologia del linguaggio di Duranti (1994) e Goodwin (1994). Ne emerge un quadro categoriale che anticipa gli sviluppi successivi della Conversation Analysis, in particolare l’attenzione per fattori come la gestione dello spazio e la funzione delle posture e del movimento dei corpi, anche se non si parla esplicitamente di multimodalità. In sintesi, così vengono delineate le caratteristiche delle interazioni istituzionali da Orletti (2000: 27-39):

- a. una prima caratteristica consiste “nel generale ridimensionamento della gamma di opzioni comunicative e comportamentali a disposizione degli interagenti. Mentre nella conversazione ordinaria si possono mettere in atto azioni e attività diverse, nelle conversazioni diseguali spesso le azioni realizzabili sono solo il fare domande e il dar risposte, come nell’ intervista”;
- b. una specializzazione degli interagenti rispetto alle opzioni comunicative, per cui c’è chi, ad esempio fa domande e chi, invece, risponde. Si stabilisce un’associazione fra ruolo comunicativo e ruolo istituzionale;

⁵ Si veda anche Arminen (2005).

- c. un prevalere, nell'ambito delle macrofunzioni realizzate nelle interazioni dai partecipanti, di alcune funzioni rispetto alle altre e una riorganizzazione in termini gerarchici delle diverse funzioni. In particolare, se riportiamo tutta l'attività comunicativa svolta dai partecipanti a tre macrofunzioni principali, quella gestionale, cioè di organizzazione dell'interazione, quella di trasmissione di conoscenze e quella di relazione sociale, vediamo che la prima è gerarchicamente preordinata alla seconda e alla terza, e che quest'ultima è veramente marginale e realizzata negli interstizi dell'interazione istituzionale vera e propria;
- d. la struttura dell'interazione è costruita in funzione dei fini istituzionali, per cui si hanno formati tipici di sequenze e di turni;
- e. l'interazione ha una caratteristica struttura in fasi, correlata agli obiettivi istituzionali; questo è particolarmente evidente e descritto nella visita medica (Have 1987; 1989; Robinson 2003; Heritage, Maynard 2006);
- f. l'organizzazione dell'interazione è nota solo a chi rappresenta l'istituzione, per cui si può parlare di una vera e propria agenda nascosta;
- g. l'adozione di una varietà specialistica;
- h. e la conseguente proiezione di una visione professionale sulla realtà descritta;
- i. l'attribuzione di una funzione simbolica alla disposizione di corpi e oggetti nello spazio.

3. *Conversazione e struttura sociale*

Lo stabilire una relazione fra struttura dell'interazione e istituzione ha, come conseguenza, il riproporre l'attenzione per quello che è uno dei *topoi* centrali della ricerca sociologica, il rapporto fra micro- e macrostrutture (Alexander et al. 1987). Tuttavia, come non si finirà mai di sottolineare, nella prospettiva dell'AC, «la struttura sociale (...) non è qualcosa che esiste 'al di fuori' indipendentemente dalle attività dei membri (Boden, Zimmerman 1991) ma è l'interazione verbale il fondamentale meccanismo che rende possibile il farsi, il plasmarsi, il ricostituirsi e il riaffermarsi della struttura attraverso l'azione degli individui (Orletti 2000)⁶. La conversazione è studiata come un fatto sociale di per sé, e l'attenzione per il contesto sociale esterno e le identità sociali dei partecipanti è sospesa (Zimmerman 1988). Questa strategia analitica, definita "analytic isolation" (Sharrock and Anderson 1987: 316) permette di raggiungere risultati estremamente importanti dal punto di vista del riconoscimento della struttura dell'interazione verbale, in quanto studiata di per sé e non perché manifestazione degli effetti dei fattori sociali esterni sul comportamento dell'individuo. Da questa scelta di metodo discende la visione del contesto nell'AC degli anni '80-'90 (Orletti 1994), non molto diversa da quella propria della *Conversation analysis* della prima ora. Si rifiuta l'idea, propria delle indagini quantitative delle scienze sociali, ma anche della ricerca sociolinguistica

⁶ La molteplicità di modi in cui gli umani "do" la struttura sociale (Hopper 1991) è ben descritta dai saggi in Boden, Zimmerman (1991).

di impianto variazionistico, del contesto come «cestino contenitore» di variabili sociali che condizionano i comportamenti dei partecipanti per proporre una visione riflessiva e speculare, attenta solo agli aspetti intra-interazionali, per cui i turni e le azioni sociali realizzate plasmano i turni e le azioni successive, che a loro volta trasformano quanto è appena avvenuto (Heritage 1984). Il contesto esterno, ad esempio le caratterizzazioni socio-culturali dei partecipanti, non entra in gioco in quanto tale nella struttura dell'interazione, ma solo se i partecipanti lo rendono rilevante, facendolo emergere, nel corso dell'interazione (Schegloff 1991). Il filone ortodosso, rappresentato soprattutto dalle posizioni di Schegloff (1991; 1992) e la miopia microanalitica che, secondo Wilson (1986), lo contraddistingue, trovano una correzione e una modulazione del rapporto micro-macro in ricerche che pur muovendo dall'AC, si pongono ai margini di questa per il peso dato ai fattori esterni, per l'attribuzione di una rilevanza "situata" ai fattori macro-sociali nell'interazione. Vanno in questa direzione il lavoro di Mehan sulle attività scolastiche per la collocazione di studenti diversamente abili (1991), che introduce la distinzione fra circostanze prossime e circostanze distanti che influenzano l'interazione, e le etnografie "situate" di Zucchermaglio (Zucchermaglio et al. 2013).

4. *Il presente*

Per capire cosa caratterizzi il presente della ricerca sulle asimmetrie conversazionali, e in particolare sulle interazioni istituzionali, è opportuno esaminare la «tenuta» dell'apparato analitico sviluppato da me e da altri ricercatori fra gli anni '80 e il 2000 e gli sviluppi attuali della ricerca. Ci si concentrerà solo su alcune categorie analitiche, quella di **regia** e quella di **formulazione**.

4.1 Il concetto di regia

Il concetto di regia è al centro della descrizione delle interazioni asimmetriche. Mentre nelle conversazioni fra pari «quello che uno può, possono gli altri» (Leonardi, Viaro 1983), nelle conversazioni diseguali ci sono restrizioni su ciò che i partecipanti possono fare e azioni consentite solo a chi rappresenta l'istituzione (Drew, Heritage 1992; Orletti 2000). Il controllo sull'interazione è esercitato in maniera diversa nei vari tipi di interazione asimmetrica, ma ci sono delle caratteristiche comuni ricorrenti in tale ruolo guida. Il regista, secondo Orletti (2000: 18-25)

- apre e chiude l'interazione, definendo i confini interni ed esterni rispetto al fluire delle relazioni sociali;
- assegna i turni, attraverso le varie procedure di etero-attribuzione del diritto di parola;
- realizza mosse «forti» (Linell, Luckman 1991), ovvero mosse che creano una rilevanza condizionata per le mosse successive (domande, ordini, ecc.);
- attraverso tali mosse dà inizio a sequenze e così esercita un controllo sui temi di discussione;

- quando viene meno l'accordo dei partecipanti sulla definizione dell'attività in corso, si realizza cioè una insubordinazione (Leonardi, Viaro 1983), ha il potere di ristabilire l'ordine ridefinendo la situazione. Può utilizzare a questo scopo dei commenti metacomunicativi, **le formulazioni**, volti a ridefinire la cornice contestuale;
- ha il potere di riconoscere lo status di insubordinazione di un comportamento deviante rispetto al quadro legale dell'interazione.

L'analisi di diversi contesti istituzionali, dalla classe scolastica (Orletti 1981; 2000) alla visita medica (Maynard 1991), mostrerà la negoziabilità e la dipendenza dal lavoro interazionale di tutti i partecipanti della costruzione del ruolo di regia. Emerge, quindi, il suo carattere di prodotto dell'attività conversazionale e non di effetto dell'influenza dei fattori esterni sull'interazione.

4.2 Limiti al potere di regia e atteggiamenti di resistenza nei confronti di tale potere

Già Leonardi, Viaro (1983), coniando il termine di “insubordinazione” avevano mostrato che è possibile che i conversatori pongano dei limiti al potere di regia. Orletti (1981; 2000) aveva mostrato come elusioni, e messe in discussione dell'asimmetria di potere avvenissero in classe e nell'intervista giornalistica. Boden, Zimmerman (1991), attraverso il concetto di “agency” avevano sottolineato il potere dei partecipanti di sottrarsi ai vincoli imposti dalle strutture sequenziali e di eludere domande e richieste di azione. Il tema dell'asimmetria di potere, del suo carattere negoziato, delle attività dei partecipanti per ridurre e opporsi ai vincoli sull'azione di chi detiene il controllo sull'interazione è, tuttavia, maggiormente sviluppato nel filone di ricerca sulla comunicazione in contesti terapeutici attraverso il tema delle iniziative del paziente all'interno della visita medica. Prima di soffermarci su questo è opportuno un breve excursus sull'interazione comunicativa in ambito terapeutico nella prospettiva della AC.

4.3 L'interazione medico-paziente

L'interazione medico-paziente, non descritta nel volume *La conversazione diseguale* come tipo di conversazione asimmetrica, ma evocata nello sfondo attraverso i riferimenti ai lavori esistenti, è stato l'ambito di ricerca più sviluppato in AC dagli anni 2000, preceduta dai pionieristici lavori di Frankel (1983; 1984), Heath (1982; 1986), West (1984), seguita dai lavori sulle cure primarie (Heritage, Maynard 2006; Maynard, Heritage 2005), e su settori specialistici dall'AIDS (Peräkylä 1995; Silverman 1997) alla chirurgia (Koschmann et al. 2005; Mondada 2003). Sono moltissimi i lavori che si sono succeduti negli anni, che hanno riguardato o branche specialistiche della medicina, o specifici momenti come la prescrizione di farmaci, gli antibiotici in particolare (per una rassegna recente si rinvia a Barnes (2019); vanno comunque ricordati i saggi di Have (1991), Maynard (1991) sull'asimmetria nell'interazione medico-paziente). Per l'Italia si ricordano i lavori di Margutti, Galatolo (2013) sulla medicina delle protesi, e del gruppo coordinato da Zucchermaglio per le visite oncologiche (ad es. Alby et al. 2015; Sterponi et al. 2019;

Fatigante et al.2021), oltre ai lavori di Orletti (2013), Fatigante (2013), Orletti (2022), Fatigante, Orletti 2013) per la ginecologia. Una corrente di studi è quella sull'interazione nativo-non nativo in ambito medico con la presenza o meno di un mediatore (cfr. almeno Baraldi, Gavioli 2012; Gavioli, Baraldi 2013, Pasquandrea 2013). Il filone delle ricerche sull'interazione medico-paziente ha avuto uno sviluppo enorme e ha introdotto, anche, sostanziali modifiche di paradigma nell'AC adottando un approccio quantitativo con categorie formali di codifica proprie di un approccio *top down*. Su questo torneremo più avanti nel parlare degli sviluppi al di là di "La conversazione diseguale".

4.4 Asimmetria medico-paziente

Non solo l'AC, ma tutti i filoni di ricerca che si sono occupati del rapporto medico-paziente hanno sottolineato il potere del medico sull'interazione e spesso prospettato la necessità di una **medicina centrata sul paziente**⁷ diversa dal canone rigidamente asimmetrico prospettato dal modello ippocratico (Orletti, Iovino 2018; Orletti 2021; 2022; in stampa). I lavori dell'AC in questo ambito hanno mostrato che l'asimmetria è il risultato di una costruzione congiunta di medico e paziente (Have 1991; Maynard 1991). Entrambi i partecipanti mettono in atto comportamenti orientati alla "istituzionalità" del rapporto e collaborano alla costruzione dell'asimmetria. Il ruolo del regista non è ascritto al medico in quanto rappresentante dell'istituzione, ma è il risultato delle mosse attivamente e metodicamente realizzate da ambedue i partecipanti nel corso dell'interazione.

In particolare, dalle ricerche si rileva che:

- il paziente ha potere di iniziativa soprattutto in determinate fasi (ad esempio, Heritage, Robinson 2006 sottolineano come la fase della presentazione del problema sia spesso l'unico momento in cui il paziente può esprimere la propria opinione personale);
- il potere del medico si manifesta fundamentalmente nel fare domande e negare informazioni (Have 1991);
- le domande del medico rispondono a funzioni diverse: stabilire le azioni che vanno fatte e gli argomenti da trattare (agenda setting) (Boyd, Heritage 2006; Heritage 2010), non sono solo richieste di informazione: «Attraverso le domande il medico seleziona e propone gli argomenti rilevanti per la visita in corso, e, soprattutto, condiziona la risposta del paziente nella forma e nel contenuto» (Margutti, Galatolo 2013: 20).

⁷ Ci si limita qui a ricordare le riflessioni di Spinsanti (2010), reperibili anche sul sito <https://sandrospinsanti.eu>; la prospettiva "dalla parte del paziente" di Paola Di Cori, ricordata e rappresentata nel volume a cura di Fatigante, Pontecorvo (2022); la cosiddetta medicina narrativa iniziata da Charon (2001; 2005). Per un dibattito sulla centralità del paziente, conseguente alla legge 219/2017 oltre a Orletti, Iovino (2019), Orletti (2020), cfr. Dovetto (2020), in particolare la parte V.

4.4.1 Le iniziative del paziente

La letteratura internazionale sulle iniziative del paziente non è così estesa se la compariamo con la quantità di studi in genere di impronta AC sul rapporto medico-paziente e sul ruolo agentivo del medico nella strutturazione dell'interazione. Ricordiamo qui Have (1991), Teas Gill (1998), Stivers, Heritage (2001), Robinson (2001), Gill, Maynard (2006), Heritage, Robinson (2005), Stivers (2005). Di particolare rilievo il numero monografico di *Text* curato da Beach nel 2001 dedicato alle autodiagnosi. Per quanto riguarda il contesto italiano, Margutti, Galatolo (2013; 2022), analizzando un corpus di visite specialistiche presso un centro di costruzione e applicazione di protesi, mostrano una pratica ricorrente nei dati per cui i pazienti utilizzano un *pattern* multimodale che integra sguardo, parlato e gesto per realizzare iniziative che espandono il turno di risposta. La costruzione da parte del paziente di un'autodiagnosi e la parziale accettazione di questa da parte del medico è descritta in Orletti (2015). Qui vediamo come il paziente usi la fase della presentazione del problema per proporre un'autodiagnosi.

Es.1

1. DOTT. sì prego avanti
 2. PAZ. ah buongi↑orno dottoressa, buongi↓orno
 3. DOTT. buongio::rno, si accomodi(1.0) m↑i dica:: **che succe↑de?**
 4. PAZ. e::se:nta io da qualche gi↑orno e:: sento:: un fo↑rte:: male allo stomaco
 5. DOTT. allo stomaco::...ma dove di preciso?
 6. PAZ. guardi proprio q↑ui qui guardi °qui° (.hhh) sì ((tocca con la mano il punto esatto))
 7. DOTT. e::non pro↑prio allo stomaco e:: beh...quindi un'epigastralgia?
 8. PAZ. e::: ma sì::: ma perché probabilmente io è da:::
 9. guardi cioè il fatto è che sono cad↑uto e::avevo un forte dolore
 10. alla spalla
 11. e ho preso (hhh) per un lungo periodo degli anti::dolorifici.
 12. DOTT. ah, degli antidolorifici s↑i
 13. PAZ. =e::: allora penso che dipenda da quello, sì credo che::(1.0)
 14. potrebbe dipendere da quello sì [e:::
 15. DOTT. [sì e:::bè aspetti un attimo. (1.0) ma lei
 16. sente un dolore o bruciore? mi faccia capire.
- /.../

Il medico pone, a r. 3, la domanda “che succede” che ha come risposta da parte del paziente l'elencazione dei sintomi che lo hanno spinto dal dottore. Ma il paziente non si limita a questo. A r. 8, dopo aver confermato la formulazione da parte del medico in termini tecnici del suo disturbo, quasi fosse pienamente consapevole del termine “epigastralgia” va avanti fornendo dei dati che potrebbero spiegare il malessere. Offre, cioè, una spiegazione possibile del suo disturbo gastrico. La spiegazione è presentata in maniera non categorica, il suo grado di certezza epistemica mitigato attraverso espedienti linguistici. Questo in linea con quanto aveva mostrato Teas Gill (1998).

In un contesto istituzionale e terapeutico diverso, Merlino (2017; 2020a) mette in luce la validità di un approccio multimodale per analizzare le iniziative di un parlante afasico in una seduta di terapia riabilitativa. Nel corso di un'attività strutturata di denominazione, il parlante sfrutta il referente introdotto dall'immagine, le risorse mimico-gestuali e l'ecologia del *setting* per introdurre un argomento e iniziare uno scambio conversazionale.

4.5 Formulazioni

Il saggio pubblicato nel 2000, con il titolo «Formulazioni», riprende con poche modifiche quello precedente in *Comunicare nella vita quotidiana* (1983). Una prima differenza è nel titolo. La versione originale utilizzava il titolo «Pratiche di glossa» per due ragioni: sottolineare l'interesse per le pratiche di ragionamento comune con cui, nell'ottica etnometodologica di Garfinkel, Sacks (1970), i membri danno ordine e razionalità all'agire quotidiano; evitare la confusione con l'uso del verbo *to formulate* usato in AC nel senso italiano di 'esprimere' come in Schegloff (1972), *Notes on a conversational practice: Formulating places*. Il concetto di formulazione utilizzato in ambedue le versioni del saggio rispecchia il senso lato, utilizzato da Garfinkel, Sacks (1970), di metacommenti sull'interazione in cui la conversazione è usata per spiegare, chiarire, organizzare, sintetizzare l'interazione in corso. Orletti (1983: 82; 2000: 50) identifica con la categoria tutte quelle procedure che sono volte «in maniera esplicita alla razionalizzazione, alla contrattazione del significato di ciò che sta accadendo nell'interazione in corso». In particolare Orletti (1983; 2000) attribuisce le seguenti funzioni alle pratiche di glossa: permettere ai partecipanti alla conversazione di confrontare momento per momento la loro definizione della situazione in corso; riformulare quello che ha detto l'altro interlocutore; segmentare l'interazione in corso in fasi, indicandone l'inizio e la fine come una sorta di punteggiatura. Questa ultima funzione può essere svolta da posture, sguardi, orientamento e distanza dei corpi. Esistono, oltre alle glosse verbali, le glosse del corpo.

4.5.1 La fortuna della categoria di "formulazione"

Di tutti i sensi del termine, quello di riformulare per sintetizzare, è quello che ha più avuto successo nella ricerca europea, in particolar modo tedesca. Di qui la sostituzione del termine formulazione con quello più chiaro di riformulazione. In parte la maggiore diffusione di questa accezione è ascrivibile all'influenza del saggio sul tema scritto da Heritage e Watson (1979) in cui le formulazioni sono concepite solo come sintesi di quanto detto da un altro partecipante. Troviamo questo uso ristretto nei lavori di Gülich e Kotschi (1996); Bührig (1996); Ciapuscio (2003); Rittgeroth (2007); Deppermann (2011). Questa accezione si ritrova anche nelle ricerche strettamente AC, ad es. Heritage (1985); Beach, Dixon (2001); Drew (2003); Antaki et al. (2005); Hutchby (2005); Barnes (2007); Antaki (2008). Il valore di riformulazione ritorna anche in un lavoro recente di Pugliese (2021).

La relazione fra uso delle formulazioni e regia dell'interazione espressa in Orletti (1983; 2000) metteva in evidenza l'importante funzione delle formulazioni come

strumento di regia e ipotizzava una maggiore presenza di questa pratica nelle interazioni asimmetriche di natura istituzionale. Drew (2003) porta dati a conferma di questa ipotesi, mostrando vari esempi dell'uso di formulazioni in diversi contesti istituzionali: nelle sedute di psicoterapia i pazienti possono formulare quanto ha detto l'analista per rendere maggiormente chiaro ciò che ha detto; nei programmi telefonici basati su telefonate del pubblico il conduttore può sottolineare, anche in chiave polemica, quello che ha detto la persona al telefono, ai fini di alimentare un conflitto fra le parti; nelle interviste giornalistiche il giornalista può usare le formulazioni per spingere l'intervistato a aggiungere nuovi dettagli, ecc.. Gülich (2004) mostra il ruolo delle formulazioni nel discorso divulgativo scientifico, utilizzata nei casi di asimmetria di conoscenze come ausilio nella spiegazione.

Proiettandoci più avanti nel tempo possiamo vedere, come ho già detto, che nelle ricerche successive ai due saggi di Heritage e Watson sul tema (1979; 1980) è prevalso il senso ristretto di formulazione, anche quando questa categoria viene utilizzata per spiegare le pratiche che permettono la costruzione del significato nell'interazione come in Deppermann (2011), in cui si analizza il ruolo di generalizzazioni e astrazioni delle formulazioni. Tuttavia, due lavori sviluppano il senso ampio del concetto di formulazione esposto in Garfinkel, Sacks (1970) e in Orletti (1983; 2000): il saggio del 2009 di Fele che applica l'analisi di Orletti alle telefonate di emergenza, mostrando la rilevanza della categoria per regolare e organizzare l'interazione in modo esplicito e manifesto; il lavoro di Sterponi et al. (2019) che mette in rilievo la funzione degli enunciati metapragmatici nella strutturazione delle attività e dell'organizzazione temporale nella visita oncologica. Anche se il termine usato è diverso, la funzione esplicita da questa categoria è esattamente quella attribuita da Orletti (1983; 2000) alle formulazioni quando parlava di "punteggiatura dell'interazione".

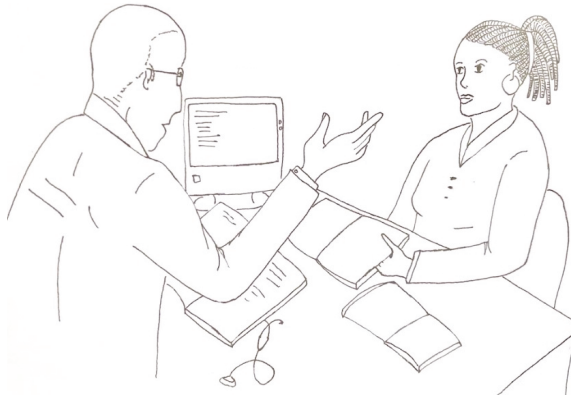
4.5.2 Glosse verbali e glosse corporee

Orletti (1983; 2000) aveva già intuito il ruolo delle risorse semiotiche nell'organizzazione dell'interazione, anticipando l'attenzione che la multimodalità nella conversazione avrebbe avuto negli anni successivi. La possibilità che glosse del corpo avessero la stessa funzione di quelle verbali era messa in luce nell'analisi delle formulazioni. Le posture, l'orientamento dei corpi concorrono con le parole a definire la situazione in corso, e permettono di arrivare a una definizione concertata di attività e situazioni (McDermott, Gospodinoff, Aron 1978). Orletti (2022) analizza, in una visita medica, l'interazione di formulazioni intese in senso classico come glosse verbali con glosse corporee per creare una attività di spiegazione che entrambi i partecipanti, medico e paziente, concorrono a costruire. L'esempio 2 è rappresentativo dell'utilizzo del *pattern* multimodale. Il medico sta controllando i risultati dei dosaggi ormonali quando si protende in avanti, verso la paziente, e stabilisce il contatto visivo guardandola negli occhi. Prima ancora di informarla sull'esito degli esami il medico anticipa con una "glossa introduttiva" la necessità che lei chieda chiarimenti quando non capisce. Qui entrambi si guardano negli occhi:

Es.2

Dott. se non capisce me lo dica perché io cerco-lei deve usc-deve nel senso è mio dovere farla (1.0...) aiutarla a capire non-eh::: (2.0.) dunque l'ovulazione è il fatto che lei tutti i mesi abbia l'ovulazione quindi la cellula uovo e quindi possa rimanere in gravidanza questo è:::eh:::(1.0.) i dosaggi ormonali quando si fanno servono a capire anche quello solo che se lei lo fa in terza giornata è chiaro che il progesterone, che è l'ormone che dice che è tutto a posto, è ba↑sso perché è troppo pre↑sto per...

Figura 1



Il dottore spiega qual è il suo ruolo attraverso la formulazione e costruisce, oltre che con la glossa verbale, attraverso le glosse corporee, sguardi e posture, l'evento come attività di "spiegazione", in cui entrambi i partecipanti sono coinvolti. L'aggancio dello sguardo fra medico e paziente coinvolge questa che ricambia disponendosi all'ascolto, confermando così che si condivide la definizione della situazione.

5. Oltre la conversazione diseguale

Abbiamo esaminato, fin qui, la tenuta dell'apparato categoriale sviluppato in Orletti (2000) e in particolare la vitalità e i rimodellamenti che, negli anni, hanno avuto le categorie di "regia" e di "formulazione". Ci occuperemo ora degli sviluppi che lo studio delle interazioni asimmetriche di natura istituzionale e più in generale, l'Analisi della conversazione, hanno avuto negli anni dopo il 2000, al di là di quanto già descritto o prefigurato in "La conversazione diseguale". Alcuni erano già in nuce, come quello della multimodalità, a cui senza utilizzare la categoria, si accennava in vari passi del volume, non ultimo quello appena esaminato, relativo alle formulazioni. Altre direzioni di ricerca si possono configurare come veri cambiamenti di paradigma, in particolare l'introduzione di un approccio quantitativo nel trattamento

dei dati e l'apertura alla considerazione degli stati mentali interni all'individuo nel cosiddetto programma epistemico in Heritage (2012).

5.1 AC e risorse multimodali. Per un'ecologia dell'interazione

La critica di logo-centrismo rivolta all'AC delle origini viene messa in discussione da Mondada (2019). Nell'analizzare il percorso dell'Analisi della conversazione verso l'approccio multimodale, l'autrice sottolinea come questo filone di indagine, pur avendo analizzato negli anni '60 e '70 solo dati audio, si sia, fin dai suoi primi passi, posto l'obiettivo di analizzare azioni e sequenze di azioni, non oggetti verbali, e come le azioni nell'interazione sociale siano realizzate attraverso l'utilizzo di risorse multimodali. D'altra parte, anche se con i limiti imposti dal tipo di raccolta dei dati utilizzato, la registrazione audio-, l'interesse per gli episodi non riconducibili al linguaggio verbale, come le risate e i silenzi, i fenomeni di ispirazione e espirazione e altri segnali vocali è confermato per la presenza nel sistema di trascrizione Jefferson di simboli per la notazione di tali comportamenti, oltre agli studi a questi dedicati. Si menzionano il lavoro di Schegloff (1982) sulla funzione interazionale dei borbottii di assenso, gli *ehm* di conferma che costellano la conversazione, ma soprattutto i numerosi studi dedicati alla risata nell'arco temporale che va dal 1979 al 2010 da Jefferson, molti anni prima dell'"embodied turn" dell'AC (Nevile 2015), fondati sulla consapevolezza del valore di azione sociale di tale fenomeno. In Jefferson et al. (1987:152) troviamo detto "Laughter is a systematically produced, socially organized activity". La peculiarità della risata è quella di non avere un contenuto proposizionale e di non poter essere analizzata in sotto-unità costituite da elementi linguistici (Glenn 2003). Eppure, come hanno mostrato i lavori pionieristici di Jefferson (1979; 1984; 1985; 2010; Jefferson et al. 1987), nonostante la sua limitata estensione e il suo essere un oggetto vocale senza un contenuto, la risata costituisce un fenomeno interazionale ordinato, prodotto per rispondere a specifici compiti interazionali. Va ricordato, inoltre, l'humus in cui si colloca la ricerca conversazionale. L'attenzione per la corporeità nell'interazione sociale era ben radicata nel contesto culturale in cui nasce l'AC. Si pensi ai nomi di Bateson, Schefflen, Birdwistell, Kendon e all'analisi dei fini dettagli in cui la corporeità concorre alla costruzione di contesti di *counseling* nelle etnografie di Erickson, Schutz (1981), Erickson (1975) e di quelli scolastici in McDermott, Gospodinoff, Aron (1978). I lavori pionieristici di Heath (1983; 1986) e Goodwin (1981 a e b), basati su filmati, sono stati poi seguiti da quelli di molti altri grazie all'uso di nuove tecnologie di video registrazione e l'AC ha sempre più ampliato la gamma delle risorse multimodali considerate, passando via via dall'esame dei movimenti co-verbali alla considerazione delle complesse *gestalt* multimodali (Mondada 2019). Accanto allo studio delle risorse semiotiche, nell'analisi dell'interazione sociale si è sviluppata un'attenzione verso gli oggetti materiali a partire dall'interesse nei confronti di situazioni in cui il non verbale e la manipolazione di oggetti, documenti, artefatti si legano a quanto accade nell'interazione sociale. Esempi di questo possono essere tratti dall'interazione nei supermercati (De Stefani 2015), nei musei (Heath, Lehm 2004; Orletti in prepara-

zione), nelle sale operatorie (Mondada 2014) e nei luoghi di lavoro (Deppermann et al. 2010). Neville (2015) parla di svolta corporea della ricerca interazionale, che studia corpi in movimento, che si scambiano sguardi e parole, che manipolano o si orientano verso oggetti materiali e documenti di vario tipo. Nel complesso delle attività prodotte, i partecipanti realizzano anche quelle sensoriali. I soggetti guardano, toccano, degustano, odorano. Le analisi, di conseguenza, oltre che multimodali sono multisensoriali (Mondada 2019; 2020; Cekaite, Mondada 2020; Fele, Mondada 2021). L'evoluzione verso una prospettiva multimodale allargata alla materialità e alla multisensorialità dell'Analisi Conversazionale nel mondo anglosassone è assai ben descritta nei lavori di Mondada (2019) e Neville (2018), a cui qui rimandiamo.

Per quanto riguarda l'Italia, l'attenzione per la corporeità nell'interazione sociale era presente già sul finire negli anni '60 nella formazione in campo psichiatrico e a fini terapeutici nella psicoterapia familiare. Ricordiamo la scuola di psicoterapia familiare di Selvini Palazzoli a Milano che videoregistrava le sedute e, muovendosi nel quadro teorico di Palo Alto, considerava il gesto parte integrante della comunicazione. Tuttavia, anche se i dati di Selvini Palazzoli sono stati successivamente oggetto di descrizione in lavori che si muovono nella prospettiva dell'AC, questi, come spesso avviene, si sono soffermati soprattutto sui dati verbali (Leonardi, Viaro 1983). Orletti, negli anni '80, utilizzava tecniche di videoregistrazione delle lezioni per far riflettere le insegnanti sulla comunicazione in classe⁸.

Per trovare studi riconducibili al quadro dell'AC attenti a una prospettiva multimodale è necessario arrivare agli anni 2000. Orletti, all'interno di un progetto Cofin coordinato da Clotilde Pontecorvo, studia l'interazione in classe di bambini con difficoltà utilizzando videoregistrazioni delle lezioni (Orletti 2015; Orletti, Fatigante 2004). Anche se un quadro teorico diverso, non si può non ricordare l'importante traccia lasciata da Adam Kendon nella sua attività di ricercatore presso l'Università Orientale di Napoli. Ci si limita qui a menzionare le ricerche di Carla Cristilli, in particolare Cristilli (2014; Graziano, Kendon, Cristilli 2011), condotte nell'ambito del quadro di ricerca kendoniano. Venendo ad anni più recenti, il ruolo delle risorse multimodali nella gestione dei turni è descritto in Orletti (2015). L'integrazione parola/gesto in interazioni mediche con paziente con protesi è oggetto di numerosi studi di Galatolo e Margutti (Galatolo, Margutti 2013). Galatolo esamina in una prospettiva multimodale sia contesti professionali, sia attività parasportive (Galatolo, Simone 2018; Simone, Galatolo 2019). Merlino, Bazzanella (2017) analizzano la funzione dei gesti nelle interazioni con parlanti afasici. Il tema del rapporto fra gesto e musica è al centro delle riflessioni di Veronesi sulla direzione di orchestra (Veronesi 2014, 2017). Fele (2016; 2018) evidenzia il valore della sensorialità in sedute di degustazione. Merlino (2020b; 2021) si sofferma sulle valenze del *touch* (tatto/tocco) in contesto terapeutico. I lavori qui citati forniscono una rappresentazione solo parziale dell'enorme quantità di studi su queste tematiche, ma i limiti di spazio non permettono un'analisi approfondita.

⁸ Attività di formazione e aggiornamento insegnanti condotta presso il Centro Iniziativa Democratica Insegnanti di Roma.

6. *Il paradigma quantitativo e l'utilizzo di categorie predefinite di codifica*

Se a metà degli anni '70 e per tutti gli anni '80 la combinazione di metodi quantitativi e AC era da considerare un hapax (si consideri il lavoro di West, Zimmerman, 1975 sulla correlazione fra interruzioni nella conversazione e sesso dei partecipanti) e la metodologia quantitativa era considerata antitetica alla AC, soprattutto per l'uso di categorie analitiche create a priori dal ricercatore, si pensi alle critiche di Mehan (1979) ai modelli di Flanders e Amidon, Hunter per l'interazione in classe, sul finire degli anni '80 avviene un cambiamento di rotta. Il lavoro di Heritage, Greatbatch (1986) sull'applauso nei discorsi politici, e poi, successivamente, le analisi di Heritage e colleghi, fra tutti Robinson, Stivers, dell'interazione medico-paziente, fanno emergere la rilevanza di un **approccio quantitativo**. Dall'analisi pionieristica di Heritage e Greatbatch dei discorsi politici, i contesti di applicazione dell'approccio quantitativo si sono estesi a conferenze stampa presidenziali (Clayman, Heritage, Elliott, McDonald 2007; Heritage, Clayman 2013), chiamate ad assicurazioni mediche (Heritage, Boyd, Kleinman 2001), visite mediche (Heritage, Robinson, Elliott, Beckett, Wilkes 2007; Mangione-Smith, Elliott, Stivers, McDonald, Heritage 2006; Mangione-Smith, Stivers, Elliott, McDonald, Heritage 2003; Robinson, Heritage 2014; Stivers, Majid 2007; Stivers et al. 2003), e conversazione ordinaria (Rossano 2012; Rossano, Brown, & Levinson 2009; Stivers et al. 2009).

La giustificazione di una tale scelta e la considerazione dell'adozione di un approccio quantitativo come qualcosa di non eretico per l'AC, è nel saggio di Stivers (2015) sul *Coding*. Se il *coding* formale, generato *top down* delle ricerche quantitative, è da considerare antitetico per la grossolanità delle categorie analitiche e per il fatto di trascurare gli aspetti sequenziali della conversazione, è possibile utilizzare un *coding* che tenga conto delle finezze dell'interazione, fondato sulle analisi della AC. Come sottolineano i fautori di una AC quantitativa, l'AC già utilizza, pur senza adottare quantificazioni numeriche, concetti quantitativi relativi alla distribuzione di particolari fenomeni, come attraverso l'uso di avverbi come *spesso, frequentemente*, ecc. Stivers cita l'uso di "massively" (Sacks & Schegloff 2007 [1979]: 24), "quite common" (Schegloff 1980: 107), "a lot more frequent" (Sacks 1987: .57), "scarcely ever" (Heritage 1984a: 305) and "a small number" (Schegloff, Jefferson, Sacks 1977). I vantaggi dell'adozione di un approccio quantitativo sono così definiti da Stivers (2015):

There are two main advantages of this approach and thus accounts for this expansion. First, it is possible to answer research questions that are impossible with CA methods alone. These include questions such as whether interaction practices are associated with attitudinal variables; sociodemographic variables such as age, gender, race, language, or culture; or outcome variables such as receiving approval for a surgery or receiving antibiotics.

In addition to the broader array of research questions that this mixed methods approach offers, the second advantage of this approach and thus the second account for the mixed methods expansion is that it allows conversation analysts to reach au-

diciences who would otherwise be inaccessible. In some cases these are professionals—physicians, medical educators, journalists, or journalism instructors, etc.

Vediamo il peso, in queste parole, della volontà di individuare sempre più contesti applicati all'Analisi della Conversazione e l'influenza di committenti esterni alla ricerca.

In Italia adottano una mescolanza di AC e metodi quantitativi il gruppo di ricerca coordinato da Zucchermaglio alla Sapienza di Roma, e Margutti, Galatolo nell'analisi dell'interazione medico-paziente.

L'adozione di un approccio quantitativo in AC suscita delle perplessità, soprattutto quando viene applicato a delle categorie funzionali. Infatti, è molto diverso quantificare le occorrenze di specifici item linguistici in determinate posizioni sequenziali, come *any vs some* (Heritage, Robinson 2011), o *oh* (Heritage 2018) rispetto all'utilizzo di categorie funzionali come quella di domande. La categorizzazione di Stivers, Enfield (2010) delle domande appare semplicistica comparata con le fini analisi linguistiche di taglio pragmatico sviluppate negli anni nella ricerca in vari ambiti sulla scia della visione azionale della lingua di impronta austriaca. Tali ricerche mostravano l'infinita gamma di espedienti formali per formulare domande.⁹ Si ricorda qui soltanto Gnisci, Quintili (2002) per l'ambito giudiziario e il più recente lavoro di Zuczkowski et al. (2021) fondato sul modello epistemico di Heritage.

Ma una critica più forte, derivante proprio dalla visione sequenziale della AC e dal ruolo della sequenza per definire l'azione realizzata, è che una mossa che può essere intesa come un tipo di azione in un determinato punto della successione dei turni può essere subito dopo ridefinita come qualcosa di completamente diverso sul piano funzionale in base alle reazioni che la seguono. Il contesto intrainterazionale definisce e ridefinisce le azioni realizzate.

7. Il programma epistemico di Heritage e la controversia con Lynch e il gruppo EoE

L'interesse di Heritage per la distribuzione delle conoscenze nell'interazione lo porta a sviluppare un programma di ricerca definito *epistemic program* dai suoi detrattori che esplora i cosiddetti «territori di conoscenza dell'interazione». Il sociologo parte dalla distinzione laboviana nel discorso fra conoscenze di tipo A e di tipo B e sviluppa categorie come accesso alle conoscenze, primato epistemico, gradiente epistemico (Heritage 2011; 2012).

Heritage caratterizza, in queste sue analisi, la conversazione come un continuo monitoraggio di ciò che l'altro sa. I suoi detrattori, le cui opinioni sono raccolte in un numero di *Discourse Studies* di cui sono curatori Lynch, Macbeth (2016) considerano la direzione di ricerca come antitetica alla tradizione AC che aveva negato la rilevanza degli stati mentali dei partecipanti e legato l'analisi all'*hic et nunc* dell'interazione. Heritage (2018) effettua un tuffo nel passato nella ricerca dell'AC per controbattere ai sostenitori di EoE, ricordando concetti come *recipient design*,

⁹ Andando molto indietro nel tempo, si ricorda ancora il lavoro del Gruppo di Padova su 101 modi di richiedere (Benincà et al. 1977).

membership categorization, e lo stesso lavoro di Schegloff (1972) su *Formulating places*. Di fatto mostra come la tradizione AC abbia sempre, ma soprattutto alle origini, fatto uso delle conoscenze dei partecipanti nell'analisi.

8. *Il futuro*

Da quanto abbiamo visto finora, la ricerca sulle conversazioni diseguali nell'ambito dell'Analisi della conversazione è estremamente viva e produttiva. Per il futuro, possiamo immaginare molteplici ambiti in cui questo filone di studi può fornire ulteriori contributi, sia in senso teorico che applicato (Antaki 2011). Ne indichiamo solo alcuni.

Dal punto di vista teorico e descrittivo:

- Riconciliare ulteriormente analisi linguistica e analisi sociologica per la comune attenzione per le azioni che gli enunciati realizzano in vari ambiti della conversazione ordinaria e istituzionale, sottolineando la centralità della visione «azionale» dell'interazione. È in questa direzione che vanno i lavori dell'ultimo Heritage, che si spingono a ricomporre la dicotomia fra teoria degli atti linguistici e AC. Non va dimenticato, nell'intersezione grammatica/interazione, il campo di indagine della linguistica interazionale (Orletti, in stampa);
- Recuperare l'attenzione per il ruolo delle conoscenze nella strutturazione dell'interazione, ovvero un tuffo e un recupero delle radici etnometodologiche della AC, senza cadere nella visione del contesto come cestino dei rifiuti;
- Ampliare la descrizione ai sistemi di dialogo prodotti da Chatbot, per individuare i limiti e le differenze con la conversazione naturale. Si pensi al rilievo mediatico attribuito alla Chat GPT e all'uso improprio del termine conversazione per gli scambi uomo-computer;
- Valutare l'accessibilità comunicativa dei contesti istituzionali, intesi in senso lato fino a comprendere i siti del patrimonio culturale, analizzata non soltanto in senso rigorosamente linguistico, ma anche in termini di ecologia dell'interazione grazie alla visione incarnata dell'ultima AC. Questo può favorire interventi che agiscano sull'intero complesso delle risorse semiotiche (Orletti 2021; Orletti, Riga 2021; 2022).

Sul versante più applicato:

- la formazione di professionisti che, in ambiti istituzionali diversi, usino la conversazione come strumento professionale. È pressoché impossibile limitare la gamma dei profili, che vanno dall'ambito forense a quello dei media, dall'interazione terapeutica a quella pedagogica, fino a chi si occupa di comunicazione museale.¹⁰

¹⁰ Si rinvia al sito www.chiareparole.it per indicazioni in questa direzione.

Riferimenti bibliografici

- Alby, Francesca & Zuccheromaglio, Cristina & Baruzzo, Mattia. 2015. Diagnostic Decision Making in Oncology: Creating Shared Knowledge and Managing Complexity. *Mind, Culture, and Activity* 22 (1). 4-22.
- Alexander, Jeffrey C. & Giesen, Bernhard & Münch, Richard & Smelser Neil J. (a cura di). 1987. *The Micro-Macro Link*. Berkeley: The University of California Press.
- Antaki, Charles. 2008. Formulations in psychotherapy. In Peräkylä, Anssi & Antaki, Charles & Vehviläinen, Sanna & Leudar, Ivan (a cura di), *Conversation analysis and psychotherapy*, 26-42. Cambridge: Cambridge University Press.
- Antaki, Charles. 2011. *Applied Conversation Analysis: Intervention and change in institutional talk*. London: Palgrave Macmillan.
- Antaki, Charles & Barnes, Rebecca & Leudar, Ivan. 2005. Diagnostic formulations in psychotherapy. *Discourse Studies* 7(6). 627-647.
- Arminen, Ilkka. 2005. *Institutional interaction*. London: Routledge.
- Atkinson, Maxwell J. 1982. Understanding Formality: The Categorization and Production of 'Formal' Interaction. *The British Journal of Sociology* 33(1). 86-117.
- Atkinson, Maxwell & Drew, Paul. 1979. *Order in Court*. London: Palgrave Macmillan.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2013. La mediazione nell'interazione centrata sul paziente. In Orletti, Franca & Fatigante, Marilena (a cura di), *La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente*, 94-109. Numero monografico *Salute e società* 12(1).
- Barnes, Rebecca. 2007. Formulations and the facilitation of common agreement in meetings talk. *Text & Talk* 27(3). 273-296.
- Barnes, Rebecca. 2019. Conversation analysis of communication in medical care: Description and beyond'. *Research on Language and Social Interaction* 52. 300-315.
- Beach, Wayne A. (a cura di). 2001. Lay diagnosis. *Text* 21(1-2). 13-18.
- Beach, Wayne A. & Dixon, Christie N. 2001. Revealing moments: Formulating understandings of adverse experiences in a health appraisal interview. *Social Science & Medicine* 52(1). 25-44.
- Benincà, Paola & Cinque, Guglielmo & Fava, Elisabetta & Leonardi, Paolo. 1977. 101 modi per richiedere. In Simone, Raffaele & Giulianella, Ruggiero (a cura di), *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*, 500-533. Roma: Bulzoni.
- Bersani Berselli, Gabriele. 2009. Selezione lessicale e mediazione orale in consultazioni mediche presso ospedali pubblici. In Gavioli, Laura (a cura di), *La mediazione linguistica e culturale: una prospettiva interazionista*, 151-170. Perugia: Guerra.
- Byrne, Patrick S. & Long, Barrie E.L. 1976. *Doctors Talking to Patients: A Study of the Verbal Behaviour of General Practitioners Consulting in Their Surgeries*. Great Britain: Department of Health and Social Security H:M: Stationery Office.
- Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. 1991. *Talk & Social structure*. Cambridge: Polity Press.
- Boyd, Elizabeth & Heritage, John. 2006. Taking the history: questioning during comprehensive history taking. In Heritage, John & Maynard, Douglas W. (a cura di), *Communication in Medical Care: Interaction Between Primary Care Physicians and Patients*, 151-184. Cambridge: Cambridge University Press.

- Bühlig, Kristin. 1996. *Reformulierende Handlungen: zur Analyse sprachlicher Adaptierungsprozesse in institutioneller Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Cekaite, Asta & Mondada, Lorenza (a cura di). 2020. *Touch in social interaction. Touch, Language and Body*. London, New York: Routledge.
- Charon, Rita. 2001. The Patient-Physician Relationship. Narrative Medicine: a Model for Empathy, Reflection, Profession, and Trust. *JAMA* 286(15). 1897-1902.
- Charon, Rita. 2005. Narrative Medicine: Attention, Representation, Affiliation. *Narrative* 13(3). 261-270.
- Ciapuscio, Guiomar E. 2003. Formulation and Reformulation Procedures in Verbal Interactions between Experts and (Semi-)laypersons. *Discourse Studies* 5(2). 207-233.
- Clayman, Steven E. 1988. Displaying Neutrality in Television News Interviews. *Social problems* 35(4). 474-492.
- Clayman, Steven E. & Heritage, John & Elliott, Marc N. & McDonald, Laurie. 2007. When Does the Watchdog Bark?: Conditions of Aggressive Questioning in Presidential News Conferences. *American Sociology Review* 72(1). 23-41.
- Clayman, Steven E. 2007. Speaking on Behalf of the Public in Broadcast News Interviews. In Holt, Elizabeth & Clift, Rebecca (a cura di), *Reporting Talk: Reported Speech in Interaction*, 221-243. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cristilli, Carla. 2014. How Gestures Help Children to Track Reference in Narrative. In Mandana Seyfeddinipur, Mandana & Gullberg, Marianne (a cura di), *From Gesture in Conversation to Visible Action as Utterance: Essays in honor of Adam Kendon*, 331-350. Amsterdam: Benjamins Publishing.
- Deppermann, Arnulf. 2011. The Study of Formulations as a Key to an Interactional Semantics. *Human Studies* 34(2). 115-128.
- De Stefani, Elwys. 2015. Establishing Joint Attention Towards Commercial Objects in Self-Service Stores. In Nevile, Mauricee & Haddington, Pentti & Heinemann, Trine & Rauniomaa, Mirka (a cura di). *Interacting with Objects. Language, Materiality and Social Activity*, 275-294. Amsterdam: Benjamins.
- Dovetto, Francesca (a cura di). 2020. *Lingua e patologia: i sistemi instabili*. Roma: Aracne.
- Drew, Paul & Heritage, John. 1992. Analyzing Talk at Work: an Introduction. In Drew, Paul & Heritage, John (a cura di), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*, 3-65. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drew, Paul & Sorjonen, Marja-Leena. 1997. Institutional Dialogue. In van Dijk, Teun A. (a cura di), *Discourse as Social Interaction*, 92-118. London: Sage.
- Duranti, Alessandro. 1994. *From Grammar to Politics*. Oakland: University of California Press.
- Erickson, Frederick. 1975. Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counseling Encounters. *Harvard Educational Review* 45(1). 44-70.
- Erickson, Frederick & Shultz, Jeffrey. 1981. *The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press.
- Fatigante, Marilena. 2013. Presupposti culturali nella formulazione delle domande di medici ginecologi a pazienti migranti. In Orletti, Franca & Fatigante, Marilena (a cura di). *La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente*, 44-60. Numero monografico *Salute e società* 12 (1).

- Fatigante, Marilena & Orletti, Franca. 2013. Laughter in Multicultural therapeutic Contexts. In Glenn, Philipp & Holt, Elizabeth (a cura di). *Studies of Laughter in Interaction*, 161-183. London: Bloomsbury.
- Fatigante, Marilena & Zuccheromaglio, Cristina & Alby, Francesca. 2021. Being in Place: A Multimodal Analysis of the Contribution of the Patient's Companion to "First Time" Oncological Visits. *Frontiers in Psychology* 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.664747/full>.
- Fele, Giolo. 2009. Glosse e formulazioni. In Mariottini, Laura & Sciubba, Eleonora M. & Fatigante Marilena (a cura di), *Lingua e società. Scritti in onore di Franca Orletti*, 49-59. Roma: Franco Angeli.
- Fele, Giolo. 2016. Il paradosso del gusto: forme visibili dell'apprezzamento estetico. *Società Mutamento Politica* 7(14). 153-176.
- Fele, Giolo. 2019. Olfactory Objects: Describing, Recognizing and Assigning the Features of an Olfactory Object During Professional Tasting Sessions. In Day, Dennis & Wagner, Johannes (a cura di). *Objects, Bodies, and Work Practice*, 250-284. Bristol: Multilingual Matters.
- Fisher, Sue & Todd, Alexandra (a cura di). 1983. *The Social Organization of Doctor-patient Communication*. Washington: Center of Applied Linguistics.
- Frankel, Richard M. 1983. The Laying on of Hands: Aspects of the Organization of Gaze, Touch, and Talk in a Medicine Encounter. In Fisher, Sue & Todd, Alexandra Dundas (a cura di), *The Social Organization of Doctor-Patient Communication*, 19-54. Washington: D.C., Center for Applied Linguistics.
- Frankel, Richard M. 1984. From Sentence to Sequence: Understanding the Medical Encounter through Micro-Interactional Analysis. *Discourse Processes* 7(2). 135-170.
- Garfinkel, Harold & Sacks, Harvey. 1970. On Formal Structures of Practical Action. In McKinney, John C. & Tiryakian, Edward A. (a cura di), *Theoretical Sociology: Perspectives and Developments*, 338-366. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gavioli, Laura & Baraldi, Claudio. 2011. Interpreter-Mediated Interaction in Healthcare and Legal Settings. *Interpreting* 13(2). 205-233.
- Giglioli, Pier Paolo & Fele, Giolo. 2016. Il sapere del sommelier: verso un'etnografia della degustazione. *Etnografia e ricerca qualitativa* 1. 53-72.
- Gill, Virginia Teas. 1998. Doing Attributions in Medical Interaction: Patients' Explanations for Illness and Doctors' Responses. *Social Psychology Quarterly* 61 (4). 322-360.
- Gill, Virginia & Maynard, Douglas. 2006. Patients' Explanations for Health problems and physicians' Responsiveness in the Medical Interview. In Heritage, John & Maynard, Douglas (a cura di), *Communication in Medical Care: Interaction between Primary Care Physicians and Patients (Studies in Interactional Sociolinguistics)*, pp. 115-150, Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenn, Philip. 2003. *Laughter in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Glenn, Phillip & Holt, Elizabeth (a cura di). 2013. *Studies of laughter in interaction*. London: Bloomsbury.
- Gili Fivela, Barbara & Bazzanella, Carla (a cura di). 2009. *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato*. Firenze: Franco Cesati Editore.

- Gnisci, Augusto & Quintili, Marisa. 2002. Uno studio sulle domande e sulle risposte negli esami dibattimentali del processo Marta Russo. *Psychofenia* 5 (7), 45-66.
- Goodwin, Charles. 1994. Professional Vision. *American Anthropologist* 96(3). 606-633.
- Graziano, Maria & Kendon, Adam & Cristilli, Carla. 2011. 'Parallel Gesturing' in Adult-Child Conversations. In Stam, Gale & Ishino, Mika (a cura di), *Integrating Gestures The interdisciplinary nature of gesture*, 89-101. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Greatbatch, David. 1988. A Turn-Taking System for British News Interviews. *Language in Society* 17(3)., 401-430.
- Gülich, Elisabeth. 2003. Conversational Techniques Used in Transferring Knowledge between Medical Experts and Non Experts. *Discourse Studies* 5 (2). 235-263.
- Gülich, Elisabeth. 2004. Reformulierungen. In Kolboom, Ingo & Kotschi, Thomas & Reichel, Edward (a cura di), *Handbuch Französisch: Sprache-Literatur-Kultur-Gesellschaft: Für Studium, Lehre, Praxis*, 350-357. Berlin: Schmidt.
- Gülich, Elisabeth & Kotschi, Thomas. 1983. 'Les marqueurs de reformulation paraphras-tique'. *Cahiers de Linguistique Française* 5. 305-351.
- Gülich, Elisabeth & Kotschi, Thomas. 1987. 'Les actes de reformulation paraphrastique dans la consultation La dame de Caluire'. In Bange, Peter (a cura di), *L'analyse des interactions verbales. La dame de Caluire une consultation*, 15-81. Berne: Peter Lang.
- Gülich, Elisabeth & Kotschi, Thomas. 1995. 'Discourse Production in Oral Communication'. In Quasthoff, Uta M. (a cura di), *Aspects of Oral Communication*, 30-66. Berlin-New York: Walter de Gruyter.
- Haakana, Markku. 2001. Laughter as a patient's resource: Dealing with delicate aspect of medical interactions. *Text* 21(1/2). 187-219.
- Have, ten Paul. 1987. *Sequenties en formuleringen; aspecten van de interactionele organisatie van huisartssprekeuurgesprekken*. Dordrecht/Providence, R.I.: Foris Publications.
- Have, ten Paul. 1989. The Consultation as a Genre. In Torode, Brian (a cura di), *Text and Talk as Social Practice*, 115-135. Dordrecht, NL: Foris Publications.
- Have, ten Paul. 1991. Talk and Institution: A Reconsideration of the 'Asymmetry' of Doctor-Patient Interaction. In Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (a cura di). *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, pp. 138-163, Los Angeles, California: University of California Press.
- Heath, Christian. 1982. The Display of Reciprocity: an Instance of Sequential Relationship in Speech and Body Movement. *Semiotica* 42(2-4). 147-161.
- Heath, Christian. 1986. *Body Movement and Speech in Medical Interaction*. Cambridge: CUP.
- Heath, Christian & vom Lehn, Dirk. 2004. Configuring Reception: (Dis-) Regarding the 'Spectator' in Museums and Galleries. *Theory, Culture & Society* 21. 43-65.
- Heritage, John. 1984. A change-of-state token and aspects of its sequential placement. In Atkinson, Maxwell & Heritage, John (a cura di), *In Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, 299-345. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John. 1985. Analyzing News Interviews: Aspects of the Production of Talk for an Overhearing Audience. In van Dijk, Teun A. (a cura di), *Handbook of Discourse Analysis*, 95-117. London: Academic Press.

- Heritage, John & Maynard, Douglas (a cura di). 2006. *Communication in Medical Care: Interactions between Primary Care Physicians and Patients*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John. 2009. Questioning in Medicine. In Freed, Alice & Ehrlich, Susan (a cura di). *“Why Do You Ask?”: The Function of Questions in Institutional Discourse*, 42-68. New York: Oxford University Press.
- Heritage, John. 2010. Conversation Analysis: Practices and methods. In Silverman, David (a cura di). *Qualitative Sociology*, 208-230. London: SAGE.
- Heritage, John. 2013. Language and Social Institutions: The Conversation Analytic View. *Journal of Foreign Languages* 36(4). 2-29.
- Heritage, John & Greatbatch, David. 1986. Generating Applause: a Study of Rhetoric and Response at Party Political Conferences. *American Journal of Sociology* 92(1). 110-157.
- Heritage, John & Boyd, Elisabeth & Kleinman, Lawrence. 2001. Subverting Criteria: the Role of Precedent in Decision to Finance Surgery. *Sociology of Health & Illness* 23(5). 701-728.
- Heritage, John & Clayman, Steven E. 2013. The Changing Tenor of Questioning over Time. *Journalism Practice* 7(4). 481-501.
- Heritage, John & Maynard, Douglas W. 2006. Introduction: Analyzing interaction between doctors and patients in primary care encounters. In Heritage, John & Maynard, Douglas W (a cura di), *In Communication in Medical Care: Interaction Between Primary Care Physicians and Patients*, 1-21. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John & Robinson, Jeffrey D. 2006. Accounting for the Visit: Giving Reasons for Seeking Medical Care. In Heritage, John & Maynard, Douglas (a cura di), *Communication in Medical Care: Interactions between Primary Care Physicians and Patients*, 48-85. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John & Robinson, Jeffrey D. 2011. ‘Some’ versus ‘Any’ Medical Issues: Encouraging Patients to Reveal their Unmet Concerns. In Antaki, Charles (a cura di), *Intervention and Change in Institutional Talk*, 13-51. London: Palgrave-MacMillan.
- Heritage, John & Robinson, Jeffrey D. & Elliott, Marc N & Beckett, Megan & Wilkes, Michael. 2007. ‘Reducing Patients’ Unmet Concerns in Primary Care: the Difference One World Can Make. *Journal of General Internal Medicine* 22 (10). 1429-1433.
- Heritage, John & Watson, Rod. 1980. Aspects of the Properties of Formulations in Natural Conversations: Some Instances Analysed. *Semiotica* 30(3-4). 245-262.
- Heritage, John & Watson, Rod. 1980. Formulations as Conversational Objects. In Psathas, George (a cura di), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, 123-162. New York: Irvington.
- Hutchby, Ian. 2005. “Active Listening”: Formulations and the Elicitation of Feelings-Talk in Child Counselling. *Research on Language and Social Interaction* 38(3). 303-329.
- Jefferson, Gail. 1979. A Technique for Inviting Laughter and its Subsequent Acceptance/Declination. In Psathas, George (a cura di). *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, 79-96. New York-London: Irvington.
- Jefferson, Gail. 1984. On the Organization of Laughter in Talk About Troubles. In Atkinson, Maxwell & Heritage, John (a cura di), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*, pp. 346-369, Cambridge: Cambridge University.

- Jefferson, Gail. 1985. An Exercise in the Transcription and Analysis of Laughter. In van Dijk, Teun A. (a cura di), *Handbook of Discourse Analysis*, 25-34. London: Academic Press.
- Jefferson, Gail. 2004. Glossary of Transcript Symbols with an Introduction. In Lerner, Gene H. (a cura di), *Conversation analysis: Studies from the first generation*, 13-31. Philadelphia: John Benjamins.
- Jefferson, Gail. 2010. Sometimes a Frog in your Throat is just a Frog in your Throat: Gutturals as (sometimes) Laughter-Implicative. *Journal of Pragmatics* 42. 1476-1484.
- Jefferson, Gail & Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. (1987). Notes on Laughter in the Pursuit of Intimacy. In Button, Graham & Lee, John R.E. (a cura di), *Talk and social Organisation*, 152-205. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jespersen, Astrid P. & Jensen, Torben E. 2012. Making Consultations Run Smoothly: an Analysis of Doctors' Skilful Use of Time Inspired by Science and Technology Studies. *Time & Society* 21 (3). 330-350.
- Knorr-Cretina, Karin & Cicourel, Aaron V. (a cura di). 1981. *Advances in Social Theory and Methodology: Toward an Integration of Micro- and Macro-Sociologies*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Koschmann, Timothy. 2005. Members' Methods and Communicative Mediation. In Koschmann, Timothy & Zemel, Alan & Conlee-Stevens, Melinda & Young, Nata P. & Robbs, Julie E. & Barnhart, Amber & Bromme, Rainer & Hesse, Friedrich W. & Spada, Hans (a cura di), *Barriers and Biases in Computer-Mediated Knowledge Communication and How They May Be Overcome*, 265-294. New York: Springer.
- Leeds-Hurwitz, Wendy. 1987. The social history of The Natural History of an Interview: A multidisciplinary investigation of social communication. *Research on Language and Social Interaction* 20 (1-4). 1-51.
- Leonardi, Paolo & Viaro, Maurizio. 1983. Insubordinazioni. In Orletti, Franca (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, 147-174. Bologna: Il Mulino.
- Linell, Per. 1998. *Approaching Dialogue. Talk, Interaction and Contexts in Dialogical Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Linell, Per & Luckmann, Thomas. 1991. Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries. In Marková, Ivana & Foppa, Klaus (a cura di), *Asymmetries in Dialogue*, 1-20. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Lynch, Michael & Machbeth, Douglas. 2016. The Epistemics of Epistemics: An Introduction. *Discourse Studies* 18(5). 493-499.
- Mangione-Smith, Rita & Elliott, Marc N. & Stivers, Tanya & McDonald, Laurie & Heritage, John & McGlynn, Elizabeth A. 2004. Racial/Ethnic Variation in Parent Expectations for Antibiotics: Implications for Public Health Campaigns. *Pediatrics* 113(5). 385-394.
- Mangione-Smith, Rita & Stivers, Tanya & Elliott, Marc N. & McDonald, Laurie & Heritage, John. 2003. Online Commentary During the Physical Examination: a Communication Tool for Avoiding Inappropriate Antibiotic Prescribing?. *Social Science & Medicine* 56(2). 313-320.
- Margutti, Piera & Galatolo, Renata. 2013. Forme di riduzione dell'asimmetria nella comunicazione medico-paziente: le iniziative dei pazienti nel corso di visite specialistiche. In Orletti, Franca & Fatigante, Marilena (a cura di), *La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente*, 19-32. Numero monografico *Salute e società* 12(1).

Margutti, Galatolo 2022 6 aprile, 15-16:30 *Come comunicare le decisioni sul trattamento nelle visite con pazienti amputati: forme e azioni* – Piera Margutti (Università di Modena e Reggio Emilia), Renata Galatolo (Università di Bologna), Lezione 6 aprile, 15-16:30 *Come comunicare le decisioni sul trattamento nelle visite con pazienti amputati: forme e azioni* – Piera Margutti (Università di Modena e Reggio Emilia), Renata Galatolo (Università di Bologna) Lezione Ciclo di incontri Lingua, salute e società, a cura di Franca Orletti e Sara Merlino, Dipartimento Studi umanistici, Università degli studi Roma Tre.

Marková, Ivana & Foppa, Klaus (a cura di). 1991. *Asymmetries in dialogue*. Hempstead: Harvester Wheatsheald.

Maynard, Douglas W. 1991. Interaction and Asymmetry in Clinical Discourse. *American Journal of Sociology* 97 (2). 448-495.

Maynard, Douglas W. 2003. *Bad news, good news: Conversational order in everyday talk and clinical settings*. Chicago: Chicago University Press.

Maynard, Douglas W. & Heritage, John. 2005. Conversation Analysis, Doctor-Patient Interaction, and Medical Communication. *Medical Education* 39(4). 428-435.

Mcdermott, Ray P. & Gospodinoff, Kenneth & Aron, Jeffrey. 1978. Criteria for an Ethnographically Adequate Description of Concerted Activities and their Contexts. *Semiotica* 24(3-4). 245-276.

McHoul, Alexander. 1978. The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society* 7. 183-213.

Mehan, Hugh. 1979. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.

Mehan, Hugh. 1991. The School's Work of Sorting Students. In Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (a cura di), *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, 71-90. Cambridge: Polity Press.

Merlino, Sara. 2017. Initiatives topicales du client aphasique au cours de séances de rééducation: pratiques interactionnelles et enjeux identitaires. In Keel, Sara & Mondada, Lorenza (a cura di), *Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle*, 53-94. Paris: L'Harmattan.

Merlino, Sara. 2021. Coordination, attention visuelle et gestes professionnels dans la rééducation de l'aphasie. *Langage & société* 173(2). 115-140.

Merlino, Sara & Bazzanella, Carla. 2017. Il discorso afasico. Gesto, parola, trascrizione." *La scrittura all'ombra della parola. Special Issue, Quaderni di Dipartimento LISE/Quaderni di Linguistica dell'Università della Calabria* 5. 33-55.

Mishler, Eliot G. 1984. *The Discourse in Medicine: Dialectics of Medical Interviews*. Norwood: Ablex Publishing.

Mondada, Lorenza. 2003. Working with Video: How Surgeons Produce Video Records of their Actions. *Visual Studies* 18(1). 58-73.

Mondada, Lorenza. 2011. The Organization of Concurrent Courses of Action in Surgical Demonstrations.. In Streeck, Jürgen. Goodwin, Charles & LeBaron, Cutis (a cura di), *Embodied Interaction: Language and Body in the Material World* Cambridge, 207-226. Cambridge: Cambridge University Press.

Mondada, Lorenza. 2014a. The Local Constitution of Multimodal Resources for Social Interaction. *Journal of Pragmatics* 65. 137-156.

- Mondada, Lorenza. 2014b. Pointing, Talk and the Bodies: Reference and Joint Attention as Embodied Interactional Achievements. In Seyfeddinipur, Mandada & Gullberg, Marianne (a cura di), *From Gesture in Conversation to Visible Utterance in Action*, 95-124. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mondada, Lorenza. 2014c. Bodies in Action: Multimodal Analysis of Walking and Talking. *Language and Dialogue* 4 (3). 357-403.
- Mondada, Lorenza. 2014d. The Temporal Orders of Multiactivity: Operating and Demonstrating in the Surgical Theatre. In Haddington, Pentti, Keisanen, Tima, Mondada, Lorenza & Nevile, Maurice (a cura di), *Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking*, 33-75. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Mondada, Lorenza. 2016. Challenges of Multimodality: Language and the Body in Social Interaction. *Journal of Sociolinguist* 20 (2). 2-32.
- Mondada, Lorenza. 2018a. Multiple Temporalities of Language and Body in Interaction. Challenges for Transcribing Multimodality. *Research on Language and Social Interaction* 51 (1). 85-106.
- Mondada, Lorenza. 2018b. Visual Practices: Video Studies, Multimodality and Multisensoriality. In Favareau, Donald (a cura di). *Co-operative Engagements in Intertwined Semiosis: Essays in Honour of Charles Goodwin*, 304-325. Tartu: University of Tartu Press.
- Mondada, Lorenza. 2019. Rethinking Bodies and Objects in Social Interaction: a Multimodal and Multisensorial Approach to Tasting. In Kissmann, Urike & van Loon, Joost (a cura di), *Discussing New Materialism: Methodological Implications for the Study of Materialities*, 109-134. Wiesbaden: Springer VS.
- Mondada, Lorenza. 2019a. Contemporary Issues in Conversation Analysis: Embodiment and Materiality, Multimodality and Multisensoriality in Social Interaction. *Journal of Pragmatics*, 145. 47-62.
- Mondada Lorenza & Fele, Giolo. 2020. Descrittori visivi per l'assaggio professionale: lessico, sensorialità e standardizzazione. In De Stefani, Elwis & Veronesi, Daniela (a cura di). *La linguistica interazionale tra teoria e applicazione. Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 49(3). 651-681.
- Morris, Lawrence D. 2017. *The Art of Conduction – A Conduction® Workbook* (a cura di Daniela Veronesi). New York: Karma.
- Nasi, Nicola & Pugliese, Rosa. 2020. "Mica disegnavano una tv". La polifunzionalità della particella *mica* nell'interazione in classe. In De Stefani, Elwis & Veronesi, Daniela. *La linguistica interazionale fra teoria e applicazione, Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 49 (3).
- Nevile, Maurice. 2015. The Embodied Turn in Research on Language and Social Interaction. *Research on Language and Social Interaction* 48(2). 121-151.
- Orletti, Franca. 1981. Classroom Verbal Interaction: A Conversational Analysis. In Parret, Hermann & Sbisà, Marina & Verschueren, Jef (a cura di), *Possibilities and Limitations of Pragmatics*, 531-550. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Orletti, Franca. 1983. Pratiche di glossa. In Orletti, Franca (a cura di), *Comunicare nella vita quotidiana*, 77-103, Bologna: Il Mulino.
- Orletti, Franca. 1996. Intervista giornalistica o propaganda elettorale?. *Polis* 10(2).153-174.
- Orletti, Franca (a cura di). 1994a. *Fra conversazione e discorso*. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.

- Orletti, Franca. 1994b. L'analisi conversazionale degli anni '90. In Orletti, Franca (a cura di), *Fra conversazione e discorso*, 63-80. Firenze: La Nuova Italia Scientifica.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.
- Orletti, Franca. 2004. Interazione e grammatica: l'altra anima della sociolinguistica incontra la teoria. *Rivista di psicolinguistica applicata* 4(2-3). 1-11.
- Orletti, Franca. 2013. L'emergere e la costruzione delle identità nell'interazione medico-paziente in contesti multiculturali. In Orletti Franca & Fatigante Marilena (a cura di), *La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente*, 61-75. Numero monografico *Salute e società* 12(1).
- Orletti, Franca. 2013. The Emergence and the Construction of Identity in Doctor-Patient Interaction in Multicultural Settings. In Orletti, Franca & Fatigante, Marilena (a cura di). *Doctor-patient interaction and the challenge of multi-culturality*, 67-81. Milano: FrancoAngeli.
- Orletti, Franca. 2015a. Partecipazione e gestione dei turni in una interazione in classe con bambini in difficoltà: il ruolo dei segnali verbali e multimodali. In Pistolesi, Elena, Pugliese, Rosa & Gili Fivela, Bardara (a cura di), *Parole, gesti, interpretazioni. Studi linguistici per Carla Bazzanella*, 129-146. Roma: Aracne.
- Orletti, Franca. 2015b. Le forme dell'autodiagnosi: negoziazioni dell'asimmetria di conoscenze fra medico e paziente. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata* 44 (3). 546-560.
- Orletti, Franca (a cura di). 2021. *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, Tecnologie e sostenibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Orletti, Franca. 2022. La co-costruzione dell'agenda nella visita medica: una prospettiva multimodale. In Fatigante, Marilena & Pontecorvo, Clotilde (a cura di), *Arte e pratica della pazienza*, 95-119. Aprilia:Novalogos.
- Orletti, Franca. In stampa a. Medico e paziente: un'interazione co-costruita e incarnata. In Alfonzetti, Giovanna & Banfi, Emanuele & Orletti, Franca (a cura di), *Agire con le parole e non solo*. Numero monografico *Studi Italiani di Linguistica teorica e applicata* 52(1).
- Orletti, Franca. In stampa b. *Cos'è la linguistica interazionale*. Roma: Carocci.
- Orletti, Franca. In prep. *Materialità e comunicazione in una visita al museo*.
- Orletti, Franca & Caronia, Letizia (a cura di). 2019. Dialogue in institutional settings, Special issue, *Language and Dialogue* 9 (1).
- Orletti, Franca & Fatigante, Marilena. 2005a. L'insegnante e il bambino con difficoltà. Area 5 del CD-rom DAP *Discorso e Apprendimento per l'autoformazione degli insegnanti*. Roma: EdizioniInfantiae.Org.
- Orletti, Franca & Fatigante, Marilena. 2005b. La costruzione discorsiva di bambini con difficoltà di apprendimento. In Pontecorvo, Clotilde (a cura di). *Discorso e Apprendimento*, 61-72. Roma: Carocci.
- Orletti, Franca & Fatigante, Marilena. 2009. La modulazione dell'agency nell'interazione in colloqui di consultazione psicologica. In Bazzanella, Carla & Gili Favela, Barbara (a cura di), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato*, 193-204. Firenze: Cesati.
- Orletti, Franca & Fatigante, Marilena (a cura di). 2013. *La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente*. Milano: FrancoAngeli.
- Orletti, Franca & Iovino, Rossella. 2018. *Il parlar chiaro nella comunicazione medica: Tra etica e linguistica*. Roma: Carocci.

- Orletti, Franca & Riga, Andrea. 2021a. *Capire e farsi capire nei musei. Il caso del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa*. In Orletti, Franca (a cura di). *Comunicare il patrimonio culturale. Accessibilità comunicativa, tecnologie e sostenibilità*, 38-61. Milano: FrancoAngeli.
- Orletti, Franca & Riga, Andrea. 2021b. *Comunicare chiaro nei musei. Esempi di semplificazione linguistica del Museo del Mare e della Navigazione Antica di Santa Severa*. In Chiusaroli, Francesca (a cura di), *Miscellanea di Studi in onore di Diego Poli*, 1133-1151. Roma: Il Calamo.
- Pasquandrea Sergio. 2013. Uso del linguaggio tecnico e rapporto medico-paziente: un'analisi in contesti interculturali, in Orletti, Franca & Fatigante, Marilena (a cura di), *La sfida della multiculturalità nell'interazione medico-paziente*, 61-76. Numero monografico *Salute e società* 12(1).
- Peräkylä, Anssi. 1995. *AIDS Counselling: Institutional Interaction and Clinical Practice*. Cambridge-New York: Cambridge University Press.
- Pilnick, Alison & Hindmarsh, Jon & Teas Gill, Virginia (a cura di). 2010. *Communication in Healthcare Settings: Policy, Participation and New Technologies*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Potter, Jonathan & Hepburn, Alexa. 2010. Putting Aspiration into Words: "Laugh particles" Managing Descriptive Trouble and Modulating Action. *Journal of Pragmatics* 42(6). 1526-1142.
- Rittgeroth, Yvonne. 2007. Reformulierungen im aufgabenorientierten Dialog. – Reformulations in task- oriented dialogue. Doctoral dissertation. Bielefeld: Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität.
- Robinson, Jeffrey D. 2001. Asymmetry in Action: Sequential Resources in the Negotiation of a Prescription Request. *Text* 21 (1/2). 19-54.
- Robinson, Jeffrey D. 2003. An Interactional Structure of Medical Activities During Acute Visits and Its Implications for Patients' Participation. *Health Communication* 15 (1). 27-59.
- Robinson, Jeffrey D. 2006. Soliciting Patients' Presenting Concerns. In Heritage, John & Maynard Douglas W. (a cura di), *Communication in medical care*, 22-47. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, Jeffrey D. & Heritage, John. 2014. Intervening with Conversation Analysis: the Case of Medicine. *Research on Language and Social Interaction* 47 (3). 201-218.
- Robinson, Jeffrey D. & Tate, Alexandra & Heritage, John. 2016. Agenda-Setting Revisited: When and How Do Primary-Care Physicians Solicit Patients' Additional Concerns?. *Patient Education and Counseling* 99 (5). 718-723.
- Rossano, Federico. 2012. Gaze in Conversation. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (a cura di), *The Handbook of Conversation Analysis*, 308-329. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Rossano, Federico & Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 2009. Gaze, Questioning, and Culture. In Sidnell, Jack (a cura di), *Conversation Analysis: Comparative Perspectives*, 357-406. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, Harvey. 1992. *Lectures on Conversation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sacks, Harvey, Schegloff, Emanuel A. & Jefferson, Gail. 1974. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation.. *Language* 50 (4). 696-735.

- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. 1979. Two Preferences in the Organization of Reference to Persons in Conversation and their Interaction. In Psathas, George (a cura di), *Everyday Language: Studies in Ethnomethodology*, 15-21. New York: Irvington.
- Schegloff, Emanuel A. 1972. Notes on a Conversational Practice: Formulating Place. In Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel A. (a cura di), *Studies in Social Interaction*, 75-119. New York: Free Press.
- Schegloff, Emanuel A. 1980. Preliminaries to Preliminaries: "Can I ask you a question". *Sociological Inquiry* 50(3-4). 104-152.
- Schegloff, Emanuel A. 1991. Reflections on Talk and Social Structure. In Boden, Deirdre & Zimmerman, Don H. (a cura di), *Talk and Social Structure: Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis*, 44-70. Cambridge: Polity Press.
- Schegloff, Emanuel A. 1992). On Talk and its Institutional Occasions. In Heritage, John & Drew, Paul (a cura di), *Talk at Work: Interaction in Institutional Settings*, 101-134. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, Emanuel A. 1999. What Next?: Language and Social Interaction Study at the Century's Turn. *Research on Language and Social Interaction* 32 (1-2). 141-148.
- Silverman, David. 1997. *Discourses of Counselling: HIV Counselling as Social Interaction*. London: Sage.
- Simone, Monica & Galatolo, Renata. 2019. Climbing as a Pair: Instructions and Instructed Body Movements in Indoor Climbing with Visually Impaired Athletes, *Journal of Pragmatics* 155. 286-302.
- Spinsanti, Sandro. 2010. *Cambiamenti nella relazione tra medico e paziente*. In *Enciclopedia Italiana Treccani [Enciclopedia italiana di scienze, lettere ed arti. XXI secolo, vol. 5: Il corpo e la mente, 555-562*. Roma: Istituto della Enciclopedia Italiana].
- Sterponi, Laura & Zucchermaglio, Cristina & Fatigante, Marilena & Alby, Francesca. 2019. Structuring Times and Activities in the Oncology Visit. *Social Science & Medicine*, 228. 211-222.
- Stivers, Tanya. 2005. Parent Resistance to Physicians' Treatment Recommendations: One Resource for Initiating a Negotiation of the Treatment Decision. *Health Communication* 18(1). 41-74.
- Stivers, Tanya. 2015. Coding Social Interaction: a Heretical Approach in Conversation Analysis?. *Research on Language and Social Interaction* 48(1). 1-19.
- Stivers, Tanya & Heritage, John. 2001. Breaking the Sequential Mold: Answering 'more than the Question' During Comprehensive History Taking. *Text* 21(1-2). 151-185.
- Stivers, Tanya & Majid, Asifa. 2007. Questioning Children: Interactional Evidence of Implicit Racial Bias in Medical Interviews.. *Social Psychology Quarterly* 70(4). 424-441.
- Stivers, Tanya & Enfield, Nicholas J. & Brown, Penelope & Englert, Christina & Hayashi, Makoto & Heinemann, Trine & Hoymann, Gertie & Rossano, Federico & De Ruiter, Jan Peter & Yoon, Kyung-Eun & Levinson, Stephen C. 2009. Universals and Cultural Variation in Turn-Taking in Conversation. *Proceedings of the National Academy of Sciences* 106(26). 10587-10592.
- West, Candace. 1984. When the Doctor Is a "Lady": Power, Status and Gender in Physician-Patient Encounters. *Symbolic Interaction* 7(1). 1-133.

Wilson, Thomas P. 1986. *Talk and Institutional Context*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Sociological Association, New York.

Veronesi, Daniela. 2014. Correction Sequences and Semiotic Resources in Ensemble Music Workshops: the Case of Conduction*. *Social Semiotics* 24(4). 468-494.

Zimmerman, Don H. 1984. "Talk and its Occasion: the Case of Calling the Police. In Schiffrin, Deborah (a cura di), *Meaning, Form and Use in Context: Linguistic Applications*, 210-228. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Zimmerman, Don H. 1988. On Conversation: the Conversation Analytic Perspective. In Anderson, James A. (a cura di), *Communication Yearbook 11*, 406-432. Beverly Hills: Sage.

Zuczkowski, Andrzej & Bongelli, Ramona & Riccioni, Ilaria & Gill, Philip. 2021. *Questions and Epistemic Stance in Contemporary Spoken British English*. Cambridge: Cambridge Scholars Press.

TOMMASO GRECO¹

Non solo chiarezza. La fiducia tra diritto e linguaggio

Abstract

This contribution offers a reflection on the language of Law, on the often exaggerated need for its clarity and on the advantages of its vagueness. It explores the possibilities that the legislator has to create, through the language employed, egalitarian models of communication based on trust. It also affirms the need to shift attention from the form and structure of the normative text to the way in which the norms constitute the relationships between institutions and citizens, and more importantly, between the citizens themselves, calling them to mutual responsibility.

1. Premessa su diritto e linguaggio

In un convegno dedicato alle forme di comunicazione disuguale, e in un discorso che riguardi il rapporto tra diritto e linguaggio nel quale abbiamo deciso di dare un posto anche alla fiducia, il punto di partenza obbligato non può che essere quello – “ben noto a questi uffici” (come si direbbe nel gergo che sto per evocare) – preso a bersaglio da Italo Calvino nel suo celeberrimo articolo dedicato a *L’antilingua*. Tutti ricordiamo ciò che diceva il grande narratore: che la «caratteristica principale dell’antilingua è [...] il “terrore semantico”, cioè la fuga di fronte a ogni vocabolo che abbia di per se stesso un significato», e sappiamo bene che proprio di questo terrore si nutre tutta la fenomenologia della “legge oscura” di cui ha parlato in un suo divertente e fondamentale lavoro Michele Ainis; ma ai nostri fini è ancora più importante ciò che Calvino dice più avanti, e cioè che «la motivazione psicologica dell’antilingua è la mancanza d’un vero rapporto con la vita, ossia in fondo l’odio per se stessi». «La lingua, invece – continua il nostro scrittore – vive solo d’un rapporto con la vita che diventa comunicazione, d’una pienezza esistenziale che diventa espressione. Perciò dove trionfa l’antilingua – l’italiano di chi non sa dire “ho fatto” ma deve dire “ho effettuato” – la lingua viene uccisa».

In questo scritto vorrei far vedere che nel rapporto tra lingua e diritto – inteso, questo, come fenomeno che si presenta innanzi tutto nella sua espressione linguistica – si realizza la possibilità per il diritto di rimanere attaccato alla vita oppure di staccarsene, e di giocare in questo modo un ruolo cruciale nel determinare forme di comunicazione egualitarie o disegualitarie.

Vorrei far vedere che, se il diritto ha una tendenza (quasi ontologica) a staccarsi quanto più è possibile dalla concretezza della vita nel momento della sua *formula-*

¹ Università di Pisa.

zione – i caratteri della generalità e dell'astrattezza della norma significano proprio questo –, esso è chiamato poi inevitabilmente (e direi irresistibilmente) a riaccostarvisi nel momento della sua *applicazione*. Il mio assunto è che una relazione giuridicamente regolata può essere strutturata in maniera diversa a seconda del modo in cui costruiamo la norma giuridica, e che nel modo di costruirla entrano in gioco elementi di varia natura, compreso appunto quello fiduciario. Il fatto che venga fuori un elemento come questo non è del tutto secondario, dal momento che una comunicazione non diseguale può stabilirsi tanto più facilmente quanto più è favorita (anche dal diritto) la relazione fiduciaria tra i soggetti della relazione stessa.

So di dire una cosa problematica: perché in effetti sembra che la fiducia sia più propria di una relazione asimmetrica nella quale ci si affida a chi può prendersi cura di noi: per esempio uno scienziato, un medico, un avvocato, un governante, o anche un genitore. Mentre una relazione simmetrica e paritaria può ben coesistere con il massimo della sfiducia reciproca. Vorrei far notare però che una comunicazione non diseguale è pur sempre una comunicazione, e che in quanto tale implica una dose di fiducia che rende possibile la comunicazione stessa: implica quanto meno una fiducia nella possibilità del linguaggio di permettere l'atto di comunicare (se pure conflittualmente). Ma torniamo al nostro tema.

2. *Contro la lingua oscura del diritto*

Sappiamo bene che quando entra in gioco il diritto c'è di mezzo anche una qualche forma di potere, un potere che qualcuno esercita su qualcun altro. Da questo punto di vista, potremmo dire che tutte le relazioni giuridiche implicano una sorta di relazione asimmetrica e dunque una comunicazione diseguale. Questo dato strutturale (ma ci tornerò a breve) si aggrava a misura della incapacità del diritto di essere chiaro, lineare, prevedibile.

È un tema di cui i linguisti si sono occupati a lungo. Non ho bisogno qui di ripetere che, da che mondo è mondo, e da che il diritto è diritto, l'oscurità del dettato normativo è alla base di qualunque forma di dominio e quindi di relazione diseguale tra coloro che dettano le regole (o che le devono applicare in un qualche modo) e coloro che sono chiamati ad ubbidirvi. Risparmio quindi citazioni antiche e moderne e mi limito a richiamare alla mente di chi legge, anziché il fin troppo noto episodio di Azzecagarbugli, un'altra finzione letteraria che, portando all'eccesso il fenomeno di cui stiamo parlando, ne fa vedere la vera natura.

Sfruttando l'efficacia propria delle opere letterarie – che poi sono quelle «che dicono la verità con lo strumento della finzione»² – richiamo, anche per rendere omaggio a un autore che in questo contesto merita di essere ricordato, quel mondo alla rovescia inventato da Gianni Rodari nel suo racconto *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, nel quale il pirata Giacomone, appena conquistato il potere, e non volendo che nessuno dicesse la verità sulla illegittimità del suo governo, ordinò di cambiare

² G. Carofiglio, *Con parole precise. Breviario di scrittura civile*, Laterza, Roma-Bari 2017, p. 10.

tutte le parole, in modo che la parola *pirata* significasse *gentiluomo*, e così via per ogni parola del vocabolario. Ovviamente, «fatta la riforma del vocabolario, promulgata la legge che rendeva obbligatoria la bugia, ne venne fuori una confusione incredibile»³. Proprio quel tipo di confusione che rendeva i sudditi sottomessi a un potere, che aveva così mille occasioni per esercitarsi. Se uno, guardando dei fiori, diceva “che belle rose”, «subito saltava fuori da un cespuglio una guardia di re Giacomone, con le manette pronte»⁴. È questo, evidentemente, un tipico caso in cui viene meno quello che Gianrico Carofiglio ha chiamato l’«impegno di verità e di correttezza nei confronti dei destinatari. Non osservare questo impegno mette in pericolo il primario contratto sociale di una comunità, cioè la fiducia in un linguaggio condiviso»⁵.

Una versione estrema e irrealistica, quella messa in scena da Rodari, che però racconta qualcosa che ci è molto familiare: quanto più la legge è oscura, tanto più essa è strumento di dominio e sottomissione. Ecco perché scrittori di tutte le epoche hanno considerato la chiarezza e la linearità nella lingua del diritto come un modo cruciale per poter limitare l’arbitrio del potere, non solo del Potere con la maiuscola, quello del sovrano, ma anche dei mille poteri esercitati da coloro che sono investiti nelle più diverse situazioni della funzione di dover far rispettare una regola.

Il significato della grande impresa dell’illuminismo giuridico, di cui è figlio il diritto moderno e contemporaneo, sta tutto nel tentativo di rendere la legge chiara affinché il cittadino potesse svincolarsi dall’arbitrio di chi deve applicarla, a cominciare dai giudici. In questa direzione, persino davanti ad una legge ingiusta sembra preferibile un’applicazione univoca ed uniforme, piuttosto che l’incertezza – e quindi la disparità – che può derivare da una norma poco chiara o troppo aperta alle interpretazioni.

Se alla chiarezza e alla linearità si aggiunge una provenienza che valorizzi l’autonomia dei destinatari della norma – e cioè il dar legge a se stessi tipico dell’ideologia democratica – allora si può dire che il *top* della comunicazione non-diseguale nel diritto sia quella che passa da regole chiare, applicabili uniformemente, e provenienti da autorità legittimate democraticamente: sono i cittadini (attraverso i loro rappresentanti) che creano le leggi alle quali poi dovranno ubbidire. A quanto scritto nel temario, dunque – e cioè che «l’uso di una “scrittura controllata” che eviti complessità, ambiguità e vaghezza è parte essenziale di un processo democratico di avvicinamento dei cittadini alle istituzioni» – si può aggiungere che questo avvicinamento è tanto più reale quanto più la legge corrisponda alla volontà dei cittadini stessi. In questo intreccio si realizza infatti il passaggio dall’eteronomia all’autonomia, che costituisce il dna della forma democratica del potere.

³ G. Rodari, *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, Editori Riuniti, p. 28.

⁴ Ivi, p. 29.

⁵ Carofiglio, *Con parole precise*, cit., p. 3.

3. *Allarghiamo e ruotiamo lo sguardo*

Che il linguaggio sia lo strumento essenziale per entrare nella legge lo sappiamo: è la porta centrale per varcare la soglia, sulla quale invece è rimasto bloccato il contadino del racconto di Franz Kafka. Una lingua chiara, precisa e lineare è lo strumento essenziale che ci permette di non rimanere al cospetto del guardiano. Direi che la gran parte della letteratura che si è occupata del rapporto tra linguaggio e diritto si è preoccupata di questo tema: la chiarezza, il significato delle parole, la struttura coerente del discorso normativo. Penso, da parte giuridica, a un lavoro come quello di Ainis (ma ne potrei citare molti altri), e da parte invece non giuridica, ai lavori di Mortara Garavelli o di Lubello (e anche qui se ne potrebbero citare a decine).

Vorrei però portare l'attenzione su un aspetto in parte diverso. Questa impostazione è centrata sul rapporto esclusivo tra cittadini e istituzioni: le istituzioni che parlano, impongono, comandano, e i cittadini che devono ubbidire, e che perciò devono sapere con certezza cosa devono fare o non fare. Si tratta di un rapporto che tendiamo a rendere quanto più possibile egualitario, senza avere la possibilità di riscirci definitivamente. Per quanti sforzi facciamo, si determina qui un rapporto di potere nel quale ci sono coloro che dettano le regole e coloro che a queste regole devono ubbidire. Anche nello stato più democratico, e attraverso il diritto più chiaro e lineare che si possa immaginare, il rapporto tra istituzioni e cittadini è un rapporto asimmetrico, come non può non essere ogni rapporto nel quale sia in gioco un potere. L'unica cosa che possiamo fare è, appunto, cercare di regolare questo potere, di ingabbiarlo quanto più è possibile dentro le maglie del diritto; e per poter far questo abbiamo bisogno di un diritto chiaro e lineare. Perché in ogni zona di oscurità si annida la possibilità dell'arbitrio, del dominio, della disparità: disparità non solo tra autorità e cittadino, ma anche tra cittadini, il cui trattamento può dipendere dal capriccio del funzionario di turno.

Ma possiamo – e a mio parere dobbiamo – fare due operazioni diverse e necessarie: allargare la prospettiva, innanzitutto; e successivamente ruotare il nostro sguardo. *Allargare la prospettiva*, chiedendoci se la ricerca ossessiva della chiarezza e della precisione non sia talvolta uno dei modi della comunicazione diseguale; e successivamente *ruotare il nostro sguardo*, spostando la nostra attenzione dal rapporto che il diritto instaura tra istituzione e cittadini al rapporto che esso invece determina tra i cittadini stessi, considerati, l'uno di fronte all'altro, come i destinatari comuni della norma del diritto.

Vediamo dunque questi due punti, sui quali mi soffermerò nelle pagine seguenti.

4. *La chiara forma del potere (burocratico)*

Intanto, per quel che concerne il primo punto: se è vero che la precisione, la chiarezza, la linearità aiutano a determinare la nostra posizione in un contesto di regole, è però altrettanto vero che spesso norme chiarissime e lineari sono uno strumento formidabile per ingabbiare le nostre vite consegnandole a un potere che sentiamo come arbitrario, e non perché faccia cose inaspettate, imprevedibili e oscure, ma

proprio per il fatto stesso che ci obbliga a sottostare a certe procedure. Ad esempio, non sempre le norme che regolano i rapporti con la pubblica amministrazione sono oscure; ma se pensiamo a come funziona la burocrazia non sarà difficile convenire sull'affermazione che esse veicolano una comunicazione eminentemente diseguale: il cittadino è totalmente disarmato rispetto alla necessità di adeguarsi a quelle procedure, a quelle decisioni (non parliamo – ma non vorrei richiamare anche questo tema – dell'amministrazione digitale, nella quale la chiarezza e la linearità prendono la forma dell'algorithm: la cosa più oscura e complicata che ci sia).

A questo riguardo non c'è bisogno di ricordare che gli orrori della Storia sono stati nutriti e perpetrati con perfezione burocratica; ci basta pensare alla burocrazia quotidiana con cui, nella nostra normalità democratica, siamo chiamati a fare i conti. Questo significa che tutte le considerazioni che conosciamo, e che si sono tradotte in strumenti istituzionali chiamati a far sì che la pubblica amministrazione adotti un linguaggio che si allontani dall'antilingua calviniana, risolvono solo una parte del problema e anzi, per certi versi, rischiano di non risolverla affatto. Non è detto insomma che una norma da cui risulti chiaramente qual è l'obbligo cui dobbiamo adempiere stabilisca una comunicazione egualitaria.

Faccio un esempio: la proposta di legge sul suicidio assistito, che era stata approvata dalla Camera dei deputati prima che il passato Parlamento venisse sciolto, prevede all'art. 4 che, colui che voglia accedere alla interruzione delle cure, avanzi la sua richiesta in forma scritta. È una regola chiara e precisa? Se lasciamo da parte il problema di cosa voglia dire "forma scritta" e di quante siano queste forme, possiamo dire di sì: è una regola chiara. A me pare abbastanza evidente che però questa regola non stabilisca affatto una comunicazione eguale: perché costringe il soggetto ad un adempimento formale, che nella sua situazione può essere difficoltoso produrre, mentre dall'altra parte c'è l'istituzione che pretende questa dichiarazione per poter riconoscere il diritto che è oggetto della legge.

Si può aggiungere, a questo punto, che se le regole chiare e lineari non risolvono il problema della disegualianza nella comunicazione, è dovuto anche ad un'altra ragione: e cioè al fatto che il linguaggio delle regole, quello che per certi versi (non voglio dire apparentemente) è capace di stabilire un rapporto fiduciario tra cittadini e istituzioni – perché ad esempio ci permette di sapere in anticipo quel che ci aspetta e quel che le amministrazioni vogliono da noi – è un linguaggio che si fonda su una doppia sfiducia: sfiducia nei confronti dei cittadini, sfiducia nei confronti di quei funzionari che saranno chiamati a vigilare sull'adempimento delle norme da parte dei cittadini medesimi⁶. Se io dico, ad esempio, che in periodo pandemico si può uscire di casa per fare attività fisica ma che non ci si può allontanare dalla propria dimora per più di 500 metri, io sto dando una regola chiarissima e lineare, ma sto dicendo che non posso fidarmi dell'apprezzamento del cittadino, e nemmeno di quello del vigile che è chiamato a controllare il territorio del quartiere nel quale quel cittadino sta svolgendo la sua attività fisico-motoria. Non posso dare né al cittadino

⁶ Ne ho trattato ampiamente nel volume *La legge della fiducia. Alle radici del diritto*, Laterza, Roma-Bari 2021, cap. 5, al quale rimando per una maggiore articolazione di quanto affermato nel testo.

né al vigile urbano la possibilità di valutare se quei 500 metri sono pochi o sono tanti e se quel limite, in certi casi, non sia del tutto irragionevole.

Questo ragionamento vale più o meno per tutte le regole che stabiliscono limiti o condizioni precise per poter fare qualche cosa (pensiamo ai limiti di velocità e alla nostra tentazione di superarli quando sentiamo che non c'è alcun problema nel farlo e soprattutto quando sappiamo che non ci sono vigili o autovelox in circolazione). Sono casi, questi, in cui il diritto prende le forme della regola, cioè di una norma molto precisa, che individua – come dicono i giuristi – una fattispecie ben determinata: una situazione cioè nella quale, quando se ne presentino le condizioni, quella regola deve essere applicata. Ora, questo tipo di norma giuridica ha proprio la funzione di predeterminare la decisione, a prescindere da tutte le caratteristiche particolari che possono essere presenti in certi casi e non in altri. Se ad esempio dico che ogni qualvolta qualcuno attraversa il confine deve pagare un fiorino, allora questo fiorino deve pagarlo chiunque, anche a prescindere dal fatto che magari si tratti della persona che è passata un attimo prima e che è scesa dal carro per riprendere il sacco che gli è caduto passando. Allo stesso modo del doganiere che abbiamo visto nel film di Benigni e Troisi, chi applica la regola non può e non deve guardare la realtà: non deve fare distinzioni, non deve fare alcuna eccezione. La regola è lì apposta perché, al verificarsi di certe condizioni, si assuma quella decisione, e non un'altra.

Si dice, in questi casi, che la regola è *trincerata* (notate il linguaggio bello)⁷: è come se ci si trovasse in una trincea, con la regola sempre pronta a rigettare indietro gli attacchi che la realtà le porta incessantemente. Tu dici, ad esempio, che non si può uscire dalla città perché c'è la peste, e poi arrivano continuamente quelli come il giornalista del romanzo di Camus, che hanno ragioni da vendere per chiedere di farli passare. E la regola però dice no, che non si può: è questa la funzione della regola, appunto.

Questo trinceramento rappresenta il momento nel quale la regola fa tesoro delle capacità del linguaggio di definire in maniera precisa i confini della trincea. Quanto più è chiara e precisa, tanto più la regola potrà rispondere agli assalti di tutti coloro che vorrebbero un trattamento diverso, differenziato, adatto al loro caso.

Proprio perché è questa la natura della regola, cioè di stabilire una trincea tra la regola stessa (e quindi chi la deve applicare), da un lato, e il suo destinatario dall'altro lato, ho qualche dubbio sul fatto che essa sia sempre e comunque, in virtù della sola chiarezza e linearità, un veicolo di comunicazione paritaria. Il fatto stesso che chi applica la regola risponda usualmente “non sono io, è la regola” a colui o colei che chiede un trattamento speciale, ci dice che la comunicazione è invece piuttosto squilibrata, e anzi si potrebbe addirittura notare che qui manca del tutto la comunicazione stessa: si tratta di ubbidire, di applicare quella regola, più o meno meccanicamente.

È un meccanismo che tra l'altro riduce enormemente il senso della responsabilità di chi decide. Non siamo noi a decidere, appunto: sono le regole.

⁷ F. Schauer, *Le regole del gioco. Un'analisi filosofica delle decisioni prese secondo le regole nel diritto e nella vita quotidiana*, Il Mulino, Bologna 2000.

5. *Dalla verticalità all'orizzontalità delle norme giuridiche*

A questa considerazione – che ripeto, serviva a portare uno sguardo un po' più ampio (e forse lievemente critico) sulla vecchia questione della chiarezza e della precisione del linguaggio giuridico facendone vedere le insufficienze e forse anche gli esiti negativi – vorrei aggiungere una seconda. Qui l'operazione che suggerisco è di ruotare il nostro sguardo: dal rapporto *verticale* tra cittadini e istituzioni al rapporto *orizzontale* tra i cittadini medesimi. E vorrei sostenere che è proprio l'uso accorto del linguaggio giuridico a favorire o sfavorire una comunicazione ugualitaria, che per me significa anche fiduciaria.

Osserviamo una qualsiasi norma giuridica. Siamo abituati a leggerla come un comando al quale dobbiamo ubbidienza, a pena di essere sanzionati se non facciamo quanto ci viene richiesto. Questo è il modo più diffuso di pensare al diritto, diffuso non solo tra i cittadini ma anche tra i giuristi pratici (avvocati e giudici) e teorici (professori). Il diritto c'è in quanto c'è una norma che mi punisce se non adempio a quanto mi viene chiesto. Ma, guardando meglio, vediamo che questo meccanismo è secondario e susseguente, rispetto a quanto primariamente la norma mi chiede: essa mi chiede innanzitutto di fare qualcosa a qualcun altro, o chiede a qualcun altro di fare qualcosa a me.

È questo il momento sul quale dobbiamo fermare la nostra attenzione, tanto più se adottiamo la prospettiva della comunicazione; perché il rapporto di cui il diritto si preoccupa è un rapporto anche e forse prima di tutto comunicativo: è una relazione, che può funzionare o meno a seconda di come viene vissuta e quindi a seconda di come viene percepita dai protagonisti. Se rimaniamo fermi alla visione verticalistica – il comando dello Stato sostenuto dalla sanzione –, vediamo nel diritto solo ciò che ci separa dall'altro, solo ciò che rispetto all'altro è confine, o addirittura conflitto. Ma se invece accediamo ad una immagine differente, e constatiamo che il diritto stabilisce per prima cosa una relazione (che può certamente essere anche di puro e semplice interesse) con l'altro, allora è naturale che ci facciamo carico di tutto ciò che serve affinché questa relazione si realizzi nel migliore dei modi. Il diritto assume il ruolo che gli è proprio, di strumento di interazione sociale.

Questa rotazione dello sguardo, che si concretizza nella emersione della *dimensione orizzontale* del diritto, ci aiuta a focalizzare la nostra attenzione, non più sulla mera necessità di adempiere alla norma, ma sul *che cosa* la norma ci sta chiedendo di fare. Ad una obbedienza per così dire cieca e meccanica si sostituisce una ubbidienza più consapevole, che si fa carico delle ragioni per le quali facciamo ciò che dobbiamo fare. Se io parto dall'idea che devo fare qualcosa *perché altrimenti mi sanzionano*, forse sono meno attento a ciò che sto facendo. Se invece mi convinco che devo farla *perché devo quel qualcosa a qualcun altro* è più probabile che io mi assuma il compito di far sì che la comunicazione si realizzi e che si realizzi al meglio.

Faccio notare, *en passant*, che questo cambiamento investe pienamente il concetto di responsabilità: si passa da una responsabilità (verticale) intesa come l'essere chiamato a rendere conto – a pagare, eventualmente – per le conseguenze di quel

che si è fatto (o non fatto), ad una responsabilità (orizzontale) intesa come un essere responsabile per l'altro, un prendersi cura di coloro con i quali entriamo in relazione.

Siamo così giunti al punto che mi premeva raggiungere. Dire che al centro della norma giuridica c'è la relazione vuol dire che in primo piano vengono le aspettative che ciascuno di noi ha nei confronti degli altri, e queste aspettative non possono essere soddisfatte totalmente da ciò che una norma giuridica può dare in termini di chiarezza e precisione. Sebbene in moltissimi casi non possiamo fare a meno di regole 'meccaniche', in tanti altri casi capiamo che una norma meno stringente ma più capace di adattarsi alle situazioni, rende più facile la comunicazione, e perciò rende più agevole lo stabilirsi di relazioni paritarie e di mutuo riconoscimento.

Farò un esempio preso dal nostro vissuto quotidiano di docenti universitari. Se il regolamento didattico di ateneo mi chiede, nel condurre l'esame, di rispettare la personalità e la sensibilità dello studente / studentessa con cui ho a che fare in quel momento⁸, mi sta chiedendo esattamente di mettermi in comunicazione con lui/lei in maniera non meccanica, mi sta chiedendo di prendere in considerazione la sua personalità nel suo complesso, il suo modo di parlare, il suo modo di 'stare' dentro l'esame. Quando parliamo di *personalità* e *sensibilità* impieghiamo termini vaghi e generali, poco precisi, che però ci danno la possibilità di riempirli di quel contenuto mutevole, che tiene conto delle circostanze e delle persone specifiche e concrete con le quali abbiamo a che fare.

6. Dalle regole ai principi

A questo punto dobbiamo fare due considerazioni.

Una, più rapida, ha a che fare con il principio di uguaglianza. Mi pare che qui entri in gioco un'idea sostanziale dell'uguaglianza, che si allontana da quella formalistica. Mentre quest'ultima mi chiede di trattare tutti allo stesso modo, a prescindere dalle proprie particolarità e condizioni, l'uguaglianza sostanziale – che per certi versi è da considerare un compimento dell'uguaglianza stessa – mi chiede di trattare gli uguali in modo uguale ma anche i diseguali in modo diseguale. A volte è la stessa legge a differenziare le situazioni – pensate alle "azioni positive" o più semplicemente alle eccezioni previste già dalla regola – ma non sempre questo è possibile o preferibile. In tanti casi, questo lo si realizza rinviando alla valutazione di chi deve applicare quella norma.

E così siamo alla seconda considerazione.

Norme giuridiche di questo tipo (norme aperte, principi, insomma norme che non sono troppo precise e non prevedono una fattispecie determinata) funzionano in maniera molto diversa rispetto a quelle che si basano sullo schema della regola: un *principio* non si applica automaticamente, ma ha sempre bisogno di valutazioni e ponderazioni.

⁸ Così chiede ad es. l'art. 23 c.4 del Regolamento didattico dell'Università di Pisa.

Qui, infatti, non è possibile intravedere in anticipo la fattispecie ma nello stesso tempo non è possibile ignorare la concretezza della situazione: per concretizzare norme come queste occorre affidarsi a coloro che dovranno applicarle e quindi bisogna fidarsi del loro apprezzamento. In questi casi la norma rinvia evidentemente ad una relazione che si stabilisce tra i soggetti coinvolti (mentre quando applico una regola la relazione concreta, tra *quei soggetti*, rischia di non stabilirsi).

Il senso di tutto questo discorso può essere riassunto in questo modo:

1. intanto, dicendo che se spostiamo l'attenzione dalla dimensione verticale (rapporto individuo/Stato) a quella orizzontale (rapporti tra i cittadini), possiamo prendere in considerazione in maniera più attenta la relazione di cui la norma giuridica si occupa, e quindi anche il rapporto di comunicazione uguale o disuguale che essa determina di volta in volta;
2. in secondo luogo, sottolineando che questa comunicazione è favorita, anziché impedita, da norme giuridiche aperte e tendenzialmente più vaghe anziché da regole eccessivamente precise e rigorose.

Se queste affermazioni sono plausibili, allora forse bisogna aggiungere un tema nuovo nell'attenzione che i linguisti rivolgono al diritto. E questo tema non riguarda più la *struttura della norma in sé* (chiarezza, linearità, ecc.), bensì il modo in cui la norma struttura e determina la relazione che essa regola e che costituisce l'oggetto del suo intervento. Se l'attenzione è stata finora, anche giustamente, dedicata alla forma e alla struttura del testo normativo, il tema della comunicazione diseguale può aiutarci a intravedere l'importanza del tema che ho cercato di evidenziare. Se parliamo del rapporto tra diritto e linguaggio e del modo in cui questo rapporto determina una comunicazione diseguale, allora dobbiamo per forza spostare la nostra attenzione a come la norma costruisce la relazione, a come essa dispone i soggetti l'uno verso l'altro, a come essa fa sì che i due (o più) soggetti della relazione si mettono l'uno di fronte all'altro.

Faccio notare infine, a mo' di conclusione, che questo tema implica anche un allargamento dei soggetti che meritano l'attenzione dei linguisti. Se la letteratura canonica si sofferma prevalentemente su soggetti come il legislatore, o sui protagonisti del processo (giudici e avvocati) per analizzarne il linguaggio più o meno chiaro o più o meno oscuro, guardando al modo in cui le norme costruiscono le relazioni (che sono spesso anche relazioni di potere) siamo portati a fare oggetto di indagine anche i destinatari delle norme stesse. E ciò è necessario proprio perché è dentro le relazioni che si viene a stabilire la comunicazione paritaria o diseguale. "Aprire" la norma può essere un modo per mettere in condizione gli interlocutori di stabilire una comunicazione adatta alle loro esigenze molto più di quanto non possa fare la regola più precisa e più chiara di questo mondo.

SCUOLA E UNIVERSITÀ

CLAUDIO BARALDI¹, LAURA GAVIOLI¹

La mediazione linguistica nei colloqui tra insegnanti e genitori stranieri

Abstract

Research shows that in order to accomplish interactional sense-making, interpreters need to interpret the participants' contributions as contextually situated. Rendering thus involves explicating unclear contextual elements, reformulating contributions to convey their pragmatic meaning, and seeking clarification from participants. Our study is based on 16 interpreter-mediated parent-teacher conferences, which were collected in two Italian cities with high migration flows. These end-of-term meetings involve teachers highlighting "what went wrong." In their renditions to the parents, the mediators work to mitigate the impact of the teachers' negative comments. Our findings suggest that while the mediators' comments help to make the negative feedback more acceptable and solution-oriented, a closer collaboration between the teachers and the mediators could lead to more productive and inclusive talk.

1. *Introduzione*

Questo saggio deriva da una ricerca sulla mediazione linguistico-culturale in ambito scolastico, che fa parte del progetto H2020 CHILD-UP (*Children Hybrid Integration: Learning Dialogue as a way of Upgrading Policies of Participation*, GA 822400). Il progetto aveva l'obiettivo generale di analizzare (1) la promozione delle competenze dei bambini di origine migrante nel partecipare al cambiamento delle condizioni sociali e culturali di integrazione e (2) i modi in cui queste competenze possono essere sviluppate attraverso interventi e politiche educative.

L'attività di ricerca è stata condotta attraverso l'audio-registrazione di colloqui nelle scuole, tra insegnanti e genitori, talvolta con la partecipazione dei figli o delle figlie, a cui ha partecipato, come interprete, una mediatrice linguistico-culturale. Scopo della ricerca era analizzare i modi di promuovere il dialogo e la partecipazione di famiglie migranti. Qui presentiamo l'analisi di alcuni aspetti di questa attività di mediazione, interessanti sia per favorire il coinvolgimento delle famiglie, sia per informare le operatrici e operatori istituzionali (insegnanti e mediatori/mediatrici) su alcune forme di partecipazione all'interazione che possono migliorare l'efficacia dei colloqui mediati. Anzitutto, proponiamo un'analisi della letteratura, sulla mediazione linguistica in generale e sulla mediazione in ambito scolastico. In secondo luogo, presentiamo il corpus dei dati trattati nel saggio e gli obiettivi dell'analisi.

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

Infine, analizziamo i dati relativi alle trascrizioni di interazioni mediate, per pervenire infine ad alcune riflessioni e conclusioni.

2. *Analisi della letteratura*

Nell'ambito degli *Interpreting Studies*, si è prodotto un dibattito su differenze e somiglianze tra il lavoro delle interpreti professioniste e quello delle mediatrici interculturali (ad es., Baraldi & Gavioli 2012, 2016; Pöchhacker 2008; Pokorn & Mikolič Južnič 2020; Zorzi 2008). La nostra posizione, già espressa da Zorzi (2008) nel suo studio sulla formazione di interpreti e mediatori, è che questo dibattito parta da una domanda sbagliata. Gli studi sull'interazione mediata evidenziano infatti che, indipendentemente dal tipo di professionalità coinvolta, ciò che fa la differenza è il modo di coordinare l'interazione. Un'ormai vasta letteratura evidenzia che nell'interazione mediata, che si tratti di interpreti o di mediatori, la resa linguistica è raramente testuale: perché il contributo degli interlocutori abbia senso, è necessario fare riferimento ad aspetti del contesto, riformulandoli o esplicitandoli (ad es., Mason 2006; Wadensjö 1998). In tale prospettiva, è possibile definire un'attività generale di mediazione linguistica che consiste nel coordinamento dell'interazione: nella resa dei contributi dei partecipanti, l'interprete prende in carico gli aspetti rilevanti del contesto dell'interazione, i punti di vista dei partecipanti e le forme di relazione (Baraldi & Gavioli 2016, 2021). La scelta dell'interprete dei modi di coordinare l'interazione implica un esercizio di *agency* (Baraldi 2019; Baraldi & Gavioli 2016). L'*agency* dell'interprete non è tuttavia una "qualità" individuale, ma un prodotto dell'interazione, che può essere esercitata se tutti i partecipanti consentono questo esercizio (Gavioli 2020). Le dinamiche di questo consenso partecipativo sono decisive nel fare la differenza tra un'attività di mediazione efficace e una inefficace.

Sullo sfondo di queste considerazioni generali sulla mediazione linguistica, gli studi sull'interazione mediata in ambito scolastico sono pochi. In un manuale che include i vari ambiti della mediazione linguistica, Tipton & Furmanek (2016) evidenziano il coinvolgimento e il senso di responsabilità sociale dell'interprete nel sostenere l'apprendimento dei bambini nell'ambito della mediazione tra insegnanti e genitori. In tal senso, la mediazione linguistica in ambito educativo sembra comportare una modalità di partecipazione che aggiunge al lavoro dell'interprete un impegno sociale più esplicito che non in altri ambiti. Ciò potrebbe essere spiegato dal fatto che in questo ambito intervengono frequentemente mediatrici o mediatori, anziché interpreti professionisti. Le poche ricerche realizzate sono infatti basate sul coinvolgimento di mediatrici e mediatori: in nessun caso vi sono interventi di professionisti (Davitti 2013, 2015, 2019; Vargas Urpi 2015, 2017; Vargas Urpi & Arumi Ribas 2014).

Queste ricerche confermano in sostanza l'argomentazione di Tipton e Furmanek. Davitti (2013, 2015) sottolinea l'autonomia dei mediatori nel produrre le rese linguistiche, con risultati diversificati, da un lato a sostegno delle valutazioni degli insegnanti (2013), dall'altro a sostegno della partecipazione dei genitori (2015). Vargas Urpi e Arumi Ribas (2014) analizzano i diversi tipi di rese (riassuntive, espanse,

ridotte) della mediatrice e i suoi contributi autonomi (oltre alle rese), sottolineando un approccio quasi-pedagogico nelle frequenti rese espanse. Vargas Urpi (2015, 2017) sottolinea che le rese espanse o ridotte di ciò che dice l'insegnante sono basate su aspettative di comprensione del genitore e che spesso il contenuto delle sequenze diadiche con il genitore non viene tradotto all'insegnante perché ritenuto scarsamente rilevante nell'ambito dell'interazione.

La nostra analisi si concentra sull'attività di coordinamento dell'interazione e sui modi in cui i partecipanti rendono rilevanti i contributi reciproci relativamente ad aspetti del contesto. Il numero di mediatrici osservate è decisamente più ampio rispetto a quello considerato nella letteratura esistente anche se il contesto geografico e istituzionale è circoscritto.

3. Corpus dei dati e obiettivi dell'analisi

Il corpus di dati oggetto della nostra analisi è stato raccolto in alcune scuole di Modena e Reggio Emilia, audio-registrando dei colloqui con i genitori sui risultati scolastici dei figli. Ci occupiamo in questo studio di 16 mediazioni in scuole primarie, che hanno coinvolto 9 mediatrici linguistico-culturali e 30 insegnanti, tutte donne. Di queste interazioni, 6 si sono svolte con la partecipazione di una sola insegnante e 10 con 2 o 3 insegnanti. Le lingue parlate dai genitori, madri o padri, sono l'albanese, l'arabo, il cinese, il twi e l'urdu. Dell'arabo, poiché la scrittura da destra a sinistra rende complicata la trascrizione conversazionale classica, è qui inclusa soltanto la traslitterazione. In 6 casi di mediazione hanno partecipato anche i figli: il tema del loro coinvolgimento è interessante, ma non sarà trattato in questo saggio. In totale, il tempo registrato è pari a 4 ore e 48 minuti e la durata media di ciascun colloquio è di 18 minuti. Le mediazioni si sono tenute sia in presenza (11), sia a distanza (5) a causa della pandemia. La differenza tra queste due modalità non ha una rilevanza tale da essere considerata fondamentale per l'analisi che segue.

Obiettivo della nostra analisi è osservare le pratiche di mediazione linguistica tra insegnanti e genitori concentrandoci in particolare sulla resa da parte della mediatrice dei contributi delle insegnanti. A questo scopo, è importante sottolineare le caratteristiche più frequenti di tali contributi. Si tratta di lunghi monologhi valutativi, nei quali è rara la presenza di domande o richieste di informazioni rivolte ai genitori. Le valutazioni delle insegnanti riguardano prevalentemente aspetti negativi nelle prestazioni dei figli o delle figlie, che si producono anche quando la bambina/il bambino è abbastanza brava/o, e il mancato sostegno dei genitori. In particolare, le insegnanti sottolineano che le competenze linguistiche dei figli non sono (del tutto) adeguate, che la loro motivazione allo studio non è (del tutto) adeguata e che l'impegno dei genitori nel seguire e aiutare i figli nei compiti va incrementato, indipendentemente dalla competenza linguistica dei genitori stessi, che non è evidentemente elevata se necessitano di una mediazione linguistica.

La principale caratteristica della mediazione linguistica dei contributi delle insegnanti per i genitori è data dal fatto che la mediatrice, pur traducendo le valutazioni

negative delle insegnanti, ne mitiga l'impatto. Si possono notare tre modi principali in cui si manifesta questa mitigazione. Il primo riguarda la resa espansa del contributo dell'insegnante attraverso l'enfasi o il rinforzo degli aspetti positivi del comportamento o del profitto del/la bambina/o. Il secondo consiste nei suggerimenti della mediatrice all'insegnante, dati in forma di feedback, di trattare anche aspetti positivi delle prestazioni dei bambini o delle bambine. Il terzo riguarda la forma di chiusura della resa al genitore che mette in luce un aspetto potenzialmente collaborativo del colloquio che non è stato esplicitato dalle insegnanti, ad esempio l'auspicio di una soluzione. Nella prossima sezione, riportiamo alcuni esempi di queste tre pratiche interazionali, suddivisi nelle tre categorie enunciate.

4. *Analisi delle pratiche di mitigazione dei contributi delle insegnanti*

4.1 Enfasi o rinforzo degli aspetti positivi nella resa

In questa sezione, presentiamo due esempi di brevi trascrizioni che evidenziano l'enfasi o il rinforzo di aspetti positivi nella traduzione delle valutazioni delle insegnanti. Il primo esempio riguarda una valutazione delle prestazioni del bambino, il secondo invece un invito rivolto ai genitori a incrementare il loro impegno nel sostenere i compiti a casa del figlio.

L'estratto 1 è tratto da una mediazione in lingua twi, parlata generalmente come lingua primaria dai genitori provenienti dal Ghana, tra un'insegnante (INS1) e una madre (MAD). Nel turno 72, l'insegnante sta spiegando il giudizio sull'andamento del bambino, con particolare riferimento al comportamento. Dopo un'iniziale valutazione positiva (il bambino è corretto con tutti), l'insegnante sottolinea che tuttavia il bambino reagisce male quando non ha voglia di lavorare, manifestando chiusura e protestando. Nel turno 75, la mediatrice introduce la traduzione rivolgendosi alla madre con un'espressione tipica che richiama la sua attenzione ("per favore"), quindi nel turno 77, dopo aver ottenuto una risposta minima che segnala attenzione, inizia la resa introducendo per prime le caratteristiche positive del bambino. L'aggiunta della valutazione "è bravo" non esplicitamente presente nel contributo dell'insegnante viene ripetuta due volte e gli aspetti più problematici, che vengono introdotti di seguito, sono presentati come caratteristiche tipiche dei bambini. La conclusione della resa al turno 81 ribadisce che il comportamento del bambino rientra nella norma.

Estratto 1

- 072 INS1 allora (.) questo giudizio qua, (0.6) e la prima parte è il comportamento (.) e: (.) lui comunque (.) è mo- è corretto (0.7) e::h con i bambini con i compagni con le insegnanti (0.7) e::h m:h anche se delle volte? (0.6) fa come faceva l'anno scorso quando .h si stanca o non vuole fare un lavoro, (0.7) e::h si chiude un po' rifiuta di lavorare .hh fa un po' di storie
(0.8)
- 073 MED [o-]

- 074 INS1 [o]kay,
075 MED me pa wo kye3
per favore
- 076 INS1 [mh]
077 MED [w se] w) y3 good (0.9) w) bu teachers no (1.0) w) ne ne nanfufu sua
adi3 (.) bibiaa w) y3 good (0.5) but 3bi w) h) aa men fa ne se (.) ak
ara di3 e.h (0.5) y3 kase w)n y3 bibia w)n p3 se w) b3 y3
*[dice] che è bravo (0.9) rispetta gli insegnanti (1.0) con gli amici
studia (.) complessivamente è bravo (0.5) ma qualche volta (.) per
esempio e:h (0.5) un bambino/a quando gli dici di fare qualcosa
non lo vuole fare
(0.6)*
- 078 MAD sa[:]
davv[ero]
- 079 MED [a se] n'ani a ha
[sem]bra annoiato
- 080 MAD m::h
- 081 MED a ha 3no die 3 y3 normal 3 w) h)
a allora ma quello è normale
- 082 MAD okay

L'estratto 2 è tratto da una mediazione in lingua araba. In questo caso, l'enfasi dell'insegnante insiste sulla necessità di collaborazione da parte dei genitori (turno 49). Nel turno 50 (in grassetto), la mediatrice avvia la traduzione. In questo caso la valutazione dell'insegnante sull'impegno dei genitori viene ridotta e resa attraverso un invito ("cerca di ascoltarlo"). Anche in questo caso, l'impegno del bambino viene enfatizzato nei suoi aspetti positivi e il suggerimento dell'insegnante ("si potrebbe migliorare") viene reinterpretedo come un modo di attuare il miglioramento ("ti sieda con lui mentre fa gli esercizi").

Estratto 2

- 049 INS2 eh:: eh purtroppo li a volte fa comodo avere qualcuno che ti ascolta
(.) io lo capisco che loro hanno tanti impegni (.) però:: lui comunque
ci prova (.) oggi l'ho interrogato e anche se:: (.) alla verifica non aveva
preso un buon voto si vede che si sta impegnando: (.) quando hanno
(ridendo) tempo quando possono dedicarsi (.) eh:: (0.7) insomma
si potre:bbe: (.) si potrebbe migliorare (.) [però (.) va bene]
- 050 MED [eh::hia] bitul lak 'ayua
hau li hataa t (.) tesmaei lu (.)'anek t matalan tijlissi mae:ah lamma ykun
yemel ettamarin(.) hia bitul lek ennahar dah 'ana shuftu eamil et (.)
amalitlu l'iimtih:an (.) w (.) shafit bass bitul lik kwaiss kidah kwaiss
(.) mumkin tikammili kidah (.) bass hawli 'enek t meh lamma yikun
yaemel ittamarin 'inti tikuni maeah tismaei lu eh: u bass
*[le::i] ti sta dicendo cerca
anche (.) di ascoltarlo (.) che tu ad esempio ti sieda con lui mentre
fa gli esercizi (.) lei ti sta dicendo oggi io ho visto che ha fatto gli (.)
ha fatto lui l' esa::me (.) e (.) l' ha visto però ti sta dicendo va bene*

così va bene (.) puoi continuare così (.) ma cerca di metterti con lui quando sta facendo gli esercizi tu sei con lui lo ascolti eh: e basta

In entrambi gli estratti, l'ibridazione della valutazione negativa attraverso la mitigazione viene attribuita all'insegnante (dice, sta dicendo). Tuttavia, i due estratti evidenziano modi diversi di mitigare i contenuti della valutazione negativa dell'insegnante: nel primo caso, la mediatrice delimita l'impatto attraverso una ripetizione della valutazione positiva ("bravo") ed esplicita che il comportamento del bambino è nell'ambito della normalità; nel secondo caso, oltre a un'enfasi in positivo sul lavoro del bambino, abbiamo una riduzione della valutazione sul mancato impegno dei genitori, che rimane solo implicita nel suggerimento di un comportamento diverso. I problemi relativi al comportamento, di bambini o genitori, sono dunque presenti nella resa della mediatrice, ma vengono riformulati in un modo da un lato più rassicurante, dall'altro più propositivo.

4.2 Suggerimenti della mediatrice

Questa sezione presenta tre estratti che riguardano il modo in cui la mitigazione viene prodotta attraverso suggerimenti della mediatrice all'insegnante. Si tratta di un caso interessante sia perché la mitigazione avviene con una certa frequenza, sia perché è spesso caratterizzata da un marcatore di disallineamento ("però", "beh") in prima posizione. Questo contributo della mediatrice presenta inoltre un'altra caratteristica: si riferisce a qualcosa che ha detto l'insegnante, ma esplicita una conseguenza diversa o alternativa rispetto a quanto proposto, conseguenza che viene di norma confermata (almeno in parte) dall'insegnante stessa.

L'estratto 3 è tratto da una mediazione in lingua cinese. Nel turno 11, l'insegnante afferma che la bambina "si sta lanciando nell'italiano" ma produce frasi sconnesse. Nel turno 12, la mediatrice interpreta la conseguenza del "si sta lanciando" in positivo e produce il suggerimento ("però sta provando"). Il turno successivo dell'insegnante non annulla la valutazione negativa ma conferma la positività dello sforzo della bambina e proietta un "presente futuro" (Luhmann 1976), ossia una modalità del presente che viene prevista nel futuro, in cui la bambina "imparerà l'italiano" (turno 13).

Estratto 3

- 11 INS1 e::: capisce adesso adesso si sta lanciando nell'italiano parte è una parola in cinese due in italiano sei in cinese tutte sconnesse se lei-
- 12 MED **però sta provando [almeno è la cosa positiva**
- 13 INS1 [eh sì ci sta provando e se stesse un po' più esposta all'italiano prenderebbe il la secondo me però adesso **siamo ancora in questa fase eh::: in cui si sta lanciando che è positiva** è una fase doverosa proprio **perché poi (.) e::: imparerà l'italiano**

Nell'estratto 4, da una mediazione in arabo, l'insegnante lamenta che il bambino non ha ricevuto un numero sufficiente di ore di appoggio nella lingua italiana (turni 1 e 3). Nel turno 2, la mediatrice si allinea introducendo una conseguenza dell'affermazione dell'insegnante ("purtroppo") di una situazione che è andata a scapito

del bambino. Tale conseguenza viene completata e archiviata al turno 4 (“è andata così”), turno che prosegue con il contributo della mediatrice, introdotto dalla congiunzione avversativa (“però”), la quale esplicita che, nonostante il bambino non abbia ricevuto tanto sostegno sull’italiano, ce la fa: “però lui è bravo dai, diciamolo” (turno 4). Nonostante i riempitivi segnalino che l’insegnante non smentisce la situazione problematica (situazione rinforzata dal contributo della seconda insegnante al turno 6), al turno 8, raccoglie comunque il suggerimento della mediatrice ed esplicita la valutazione positiva dell’impegno del bambino.

Estratto 4

- 01 INS1 **noi volevamo anche qualche altra ora** ma A. ha detto che per ora
[non:
02 MED [eh sì **puertroppo::**
03 INS1 **perché lui ne ha avute poche** eh (.) anche rispetto ad altri che se ne
sono un [po’hh approfittati
04 MED [eh sì eh dipende poi eh (.) è andata così. **Però lui è bravo**
dai (.) diciamolo
05 INS1 allora
06 INS2 si preoccupa solo se è birichino (.) continuamente
07 MED HHH
08 INS1 **allora adesso lo (.) lo dico cioè è in questo momento lui è è bravo**
perché sta lavorando con l’italiano, in matematica

Nell’estratto 5, da una mediazione in lingua cinese, la valutazione negativa dell’insegnante riguarda lo scarso impegno dei genitori della bambina (turno 65), seguita da una risposta minima della mediatrice. Nel turno 67, l’insegnante formula la sua valutazione molto negativa sull’impegno dei genitori nel seguire adeguatamente la bambina e nel parlarle in italiano. Nel turno 68, la mediatrice offre il proprio contributo con un’espressione (“beh”) che annuncia un cambiamento di traiettoria rispetto alla lamentela dell’insegnante, riprende quindi l’affermazione dell’insegnante (che i genitori non parlano italiano con la bambina) e ne trae una conseguenza esplicativa: “forse anche i genitori non sanno bene italiano poi”. Anche in questo caso l’insegnante conferma la conseguenza/spiegazione tratta dalla mediatrice (“eh non mi pare proprio eh”) e conclude con un’affermazione di rassegnazione.

Estratto 5

- 65 INS1 lei può fare poco quindi i genitori devono capire che se vogliono
mandare una bimba a scuola in quinta devono aiutarla
66 MED mh mh
67 INS1 ecco non basta sì dalle suorine però i genitori la seguono? gli parlano
italiano? no!
68 MED **beh [forse anche i genitori non sanno bene italiano poi**
69 INS1 [eh non mi pare proprio eh: allora come facciamo?
70 MED eh (dipende)
71 INS1 quindi dobbiamo stare così viaggeremo in questo modo

In tutti gli estratti di questa sezione le mediatrici iniziano con un marcatore di disallineamento (“però”, “beh”) per poi offrire l’interpretazione di una conseguenza di qualcosa che è stato detto dall’insegnante. Così facendo la mediatrice offre un’interpretazione alternativa che mitiga la valutazione dell’insegnante spingendola a prendere atto di un diverso punto di vista. È interessante notare che in tutti i casi (anche quello mostrato nell’estratto 5 in cui la lamentela dell’insegnante è più forte), l’insegnante conviene sull’interpretazione della mediatrice. Sarebbe anche interessante osservare come il convenire dell’insegnante sulla linea proposta dalla mediatrice venga trattato nella resa della mediatrice al genitore, tuttavia per motivi di spazio non è possibile farlo in questo lavoro.

4.3 Chiusure della resa con soluzione o auspicio

Nell’estratto 2, abbiamo evidenziato che la mediatrice suggerisce alla madre di stare vicino al figlio nei compiti. In questa sezione osserviamo come le mediatrici rendano i problemi posti dalle insegnanti attraverso la proposta o l’auspicio di soluzioni, che si riferiscono al presente futuro. In questi casi, la mitigazione riguarda l’azione dei genitori che vengono trattati meno come inadeguati e più come potenziali collaboratori nella risoluzione del problema posto.

L’estratto 6 è tratto dalla stessa mediazione in lingua araba mostrata nell’estratto 2 e l’esempio è abbastanza simile. L’insegnante, che ha già espresso una valutazione sostanzialmente positiva del bambino pur sottolineando alcuni problemi di autonomia e concentrazione in matematica, suggerisce che la madre potrebbe aiutare il bambino perché la matematica non richiede competenze linguistiche (turno 37). Nel turno 42, la mediatrice traduce riassumendo il contributo dell’insegnante, ma collegando l’auspicato impegno della madre a possibili risultati positivi futuri: volge quindi il suo contributo a un presente proiettato nel futuro (presente futuro) e conclude con una formula rituale in lingua araba (in sha’allah).

Estratto 6

- 037 INS2 [...] si deve concentrare un po’ di più (0.6) magari la mamma comunque sulla matematica un pochino lo può aiuta:re perché alla fine (.) non è come l’italiano dove (.) c’è un problema di lingua (.) [sì sono (.) delle operazioni in colonna]=
- 038 Bambini [(schiamazzi)]
- 039 INS2 =sono le tabelline (.)
- 040 Bambini ((schiamazzi))
- 041 INS2 potrebbe un pochino:: (.) insomma seguirlo perché so che lavorare da solo può essere un pochino più difficile (.) però lui in classe segue (.) eh:: (.) comunque:: (.) è:: bravo
- 042 MED hena el ustada bitae irriyadiaat bitul lak hata hia min khilal ettamarin arfa anaho byaemal altamarin liwahdu bas da mush mushkil(.) bitul lak ashan hua kuis (1.0) bi mh mh (.)raki arf (.) alit’ lik bravo (.)bas hia bitul lak enek mumkin tisadikh fi lbiyt (.) alashan erriyadiaat hua

eibara an 'arqam (.) yaeni mumkin tisadilh (.)u mumkin hataa (1.0) y
 yigyb 'ahsan (.) in sha' allah
*qua la professoressa di matematica ti sta dicendo che anche lei attraverso
 gli esercizi sa che lui fa gli esercizi da solo ma questo non è un problema (.)
 ti sta dicendo perché lui sta andando bene (1.0) mh mh (.) tu lo sai- (.) ti
 ha detto che è bravo (.) però lei ti dice che tu puoi aiutarlo a casa (.) perché
 la matematica è so- sottoforma di numeri (.) vuol dire che puoi aiutarlo
 (.) ed è possibile anche che che porta voti migliori (.) se dio vuole*

L'estratto 7, tratto da una terza mediazione in lingua cinese, riporta la traduzione di un lungo monologo dell'insegnante. La sequenza qui riportata è preceduta da un conflitto tra un'insegnante e il padre, il quale reagisce alle ripetute critiche dell'insegnante affermando che l'insegnante dice sempre le stesse cose. La mediatrice qui media anche il conflitto. Nel turno 165, riprende le richieste di impegno dei genitori formulate dalle insegnanti (in modo comunque mitigato), ricevendo conferma dal padre, e accertandosi della sua comprensione (turno 167). Nel turno 169, usando nuovamente un futuro presente sottolinea che, se i genitori si impegneranno, le insegnanti non ripeteranno più le stesse cose.

Estratto 7

- 165 MED 老师希望你们尽量的配合他们想办法，在家的时间多辅导一下你的儿子
 lǎoshī xīwàng nǐmen jǐnliàng de pèihé tāmen xiǎng bànfǎ, zài jiālǐ de shíjiān duō fǔdǎo yīxià nǐ de érzi
le insegnanti vorrebbero che in qualche modo vi impegnaste a collaborare con loro, a casa cercate di dedicarvi di più a vostro figlio
- 166 PAD 嗯，对
 ń, duì
sì, giusto
- 167 MED okay?
- 168 PAD 好的
 hǎo de
va bene
- 169 MED 这样子，以后老师就不会每次重复同样的话啦！
 zhèyàng zi, yǐhòu lǎoshī jiù bù huì měi cì chóngfù tóngyàng dehuà la!
in questo modo, le maestre non ripeteranno più le stesse cose!

Il riferimento al presente futuro consente alla mediatrice di “defuturizzare” un futuro potenzialmente aperto (Luhmann 1976), proiettandovi una conseguenza specifica dell'azione e riducendo così l'incertezza dei genitori sugli effetti delle loro azioni. La mitigazione è data qui da una prospettiva positiva proiettata nel futuro, ma comunque dipendente dall'azione presente dei genitori. In tal modo, l'invito all'azione acquisisce un senso per i genitori, spostando l'attenzione da lamentele “senza soluzioni” (“sempre le stesse” come nota il padre, in un momento precedente all'estratto 7) ad azioni possibili ed efficaci.

5. *Discussione e conclusioni*

In questo saggio, abbiamo affrontato il tema della mitigazione attuata dalle mediatrici nei confronti delle valutazioni negative delle insegnanti. Anzitutto le mediatrici propongono sì le valutazioni negative attraverso le proprie rese, ma ne enfatizzano gli aspetti positivi e riducono le parti più negative, anche riorganizzando il contenuto in modo da rendere le valutazioni positive più salienti nel discorso. In secondo luogo, le mediatrici forniscono un feedback alle insegnanti in cui esplicitano un punto di vista alternativo, meno negativo o che spiega i comportamenti dei/delle bambini/e o dei genitori descritti dalle insegnanti. In questi casi le insegnanti si allineano, almeno parzialmente, alla visione proposta dalle mediatrici, rendendo tale visione potenzialmente rilevante per la resa ai genitori. Infine, le mediatrici chiudono le rese dei contributi dell'insegnante con una soluzione e un auspicio positivo rivolto ai genitori, attraverso cui il problema viene citato come risolvibile e proiettato in una prospettiva positiva nel presente futuro.

Il confronto con la letteratura sull'interazione mediata tra insegnanti e genitori mostra che l'autonomia dell'azione delle mediatrici, ossia la loro manifestazione di *agency*, è largamente condivisa. Tuttavia, nei casi da noi analizzati l'*agency* è orientata alla produzione di mitigazioni, anziché, come nota Davitti (2013), al sostegno delle valutazioni delle insegnanti. Altresì, l'analisi delle rese, così come degli altri contributi delle mediatrici, non evidenzia un approccio «quasi-pedagogico», come in Vargas Urpi e Arumi Ribas (2014): la mitigazione viene attuata nel contesto dei monologhi dell'insegnante, quindi è orientata al contesto specifico della mediazione anziché al contesto educativo o pedagogico. Un terzo aspetto rilevante è che l'azione della mediatrice non appare primariamente orientata alle aspettative di comprensione del genitore, come osserva Vargas Urpi (2015, 2017), ma al problema della partecipazione efficace o dell'azione futura del genitore. Resta aperto il problema se l'azione della mediatrice sia sufficiente o efficace nel sostegno di questa partecipazione (si veda Davitti 2015). Il lavoro delle mediatrici nei nostri dati si colloca in un contesto partecipativo non semplice, caratterizzato da contributi delle insegnanti che non rendono manifesto un interesse per i contributi dell'interlocutore. Non sembra, cioè, esserci spazio, in questi colloqui, per una raccolta di informazioni sulla famiglia o sul/la bambino/a; si proietta piuttosto un'aspettativa che la famiglia metta rimedio a una situazione che viene segnalata come problematica.

L'*agency* esercitata dalla mediatrice va a colmare delle condizioni di contesto in cui il genitore può chiedersi come può partecipare al colloquio. Nei termini di Heritage e Watson (1980), le mitigazioni della mediatrice possono essere considerate come *upshot formulations* che aggiungono significati ai turni originali, fornendo delle versioni non esplicitate in tali turni (Heritage & Watson 1979) e quindi articolando ciò che non è stato precedentemente detto (Bolden 2010). Nelle rese traduttive che abbiamo analizzato, infatti, la mediatrice articola ciò che non è stato detto in tre modi: (1) enfatizzando gli aspetti positivi delle prestazioni dei bambini o dell'impegno dei genitori; (2) esplicitando con le insegnanti una visione alternativa di quanto da loro detto o un modo possibile di dirlo; (3) auspicando o propo-

nendo la soluzione dei problemi nel presente futuro. È interessante notare che nei pochi dati in cui sono le insegnanti a esplicitare il contesto, si osserva un uso molto più limitato di formulazioni di upshot della mediatrice.

Quelle che abbiamo identificato in questo saggio non sono probabilmente le uniche forme di mitigazione riscontrabili nei nostri dati, ma sono sicuramente le più diffuse, quindi il tema della mitigazione va approfondito. In particolare appare utile analizzare meglio il rapporto tra la resa della mediatrice e il contributo dell'insegnante. A questo proposito, si può osservare che, affinché la resa sia più vicina al contributo da rendere, è necessario che l'insegnante tenga conto dell'adeguatezza del suo contributo al contesto dell'interazione, ossia alla relazione con il genitore. Ci si può anche chiedere se, come accade in ambito medico, vi sia l'aspettativa che sia la mediatrice a "rendere in modo adeguato" per conto dell'insegnante. Questa aspettativa non appare tuttavia così evidente nei dati analizzati.

Ringraziamenti

Ringraziamo Sara Amadasi, Chiara Ballestri e Federica Ceccoli per la loro collaborazione nella raccolta dei dati. Ringraziamo Chiara Ballestri, Federica Ceccoli e Daniele Urlotti per la loro collaborazione nelle trascrizioni delle interazioni mediate. Ringraziamo Federica Ceccoli e Daniele Urlotti per le sollecitazioni, derivate dal loro lavoro di analisi dei dati, che hanno contribuito ad arricchire la nostra analisi.

Norme di trascrizione

Le norme di trascrizione si ispirano al sistema jeffersoniano in uso nell'Analisi della Conversazione. Gli interlocutori sono identificati attraverso un'abbreviazione che ne indica il ruolo (INS: insegnante; MED: mediatrice; MAD: madre; PAD: padre). Di seguito gli altri simboli principali:

1, 2	indica la presenza di più insegnanti (INS1; INS2)
(.)	pausa inferiore al mezzo secondo
(n)	pausa cronometrata
testo [testo	sovrapposizioni nel parlato
[testo	
tes-	parola troncata/interruzione
testo -	intonazione sospesa
te:sto	suono allungato
(testo)	tentativo di trascrizione/trascrizione incerta
=	parlato senza interruzione
TESTO	ad alta voce
.,?!)	la punteggiatura è usata per indicare approssimativamente l'intonazione
((testo))	attività non verbali o note di chi ha trascritto
text <i>testo</i>	traduzione in italiano dei turni in altre lingue

Bibliografia

- Baraldi, Claudio. 2019. Pragmatics and agency in healthcare interpreting. In Tipton, Rebecca & Desilla, Louisa (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Pragmatics*, 319-335. London: Routledge.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2012. Introduction. In Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura (Eds.), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, 1-21. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2016. On professional and non-professional interpreting: the case of intercultural mediators. *European Journal of Applied Linguistics* 4(1). 33-55.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2021. Effective communication and knowledge distribution in healthcare interaction with migrants. *Health Communication* 36(9). 1059-1067.
- Bolden, Galina. 2010. Articulating the unsaid via and-prefaced formulations of other's talk. *Discourse Studies* 12(1). 5-32.
- Davitti, Elena. 2013. Dialogue interpreting as intercultural mediation: Interpreters' use of upgrading moves in parent-teacher meetings. *Interpreting* 15(2). 168-199.
- Davitti, Elena. 2015. Interpreter-mediated parent-teacher talk. In Grujicic-Alatriste, Lubie (Ed.), *Linking Discourse Studies to Professional Practice*, 176-200. Clevedon: Multilingual Matters.
- Davitti, Elena. 2019. Methodological explorations of interpreter-mediated interaction: novel insights from multimodal analysis. *Qualitative Research* 19(1). 7-29.
- Gavioli, Laura. 2020. Competenza del mediatore linguistico o vincolo dell'interazione? una riflessione sul tradurre nella conversazione tra personale medico e paziente. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata (SILTA)* XLIX(3). 629-650.
- Heritage, John & Watson, Rod. 1979. Formulations as conversational objects. In George Psathas (ed.) *Everyday Language*, 123-162. New York: Irvington Press.
- Heritage, John and Watson, Rod. 1980. Aspects of the properties of formulations in natural conversations: some instances analysed. *Semiotica* 30(3/4). 245-262.
- Luhmann, Niklas. 1976. The future cannot begin: Temporal structures in modern society. *Social Research* 43(1). 130-152.
- Mason, Ian. 2006. On mutual accessibility of contextual assumptions in dialogue interpreting. *Journal of Pragmatics* 38. 359-373.
- Pöschhacker, Franz. 2008. Interpreting as mediation. In Valero-Garcés, Carmen & Martin, Anne, *Crossing Borders in Community Interpreting. Definitions and Dilemmas*, 9-26. Amsterdam: John Benjamins.
- Pokorn, Nike, & Mikolič Južnič, Tamara. 2020. Community interpreters versus intercultural mediators Is it really all about ethics? *Translation and Interpreting Studies* 15(1), 80-107.
- Tipton, Rebecca & Furmanek, Olgierda. 2016. *Dialogue Interpreting: A Guide to Interpreting in Public Services and the Community*. London: Routledge.
- Vargas-Urpi, Mireia. 2015. Dialogue interpreting in multi-party encounters: Two examples from educational settings. *The Interpreters' Newsletter* 20. 107-121.
- Vargas-Urpi, Mireia. 2017. Empoderamiento o asimilición? Estudio de dos casos de comunicación mediada en el ámbito educativo catalán. *Trans, Revista de Traductología* 21. 187-205.

- Vargas-Urpi, Mireia & Marta Arumí Ribas. 2014. Estrategias de interpretación en los servicios públicos en el ámbito educativo: estudio de caso en la combinación chino-catalán. *Intralinea*.
- Wadensjö, Cecilia. 1998. *Interpreting as Interaction*. London: Longman.
- Zorzi, Daniela. 2008. La formazione dei mediatori sanitari: fra esperienza e consapevolezza. In Baraldi, Claudio & Barbieri, Viola & Giarelli, Guido (a cura di). *Immigrazione, mediazione culturale e salute*, 191-207. Milano: FrancoAngeli.

ROSSANA CICCARELLI¹, PAOLA PIETRANDREA²

Verso un'educazione linguistica al dibattito digitale. Il progetto OLinDiNum³

Abstract

The aim of this paper is to show the initial activities carried out with schools to promote active and aware digital citizenship within the framework of the *Observatoire Linguistique du Discours Numérique – Olindinum*. In spite of the promise of horizontality and a democratic nature for Web 2.0 and social media, public debate, managed by private platforms and therefore subject to market logic, risks amplifying inequalities in civil and political participation. Linguistics can and must intervene to reorient citizens in issues concerning public debate. A democratic linguistic education in online debate contributes to developing not only a semi-otic, pragmatic and sociolinguistic awareness of the digital environment, but also enables a critical gaze towards the abusive and manipulative or argumentative strategies amplified by online communication.

1. *Introduzione*

Con la nascita dei *social media*, la rivoluzione digitale ha creato l'illusione di una "cultura orizzontale" (Solimine & Zanchini 2020), di una democratizzazione della conoscenza e della partecipazione alla vita politica (Rodotà 2012). Una sempre più diffusa sfiducia verso i corpi intermedi della cultura, politica, e informazione ha fatto sì che i cittadini salutassero con favore la possibilità di accedere "senza intermediari" alle informazioni e di partecipare "liberamente" alla discussione pubblica. Indagini recenti ci dicono che il 92% degli italiani è su Internet e su Internet trascorre in media 6 ore e 4 minuti ogni giorno, e, di queste, 1 ora e 51 sui *social media* (Newman *et al.* 2019). Dalle stesse indagini sappiamo anche che il 72% degli italiani si informa online (Newman *et al.* 2019).

Se i *social media* hanno conosciuto un'espansione così capillare, resta vero che, per diverse ragioni, dettagliate in Pietrandrea (2021), la gran parte degli utenti si trova a maneggiare uno strumento che va al di là della sua capacità di controllo e gestione.

Il web in generale e i *social media* in particolare hanno aperto un universo socio-comunicativo caratterizzato da una inedita confusione tra spazio pubblico e privato, tra comunicazione formale e informale, tra comunicazione sincrona e asincrona;

¹ Università degli Studi di Napoli Federico II.

² Université de Lille.

³ Il lavoro è stato concepito ed elaborato in modo unitario e comune da entrambe le autrici. Tuttavia i paragrafi 1, 3 e 4 sono da attribuirsi a Rossana Ciccarelli e i paragrafi 2 e 5 a Paola Pietrandrea.

si tratta di uno spazio ibrido tra scritto e parlato, nel quale è spesso difficile individuare quali siano i mittenti e i riceventi degli scambi comunicativi, uno spazio che crea un'illusione di prossimità, che propone messaggi frammentati dalla loro natura ipertestuale, messaggi che sono scambiati su un canale caratterizzato da un grande rumore, sul quale gli utenti comunicano in situazione di grande fretta e disattenzione. La struttura orizzontale del web ha creato, peraltro, un'inedita confusione nelle pratiche discorsive. Il carattere commerciale dei *social media*, che hanno per principale obiettivo quello di trattenere il pubblico online, ha fatto sì che si privilegiasse la circolazione di contenuti capaci di attrarre l'attenzione e l'azione degli utenti: contenuti, brevi, accattivanti, sensazionalistici, spesso polarizzanti ed estremi.

Per gestire questa riconfigurazione radicale e repentina dei luoghi della discussione pubblica i cittadini avrebbero dovuto disporre di capacità comunicative, discorsive, linguistiche particolarmente raffinate. Noi sappiamo, però, dai rapporti PIAAC, che il 70% della popolazione adulta in Italia non ha le competenze linguistiche idonee ad orientarsi nella complessità della cultura contemporanea e in particolare non sa navigare in testi digitali complessi. D'altra parte, anche per quanto riguarda i più giovani le ultime indagini OCSE-PISA rilevano che 19 studenti su 20 non riescono a padroneggiare un testo complesso e a distinguere i fatti dalle opinioni quando leggono un argomento non familiare (Di Francesco 2013). In altre parole, la grande maggioranza della popolazione partecipa al dibattito online senza disporre degli strumenti adeguati a navigarne la complessità; il dibattito online è quindi, a dispetto della iniziale promessa di orizzontalità, un luogo caratterizzato strutturalmente da asimmetria comunicativa. Questa asimmetria offre un terreno propizio alla manipolazione discorsiva: impliciti, riferimenti vaghi, dicerie, presupposizioni, decontestualizzazioni e fallacie argomentative, amplificati e nascosti dalla confusione semiotica tipica della comunicazione digitale, sono, insieme ai fenomeni più riconoscibili di *hate speech* e *fake news*, all'ordine del giorno nel dibattito pubblico online.

Non esistono soluzioni giuridiche o legislative facili per fronteggiare questo problema: tutti gli esperti concordano nel considerare l'educazione al dibattito pubblico digitale una vera e propria urgenza. Noi pensiamo che l'educazione al dibattito pubblico digitale debba essere innanzitutto un'educazione di tipo linguistico. Difatti, è essenzialmente attraverso la manipolazione discorsiva che l'emittente veicola sottraccia informazioni, luoghi comuni, opinioni che finiscono per entrare nella memoria a lungo termine delle comunità di riceventi modificandone inconsapevolmente la visione della realtà. L'educazione al riconoscimento della manipolazione linguistica costituisce quindi un'arma fondamentale per colmare lo svantaggio comunicativo che affligge la gran parte degli utenti del web. In quest'ottica, il gruppo di ricerca raccolto intorno all'*Observatoire Linguistique du Discours Numérique*, OLinDiNum (<https://olindinum.huma-num.fr/>) ha avviato un lavoro di definizione di un programma di educazione linguistica al dibattito democratico online da sperimentare nelle scuole secondarie italiane e francesi. L'osservazione e la sperimentazione didattica, condotte nell'ambito del progetto come in altre sedi, hanno mostrato che una definizione formale rigorosa delle strutture manipolatorie rende possibile insegnare

in breve tempo a studenti universitari (Brocca et al. 2020, Pietrandrea 2020) e delle scuole secondarie di primo grado (Sbisà 2007) a identificare e disinnescare queste strutture, confermando l'opportunità di fondare un programma di educazione linguistica al riconoscimento della manipolazione online. In questo articolo descriveremo la fase pilota del progetto che ha permesso di (i) definire una grammatica delle strutture discorsive manipolatorie, e in particolare di implicito, che caratterizzano il dibattito online (Lombardi Vallauri 2019, Pietrandrea 2021, tra gli altri) (§2); (ii) condurre un'indagine preliminare sull'impegno delle scuole nell'educazione linguistica al dibattito pubblico digitale (§3); (iii) studiare e sperimentare metodi di insegnamento e sensibilizzazione al riconoscimento delle manipolazioni discorsive (§4).

2. *Verso una grammatica della manipolazione linguistica online*

2.1 Confusione comunicativa

La fase preliminare del nostro lavoro ha avuto per obiettivo lo studio dell'impatto che le proprietà semiotiche, storico-sociali della comunicazione online, nonché il modello economico sottostante al web, hanno sulle strutture della lingua che circola in rete.

I risultati di questa analisi sono descritti in modo dettagliato in Pietrandrea (2020, 2021). In maniera molto sintetica possiamo dire che l'illusione di prossimità creata dal web, e quindi l'illusione di condividere un contesto capace di guidare l'interpretazione, amplifica la circolazione di contenuti rappresentati in maniera eccessivamente vaga; le esigenze commerciali del web amplificano la circolazione di contenuti eccessivi (metafore abusive, amalgami)⁴, intriganti (insinuazioni, predicazioni non fondate), brevi ed efficaci (predicazioni non fondate, vaghe); la struttura multiloquiale e ipertestuale della comunicazione web amplifica la divagazione e la decontestualizzazione dei contenuti; le condizioni di fruizione precarie del web non permettono agli utenti di esercitare una vigilanza e quindi una resistenza adeguata nei confronti delle caratterizzazioni improprie (amalgami, insinuazioni, predicazioni non fondate). Si aggiunga a tutto questo che le esigenze di brevità, efficacia, l'illusione di prossimità del web favoriscono l'emergenza di uno stile che simuli quanto più possibile la semplicità, la rapidità e l'informalità degli scambi colloquiali in assenza però delle condizioni di cooperatività tipiche di questi scambi.

In altri termini, possiamo dire che il web crea una confusione oltretutto stilistica, nel riferimento alle entità e alle persone di cui si parla, nella predicazione che si fa di quelle entità e persone, nonché nelle relazioni che si stabiliscono tra le predicazioni a livello di discorso.

2.2 Manipolazione comunicativa

Questa confusione crea un ambiente decisamente propizio alla manipolazione, sia alla manipolazione di tipo tradizionale che ha fini persuasivi, sia ad una manipola-

⁴ Cfr. Battaglia & Pietrandrea (2022).

zione che ha fini disruptivi. Sfruttando la ridotta vigilanza epistemica dell'utente e usando strumenti manipolatori già noti all'analisi del discorso come l'abbondanza di impliciti, la vaghezza semantica, l'abuso di slittamenti semantici, l'abuso di metafore evocative, le predicazioni prive di evidenza, le decontestualizzazioni e l'arsenale offerto dalle fallacie argomentative, la manipolazione persuasiva arriva a convincere il pubblico ad aderire al punto di vista del manipolatore. La cyberguerra tra grandi potenze, molto ben descritta dagli esperti di geopolitica, ha tra gli obiettivi dichiarati quello di distruggere la fiducia dei cittadini nel dibattito pubblico democratico e di spezzare i legami che formano il tessuto sociale. Questo processo manipolatorio, che si giova dell'accelerazione discorsiva del dibattito pubblico, è promosso da alcuni uomini e donne politici, media e influencers, ma si serve anche e soprattutto massicciamente di bot, di haters prezzolati, nonché dei riflessi emulatori degli internauti. L'obiettivo è quello di introdurre nel discorso pubblico elementi d'odio, demonizzazioni dei rivali politici, dirottamenti del dibattito al fine non tanto di convincere ma di allontanare dal dibattito pubblico i cittadini in buona fede. Il risultato di questi due processi manipolatori è una sfiducia generalizzata da parte dei cittadini nella possibilità di conoscere la verità, o addirittura nell'esistenza stessa di una verità. Come ha osservato la commentatrice conservatrice Scottie Nell Hughes a proposito della campagna di Donald Trump, solo la percezione conta in epoca di post-verità e "quelli che una volta chiamavamo fatti, non esistono semplicemente più" (D'Ancona 2017: 13). La sfiducia generalizzata nella possibilità di conoscere la verità e di immaginare insieme, attraverso il dibattito, una costruzione di una verità futura, porta ad un'auto-emarginazione massiccia, specie dei più giovani (Royal Society for Public Health, 2017), dal dibattito pubblico che sia digitale o non digitale e, di conseguenza, a un impoverimento del dibattito pubblico democratico.

2.3 Il ruolo dell'educazione linguistica

La linguistica non può chiaramente risolvere da sola per intero il problema della sfiducia nei confronti del dibattito pubblico, ma può intervenire nell'educazione democratica degli utenti del web, contribuendo a svilupparne il senso critico ad almeno tre livelli.

Innanzitutto, la linguistica può creare quella consapevolezza semiotica, pragmatica e sociolinguistica che ci porta ad agire e interagire con maggiore cognizione di causa sulla rete. Avere presente la complessità semiotica, pragmatica e sociolinguistica della comunicazione sulla rete è la condizione necessaria per creare codici di comunicazione adatti ai fini, ai mezzi e agli attori delle nostre interazioni online.

La linguistica, inoltre, può tornare a diffondere una conoscenza dell'argomentazione, la disciplina che ci insegna a convincere senza manipolare e che quindi ci permette di contribuire al dibattito pubblico attraverso un discorso al tempo stesso razionale ed efficace. Gli studi di retorica e di argomentazione sono purtroppo stati marginalizzati negli ultimi decenni e un patrimonio importante per il dibattito rischia di andare disperso. La linguistica può farsi carico di ridare lustro a quegli studi.

Infine la linguistica può definire programmi di sensibilizzazione al riconoscimento di costruzioni portatrici di manipolazione più o meno consapevole. Quest'ultimo compito in Italia è già affrontato da alcuni linguisti, come Edoardo Lombardi Vallauri e i suoi collaboratori dell'Osservatorio Permanente della Pubblicità e della Propaganda, OPPP (cfr. in particolare Lombardi Vallauri, 2019; Brocca & Masia, 2020). Coinvolgendo il gruppo dell'OPPP, nell'ambito del progetto OLinDiNum, stiamo attualmente definendo un programma di intervento rivolto alle scuole italiane e francesi, la cui fase pilota è descritta nei paragrafi che seguono.

3. *Il confronto con le scuole*

Prima di proporre qualunque attività alle scuole abbiamo ritenuto opportuno fare una indagine preliminare per comprendere se e in che modo il tema dell'educazione linguistica digitale venisse affrontato nelle scuole italiane e quali potessero essere le idee e le esigenze dei docenti relativamente a questo tema.

L'idea di base era che nei programmi sempre serrati delle attività scolastiche uno spazio certamente favorevole alla nostra proposta potesse essere costituito dalle 33 ore di educazione civica introdotte dalla legge n. 92 del 20 agosto 2019.

Tale legge, che si pone l'obiettivo di sviluppare "la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità" (articolo 1, comma 1 della Legge), ha come temi cardine: 1) Costituzione, diritto (nazionale e internazionale), legalità e solidarietà; 2) Sviluppo sostenibile, educazione ambientale, conoscenza e tutela del patrimonio e del territorio; 3) Cittadinanza digitale. Alla cittadinanza digitale, che costituisce il tema di nostro interesse, è dedicato l'intero articolo 5 in cui vengono specificate le competenze essenziali che gli alunni e le alunne devono sviluppare nel loro percorso scolastico, tra le quali quelle di:

- a. analizzare, confrontare e valutare criticamente la credibilità e l'affidabilità delle fonti di dati, informazioni e contenuti digitali;
- b. interagire attraverso varie tecnologie digitali e individuare i mezzi e le forme di comunicazione digitali appropriati per un determinato contesto;
- c. informarsi e partecipare al dibattito pubblico attraverso l'utilizzo di servizi digitali pubblici e privati; ricercare opportunità di crescita personale e di cittadinanza partecipativa attraverso adeguate tecnologie digitali.

L'indagine è stata condotta attraverso un questionario online che è stato inviato a docenti di scuole di diverso ordine e grado. Sebbene la ricerca abbia potuto estendersi in diverse regioni italiane grazie alla collaborazione di molti docenti, gran parte delle risposte al momento provengono dalla Campania.

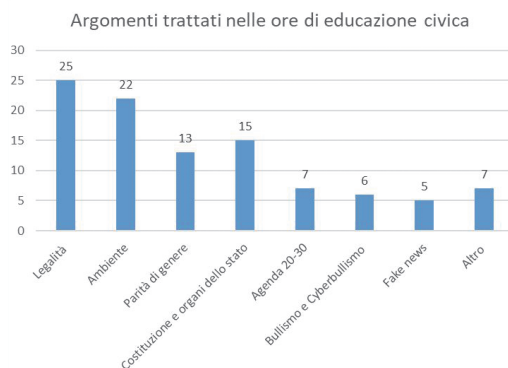
Il questionario è stato suddiviso come segue:

1. Dove insegna? Specificare città, tipo di scuola e classe
2. Quali materie insegna?
3. Qual è il suo titolo di studio?

4. Indichi la sua fascia di età
5. Ha avuto esperienze nell'insegnamento dell'educazione civica?
6. Se sì, quali sono gli argomenti affrontati nel suo insegnamento?
7. Ha avuto esperienze nell'insegnamento della cittadinanza digitale?
8. Quali sono gli argomenti affrontati nel suo insegnamento della cittadinanza digitale?
9. Ritiene che l'argomento sia affrontato in modo coordinato e interdisciplinare nella sua scuola?
10. Quanto contribuisce la scuola a educare gli studenti al dibattito pubblico e alla comunicazione digitale?
11. Che cosa servirebbe secondo lei perché la scuola possa educare compiutamente al dibattito pubblico e alla comunicazione digitale?
12. Pensa che la comunicazione pubblica contenga forme di manipolazione?
13. Che cosa servirebbe secondo lei perché la scuola possa educare compiutamente a evitare le manipolazioni della comunicazione pubblica?
14. Sarebbe interessato a partecipare agli incontri organizzati da OLInDiNum in materia di dibattito pubblico digitale e di strategie di persuasione?
15. Che cosa manca secondo lei perché la scuola educi compiutamente al dibattito pubblico e alla manipolazione?
16. Sarebbe disponibile a collaborare con OLInDiNum nella realizzazione di risorse didattiche e percorsi di apprendimento volti a sensibilizzare gli studenti in materia di dibattito pubblico digitale?

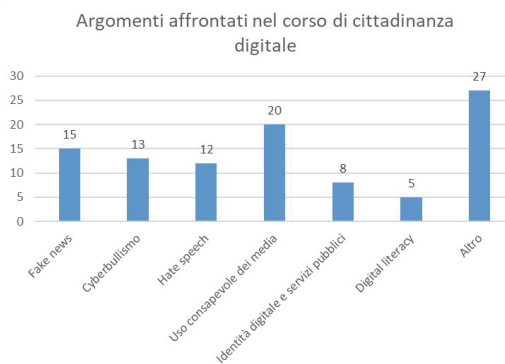
Come si può notare, le domande relative agli argomenti insegnati nelle ore di educazione civica e nelle ore dedicate alla cittadinanza digitale, oltre che quelle relative alle proposte per il miglioramento dell'educazione linguistica digitale sono state lasciate aperte per non predeterminare le risposte dei docenti. È stato comunque possibile, ai fini di un'analisi quantitativa del dato, accorpate in alcune etichette una serie di risposte che riguardavano lo stesso tema. Per esempio, risposte come "sostenibilità ambientale, rispetto per l'ambiente, ecologia, educazione ambientale, energie rinnovabili, riscaldamento globale, inquinamento" sono state racchiuse nell'etichetta "ambiente". Il campione raggiunto finora è piuttosto eterogeneo: si tratta di circa 121 docenti che insegnano in scuole di diverso ordine e grado. Si ha comunque una prevalenza di docenti di italiano di Licei. Per quanto riguarda le fasce d'età, il campione è corrispondente ai dati relativi ai docenti italiani disponibili sul sito del MIUR e quindi gran parte dei docenti ha un'età compresa tra i quaranta e i sessant'anni. Relativamente al coinvolgimento nelle ore di educazione civica, l'80% del campione ha dato risposta affermativa, indicando come argomenti maggiormente affrontati temi legati alla conoscenza della Costituzione italiana, alla legalità e alla lotta alle mafie, alla parità di genere, alle questioni ambientali, alla promozione dell'inclusività e all'agenda 20-30. I dati sono schematizzati in percentuale nel grafico seguente (fig. 1):

Figura 1



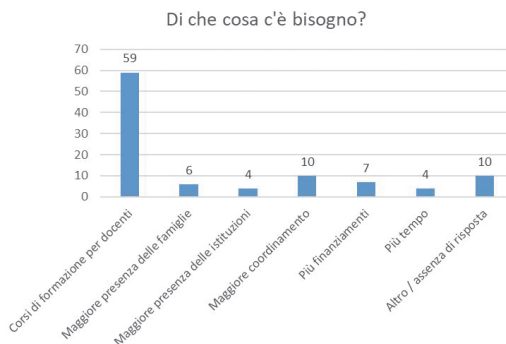
Diversa è la situazione, invece, per quanto riguarda la cittadinanza digitale. Alla domanda relativa al coinvolgimento nell'insegnamento della cittadinanza digitale soltanto poco più del 40% dà risposta affermativa e gli argomenti affrontati sono relativi principalmente alle *fake news*, allo *hate speech*, ai fenomeni di cyberbullismo e a un generico uso consapevole dei *social media*. Pochissimo spazio è dedicato, invece, al dibattito pubblico online, tema affrontato solo nei termini dello *hate speech* e delle *fake news*, che sono soltanto la punta dell'iceberg di un fenomeno più complesso. Dalle risposte dei docenti emerge in generale un diffuso disorientamento rispetto a questo tema. Tale disorientamento è reso evidente anche dal proliferare di risposte molto più diversificate rispetto a quelle relative all'insegnamento dell'educazione civica. Sebbene anche in questo caso abbiamo scelto di accorpare in alcune etichette risposte che condividevano lo stesso tema di base, nel caso della cittadinanza digitale molte risposte non potevano essere racchiuse in una etichetta coerente e pertanto sono state lasciate sotto la voce "altro". Di seguito (fig. 2) mostriamo le risposte relative agli argomenti trattati nell'ambito della cittadinanza digitale con le relative percentuali:

Figura 2



A guardare i dati, si può notare l'alta percentuale di risposte che, data l'enorme diversità, siamo state costrette a racchiudere nell'etichetta "altro"⁵. Questo dato mostra ciò che è emerso poi anche negli incontri con i docenti e che emerge ancora più chiaramente dalle risposte che sono state date alla domanda relativa a ciò che si ritiene necessario per un miglioramento dell'insegnamento della cittadinanza digitale. In effetti, alla domanda "Ritiene che l'argomento 'cittadinanza digitale' sia affrontato in modo coordinato e interdisciplinare nella sua scuola?" il 72% dei docenti risponde di no. E una conferma arriva anche dalla domanda successiva. Quasi la totalità dei docenti, infatti, è concorde nel ritenere insufficiente lo spazio che la scuola dedica all'educazione linguistica al dibattito pubblico e oltre la metà di essi ritiene necessaria l'istituzione di corsi di formazione per docenti in questo campo, come si può vedere dal grafico che segue (fig. 3):

Figura 3



Al termine del questionario abbiamo chiesto ai docenti se fossero stati disponibili a collaborare con noi per riflettere sul da farsi e per preparare materiali didattici utili all'individuazione delle strategie di manipolazione nel dibattito online e gran parte di essi ha accettato.

Pertanto, il questionario, che nasceva da una intenzione esplorativa delle attività scolastiche nell'ambito dell'educazione linguistica digitale, è stato un trampolino di lancio per una proficua collaborazione con i docenti. Siamo convinte, infatti, che soltanto un dialogo costante con i formatori delle scuole potrà consentire di affinare gli strumenti per una democratizzazione del dibattito pubblico online. Riteniamo, inoltre, che l'argomento può essere affrontato solo in modo coordinato e interdisciplinare, dal momento che un'adeguata conoscenza dell'universo sociosemiotico del web richiede riflessioni a cui possono dare il loro contributo non solo i linguisti, ma anche i docenti di matematica, filosofia, storia, storia dell'arte, psicologia, socio-

⁵ Ci riferiamo a risposte come le seguenti: netiquette, vari argomenti, pensiero computazionale, comunicare in rete in modo sicuro, uso dei software, la lingua dei social, pericoli della rete, privacy, meme, generazioni connesse.

logia. Nei prossimi paragrafi descriveremo le prime attività che sono state svolte in questo senso dal gruppo di ricerca.

4. *Gli incontri con i docenti*

Il confronto con le scuole ha potuto beneficiare in prima battuta di un incontro dal vivo con le studentesse e gli studenti di un Liceo Scientifico della provincia di Napoli⁶, in cui è stato possibile verificare il grado di fattibilità e di comprensibilità delle nostre proposte formative. In una fase successiva la nostra proposta didattica è stata inserita in un corso di formazione interamente dedicato all'educazione linguistica al dibattito pubblico, promosso dalla fondazione "I Lincei per le scuole" del polo di Salerno e organizzato da Miriam Voghera. Il corso è stato suddiviso in quattro giornate seminariali e in una prova finale svolta dai/dalle docenti delle scuole, per un totale di 30 ore, di cui 15 di lezioni e laboratorio in aula, 15 di lavoro da casa e 3 ore di verifica in aula. La suddivisione e i contenuti dei seminari sono presentati qui di seguito.

Primo incontro. *Il ruolo del linguista nell'educazione del cittadino*, a cura di Paola Pietrandrea

In questo seminario sono state proposte riflessioni riguardanti le conseguenze del trasferimento del dibattito pubblico e della partecipazione democratica su una piattaforma orizzontale, digitale, commerciale e virtualmente aperta a tutti come il web 2.0. La natura del mezzo e soprattutto la natura privata e commerciale di un mezzo usato per discutere anche di questioni sociali e pubbliche è un fattore di cui non si può non tener conto nell'analisi del dibattito pubblico digitale. Dopo aver discusso dell'importanza della conoscenza del funzionamento del mezzo si sono delineate le tappe del percorso di educazione linguistica ritenute necessarie per la formazione delle cittadine e dei cittadini.

Secondo incontro. *Tra nativi e boomer: riflessione semiotica ed educazione digitale*, a cura di Gabriele Marino

Nella seconda lezione ci si è soffermati sulle caratteristiche sociosemiotiche del web 2.0 e sull'impatto che i meme, in quanto "replicatori culturali" caratterizzati dall'anonimato dell'utente-autore (Marino 2014: 85) hanno nella manipolazione del dibattito pubblico. In questo universo la circolazione diffusa di un testo, quella che viene definita "viralità", diventa essa stessa un valore. La totemizzazione della viralità (Marino & Thibault 2017) finisce per determinare in modo esponenziale la circolazione delle informazioni e delle idee.

⁶ In questa prima fase del nostro progetto il confronto dal vivo con le scuole è stato limitato, purtroppo, dalle misure legate al contenimento del contagio da covid-19.

Terzo incontro. *Gli impliciti nel dibattito pubblico*, a cura di Giulia Giunta

Il terzo incontro si è soffermato sul largo impiego che la propaganda politica fa dell'implicito linguistico, in quanto elemento dotato di forte carica persuasiva (Lombardi Vallauri 2019). Attraverso l'analisi di testi digitali prodotti da esponenti politici di diversi schieramenti, abbiamo fornito gli strumenti di "smascheramento" del messaggio veicolato sottotraccia dall'autore. I docenti sono stati invitati a riflettere su come un contenuto proposto implicitamente possa essere più persuasivo di uno dichiarato in modo esplicito proprio perché così si oltrepassa la vigilanza epistemica del ricevente. Una parte della lezione è stata dedicata a una vera e propria "caccia all'implicito" e i docenti sono stati invitati a proporre un tipo di attività simile ai loro studenti.

Quarto incontro. *Semplicità, semplificazioni e semplicismi manipolatori nel dibattito pubblico*, a cura di Rossana Ciccarelli.

L'ultimo seminario si è focalizzato sulle manipolazioni dello stile e sulla possibilità di riflettere, attraverso un percorso nella storia della nostra lingua e delle politiche relative alla promozione dell'alfabetizzazione, sui contesti in cui la lingua diventa uno strumento di esercizio del potere, un mezzo di divisione e gerarchizzazione sociale. Basti pensare al fatto che, complice l'opposizione delle classi dirigenti italiane alla diffusione dell'istruzione popolare, al momento dell'unificazione l'80% della popolazione italiana era priva della possibilità di venire a contatto con l'uso scritto dell'italiano (De Mauro 1986: 37).

Per quanto riguarda la nostra storia recente, ci si è soffermati sulle strategie retoriche e stilistiche che caratterizzano da un lato la semplificazione a fini democratici del cosiddetto "burocratese" della pubblica amministrazione (quella che Calvino definì "antilingua") e dall'altra della semplificazione a fini propagandistici del cosiddetto "politichese" che aveva caratterizzato la Prima Repubblica⁷. Come scrive De Mauro (2014: 157),

La mediocre leggibilità e comprensibilità dei testi normativi e giuridici e delle comunicazioni ed enti pubblici è stata ed è oggetto di continui e faticosi tentativi di correzione (...) tentativi di spingere le amministrazioni alla chiarezza. Ma le difficoltà sono profonde. Lo scolastichese e l'oscurità di norme e comunicazioni amministrative non avrebbero spazio se non facessero corpo con tradizioni radicate negli atteggiamenti della cultura italiana.

⁷ Generalmente si cita come esempio di politichese lo stile di Aldo Moro, caratterizzato da un solido apparato argomentativo, dalla retorica dell'attenuazione con il ricorso a eufemismi e soprattutto alla litote (*non* + Nome o *non* + Aggettivo), come *non opposizione*, *non sfiducia*, *non usuale*, *non ostile*, *non banale*, e quello di Enrico Berlinguer, «ordinato e disadorno, dominato dall'uso della forma impersonale, con marcata assenza di toni interattivi ed emozionali verso l'uditorio, al quale il segretario del PCI espone le proprie tesi simmetricamente disposte in una controllata argomentazione a catena di tipo tecnico-scientifico secondo la successione causa-effetto» (Desideri 2011).

I tentativi a cui De Mauro fa riferimento sono il *Codice di stile delle comunicazioni scritte a uso delle pubbliche amministrazioni* del 1993, promosso dal ministro della Funzione pubblica Sabino Cassese, la direttiva *Per la semplificazione del linguaggio delle pubbliche amministrazioni* emanata dal ministro Franco Frattini nel 2002 e l'art. 3 della legge 10 giugno 2009 sulla «chiarezza dei testi normativi», che dichiaravano l'obiettivo, da parte della classe politica, di rendere trasparente la comunicazione con i cittadini al fine di promuovere una cittadinanza attiva. Tali iniziative, che videro la partecipazione attiva anche dello stesso De Mauro, si basavano su strategie linguistiche miranti alla semplificazione e alla chiarezza come «scrivere frasi brevi, usare parole del linguaggio comune, usare pochi termini tecnici e spiegarli, usare verbi nella forma attiva e affermativa, legare le parole e le frasi in modo breve e chiaro, evitare neologismi, parole straniere, latinismi»⁸.

Dall'altro lato, negli stessi anni ma con obiettivi decisamente meno democratici, alcune tendenze politiche, facenti capo a partiti come la Lega prima e Forza Italia poi, dichiaravano guerra al «politichese» della Prima Repubblica e promuovevano un linguaggio popolare, fatto di brevi e semplici slogan, con concessioni sempre più ampie al turpiloquio. Come scrive Antonelli (2017), a partire da questi anni si passa gradualmente dal politichese al politico, dal paradigma della superiorità (votami perché parlo meglio di te) a quello del rispecchiamento (votami perché parlo come te). Ed è proprio in questo paradigma del rispecchiamento, in questo «votami perché parlo (male) come te» che si annidano generalmente quei semplicismi manipolatori che, già presenti nel linguaggio politico, hanno trovato nell'universo sociosemiotico del web 2.0 un terreno quanto mai fertile. L'analisi linguistica e sociolinguistica e il confronto di testi appartenenti ad alcune tappe significative della nostra storia linguistica possono fornire gli strumenti per distinguere quando la semplificazione del linguaggio ha una funzione di democratizzazione della società e di promozione di una cittadinanza attiva e quando, invece, è abusiva e manipolatoria.

Le attività qui descritte costituiscono soltanto uno dei primi passi del progetto. Ricerche e interventi futuri potranno fornirci ulteriori spunti di riflessioni per poter contribuire, insieme alle scuole, a delineare percorsi di educazione linguistica necessari alla democratizzazione del dibattito pubblico.

5. Conclusioni

L'indagine preliminare, condotta attraverso un questionario somministrato a docenti di scuole di diverso indirizzo, ordine e grado di diverse regioni italiane, ha potuto evidenziare un generale disorientamento rispetto a quest'argomento. Il capitolo di «educazione alla cittadinanza digitale» delle istituzionali 33 ore di educazione civica è riservato quasi esclusivamente al problema delle *fake news*, che costituiscono solo la punta dell'iceberg di un problema generale di misinformazione più complesso

⁸ <https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/dipartimento/08-05-2002/direttiva-semplificazione-linguaggio>.

((Quattrociochi & Vicini 2016, Pietrandrea 2021). Una programmazione coordinata tra diverse discipline per fronteggiare questa complessità sembra frutto di rare e virtuose iniziative di singoli istituti scolastici e un programma comune al momento non esiste. Tuttavia, l'osservazione e la sperimentazione didattica condotte nell'ambito del progetto come in altre sedi, hanno mostrato che una definizione formale rigorosa delle strutture manipolatorie rende possibile insegnare in breve tempo a studenti universitari e delle scuole secondarie di primo e secondo grado a identificare e disinnescare queste strutture, confermando l'opportunità di fondare un programma di educazione linguistica al riconoscimento della manipolazione online.

Bibliografia

- Battaglia, Elena & Pietrandrea, Paola. 2022. "Migrants and the EU". The diachronic construction of ad hoc categories in French far-right discourse. *Journal of Pragmatics* (192). 139-157.
- Brocca, Nicola & Borowiec, Ewa & Masia, Viviana. 2020. Didactics of pragmatics as a way to improve social media literacy: An experiment proposal with Polish and Italian students in L1. *beiEDUCATION Journal* 5. 81-107.
- D'Ancona, Matthew. 2017. *Post-Truth. The new war on truth and how to fight back*. London: Ebury Press.
- De Mauro, Tullio. 1986. *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai nostri giorni*. Roma-Bari: Laterza.
- De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*, Roma-Bari: Laterza.
- Desideri, Paola. 2011. "Il linguaggio della politica", Enciclopedia Treccani, https://www.treccani.it/enciclopedia/linguaggio-della-politica_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/.
- Di Francesco, Gabriella. 2013. *Le competenze per vivere e lavorare oggi – Principali evidenze dall'indagine PIAAC*. Roma Isfol.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2019. *La lingua disonestà*. Bologna: Il Mulino.
- Marino, Gabriele. 2014. "Keep calm and Do the Harlem Shake: meme, Internet meme e meme musicali", in I. Pezzini e L. Spaziantè (a cura di) *Corpi mediali. Semiotica e contemporaneità*, 85-105. Pisa: ETS.
- Marino Gabriele, THIBAUT M. (2017), "Oh, You Just Semioticized Memes? You Must Know Everything".
- Un punto (e accapo) sulla semiotica della viralità*, in "LEXIA", 25-26. 11-42.
- Newman, Nic & Fletcher, Richard & Kalogeropoulos, Antonis & Nielsen, Rasmus Kleis. 2019 *Reuters Institute Digital News Report 2019*. (https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inlinefiles/DNR_2019_FINAL.pdf).
- Pietrandrea, Paola 2020. L'insegnamento delle scienze del linguaggio al servizio della democratizzazione del dibattito online. In Sansò, Andrea (a cura di), *Insegnare Linguistica: Basi epistemologiche, metodi, applicazioni, Atti del 53° Congresso della Società di Linguistica Italiana*, 97-114. Milano: Officina 21.

Pierrandrea, Paola 2021. *Comunicazione, dibattito pubblico, social media. Come orientarsi con la linguistica*. Roma: Carocci.

Quattrociocchi, Walter & Vicini, Antonella. 2016. *Misinformation. Guida alla società dell'informazione e della credulità*. Milano: Franco Angeli.

Rodotà, Stefano. 2012. *Il diritto di avere diritti*. Roma-Bari: Laterza.

Sbisà, Marisa. 2007. *Detto non detto: Le forme della comunicazione implicita*. Roma-Bari: Laterza.

Solimine, Giovanni & Zanchini, Giorgio. 2020. *La cultura orizzontale*. Roma-Bari: Laterza.

FEDERICA DEL BONO¹

Strategie pragmatiche di *feedback* in italiano e inglese L1: il caso della telecollaborazione tra studenti di lingue

Abstract

The present study aims to illustrate the main strategies used by native speakers of Italian and English to give feedback to non-native speakers in the context of a particular type of asymmetrical interaction, that of telecollaboration between language learners. In order to conduct the research, 14 sessions of feedback in telecollaboration activities between native speakers of English – learners of Italian – and native speakers of Italian – learners of English – were transcribed, annotated and analyzed. The data analysis has shown interesting results regarding the similarities and differences in the behavior of the native speakers of the two languages when giving feedback.

1. *Introduzione*

Il presente contributo si propone di analizzare e confrontare le strategie di *feedback* utilizzate da parlanti nativi di italiano e inglese nel contesto di interazioni tra studenti di lingue nell'ambito di un progetto di telecollaborazione (TC) in remoto tra un'università italiana e un'università statunitense.

Il lavoro di gestione della comunicazione è particolarmente complesso perché legato a diversi fattori, tra cui il contesto in cui avviene lo scambio e il tipo di relazione che intercorre tra i partecipanti. A seconda del tipo di rapporto che c'è tra gli interlocutori, alcune conversazioni possono presentare un'asimmetria dei diritti e dei doveri comunicativi. Questo tipo di interazioni – dette asimmetriche (Orletti 2000: 12) – vedono infatti un diverso accesso ai poteri di gestione dell'interazione da parte dei partecipanti.

La TC – intesa come un contesto comunicativo in cui due parlanti nativi (PN) di lingue diverse collaborano per imparare la lingua dell'altro (O'Rourke 2005: 434) – può essere considerata un particolare tipo di interazione asimmetrica, in quanto “[it] pertains neither to the clear (and socially institutionalized) hierarchy of teacher-learner interaction nor to the exact symmetry of peer interaction where language learners share the same L1 and the same target L2” (Scheuer & Horges 2020: 147). In questo senso, quindi, le conversazioni che avvengono in TC possono essere considerate sia simmetriche – in quanto entrambi i parlanti si trovano nel

¹ Università degli studi Roma Tre.

ruolo di apprendenti e quindi sono pari – che asimmetriche – in quanto i PN svolgono il ruolo di tutor dei parlanti non nativi (PNN).

Il momento in cui l'asimmetria emerge maggiormente è quando i PN danno *feedback*² ai PNN su aspetti della L2, in quanto si trovano momentaneamente in una posizione di maggior potere comunicativo (Tsai & Kinginger 2014). Secondo Hyland e Hyland (2006: 86), il *feedback* è rappresentato da un *continuum* che vede contrapposti ai suoi due poli l'atto della critica e l'atto del suggerimento, in quanto va da un "*focus on what is done poorly*" (critica) a un "*plan of action for its improvement*" (suggerimento). Entrambi gli atti minacciano diversi aspetti della faccia dei partecipanti (Brown & Levinson 1978/1987), rendendo così la gestione della comunicazione particolarmente complessa.

Questi due atti linguistici appartengono a categorie diverse e si realizzano con strategie pragmatiche diverse. La critica è un atto espressivo (Searle 1976) che comporta una valutazione negativa di una persona o di un atto per cui quest'ultima è considerata responsabile (Tracy, Van Dusen & Robinson 1987: 56). Il suggerimento, invece, è un atto direttivo con il quale il parlante vuole portare il suo interlocutore ad impegnarsi in un determinato corso d'azione (Searle 1976: 355).

La critica e il suggerimento sono poco studiati rispetto ad altri atti linguistici, per lo più si riscontrano lavori a riguardo in ambito intra-linguistico (tra gli altri Tracy, Van Dusen & Robinson 1987; Li & Seale 2007), cross-culturale (tra gli altri Hiraga & Turner 1996; Hosseinizadeh & Moqadam 2019; Rintell 1979; Banerjee & Carrell 1988) e interlinguistico (tra gli altri Zaferanieh, Tavakoli & Rasekh 2020; Nguyen 2005, 2008a,b; Bardovi-Harlig & Hartford 1990; Martínez-Flor & Fukuya 2005).

Partendo da questi presupposti teorici, il presente studio mira a colmare un vuoto nella letteratura che vede la mancanza di un confronto strategie utilizzate in TC da parte di PN di inglese e italiano per fornire *feedback* a PNN. Nei paragrafi successivi sarà presentato lo studio e la metodologia con cui è stato condotto (§ 2) e le tassonomie utilizzate per l'analisi (§ 2.2.1.). Seguiranno la presentazione dei risultati (§ 3) e la discussione e le conclusioni (§ 4).

2. Lo studio

Vista la mancanza di studi che affrontano questo specifico argomento, l'obiettivo del presente lavoro è analizzare e confrontare le strategie utilizzate da PN di italiano e inglese per dare *feedback* a PNN nell'ambito di sessioni di TC. La ricerca è guidata dalle seguenti domande:

1. Quali tipi di atti linguistici sono utilizzati da PN per dare *feedback* in italiano e inglese L1?
2. Quali tipi di atti di supporto e modificatori interni sono utilizzati per mitigare gli atti linguistici utilizzati per dare *feedback* italiano e inglese L1?

² Nel presente contributo la definizione di *feedback* adottata è quella di Li (2014: 196), inteso come la reazione di un altro studente agli errori che il suo interlocutore commette nella L2.

3. Come si posizionano queste strategie in italiano e inglese L1 all'interno degli episodi di *feedback*?

La prima domanda di ricerca mira a verificare quali sono le strategie pragmatiche principalmente utilizzate per dare *feedback* e se c'è una preferenza da parte dei PN nell'utilizzo di un tipo di atto linguistico in particolare. La seconda domanda è finalizzata a verificare quali strategie vengono utilizzate principalmente per mitigare la forza illocutoria degli atti linguistici. Infine, lo scopo della terza domanda è di osservare come le diverse strategie pragmatiche sono posizionate all'interno dei *LREs*. Tale analisi permette di verificare se ci sono differenze nelle preferenze dei PN nell'articolare il *feedback*.

2.1 Raccolta dati e partecipanti

I dati utilizzati per questo studio provengono da uno scambio di TC tra un'università italiana e un'università statunitense avvenuto nel semestre autunnale del 2018. I partecipanti sono studenti universitari con un livello intermedio-avanzato nella lingua *target*.

Il progetto di telecollaborazione ha avuto la durata di un semestre accademico ed il lavoro è stato suddiviso in macro-task tematici, articolati in micro-task da svolgere individualmente o in coppia durante gli incontri³. Il prodotto finale per ciascun task era un testo scritto nella LS sul quale i partecipanti dovevano darsi del *feedback* a vicenda utilizzando la L1. In altre parole, il PN segnalava nella L1 gli errori che il suo partner aveva commesso nel produrre il testo nella LS (L1 del PN).

Durante le attività i partecipanti utilizzavano alternativamente L1 e LS. Per il presente studio sono stati analizzati i dati relativi alle sessioni di *feedback*. Per ogni coppia sono state analizzate da 1 a 3 sessioni, per un totale di 14 interazioni la cui durata globale è di 11:12:15. Nella tabella 1 sono riportate le informazioni relative alle interazioni e alla durata delle conversazioni. Per motivi di privacy i nomi dei partecipanti sono stati cancellati e, per identificarli, sono state utilizzate le prime tre lettere del cognome.

Tabella 1 - *Partecipanti e sessioni di feedback*

<i>Coppia</i>	<i>Inglese</i>	<i>Sessione</i>	<i>Durata</i>	<i>Italiano</i>	<i>Sessione</i>	<i>Durata</i>
1	GAR	3	07:58	MIG	3	16:59
		6	06:46		6	24:17
2	FLO	3	32:08	DEL	3	22:40
		6	29:11		6	25:25
3	GEN	9	14:06	CIU	9	45:35
4	GER	3	15:15	STU	3	07:00
		9	14:42		9	28:01

³ Per il progetto sono stati tenuti un totale di 9 incontri in videochiamata.

<i>Coppia</i>	<i>Inglese</i>	<i>Sessione</i>	<i>Durata</i>	<i>Italiano</i>	<i>Sessione</i>	<i>Durata</i>
		3	20:10		3	38:57
5	TAP	6	19:38	PIE	6	27:18
		9	32:10		9	29:02
6	TAY	6	23:32	PIG	6	35:50
7	TER	3	23:45	ROM	3	28:20
		6	22:20		6	50:44
8	ARE	9	12:22	MAR	9	18:04

2.2 Analisi dei dati

Le interazioni sono state trascritte manualmente utilizzando una versione semplificata del sistema CHAT (MacWhinney 2000) e annotate utilizzando il programma NVivo per l'analisi quantitativa di dati qualitativi.

L'analisi dei dati è stata condotta basandosi sulla distinzione tradizionalmente utilizzata negli studi sulle applicazioni pratiche della teoria degli atti linguistici presenti in letteratura (cfr. tra gli altri Nuzzo 2007; Nuzzo & Gauci 2012), ispirata al lavoro di Blum-Kulka *et al.* (1989), che prevede la suddivisione in atto principale, atti di supporto e modificatori interni. Trattandosi di interazioni semi-spontanee, per cui non sempre è possibile avere un'equivalenza univoca tra enunciato, atto linguistico e strategia, le istanze di *feedback* sono state isolate in termini di *Language Related Episodes (LREs)* (Swain & Lapkin 1998) all'interno dei quali sono state individuate le strategie pragmatiche utilizzate. Per *LREs* si intendono le parti dello scambio in cui i partecipanti discutono relativamente ad un aspetto della lingua da loro prodotta o in cui si correggono a vicenda (Swain & Lapkin 1998: 326).

Al fine di rispondere alle domande di ricerca, i dati sono stati annotati tenendo conto di informazioni rilevanti che permettessero di condurre un'analisi quantitativa. Nel presente contributo, il lavoro di annotazione è stato svolto da un solo ricercatore, pertanto non è stata condotta un'analisi di *interrater agreement* tra annotatori. Innanzitutto, all'interno di ogni *LRE* sono stati individuati gli atti principali etichettando ognuno sia per tipo di strategia, sia per posizione. Per quanto riguarda quest'ultima, ad ogni atto è stato attribuito un numero a seconda dell'ordine in cui appariva all'interno di ogni *LRE*, con particolare attenzione all'atto utilizzato in apertura e in chiusura. Inoltre, per quanto riguarda gli atti di supporto, è stato segnalato per ognuno se occorresse prima o dopo un suggerimento o una critica. Infine, per ogni modificatore interno è stato etichettato il tipo di atto linguistico all'interno del quale era utilizzato. Infine, avendo necessità di avere delle etichette per ciascun atto presente, tutti i casi dubbi incontrati in fase di annotazione sono stati risolti abbinandoli ad una specifica strategia. Tale risoluzione del problema è stata possibile grazie alle informazioni contestuali e a un'analisi dettagliata delle modalità di produzione degli atti linguistici.

2.3 Le tassonomie per l'analisi dei dati

L'annotazione dei dati è stata condotta utilizzando alcune tassonomie esistenti in letteratura e adattate al presente studio. Trattandosi di un approccio *data-driven*, le modifiche apportate alle tassonomie sono state fatte basandosi su quanto rilevato nei dati di entrambe le lingue.

Per quanto riguarda le tassonomie di critica e suggerimento, essendo presenti in letteratura soltanto in riferimento all'inglese⁴, è stato necessario un ulteriore adattamento che ha portato a creare delle tassonomie equivalenti in italiano. Tali modifiche sono state per lo più terminologiche, dovute a motivi di traduzione dall'inglese all'italiano. Adattamenti maggiori delle tassonomie, invece, sono stati fatti per entrambe le lingue, comportando aggiunte o eliminazioni di alcune strategie.

Prima di presentare le tassonomie è necessario fare una precisazione teorica. Come affermato all'inizio del contributo, il *feedback* è considerato in questa sede come un *continuum* che vede ai due poli opposti l'atto di critica e l'atto di suggerimento ed essendo tale le differenziazioni che si trovano al suo interno potrebbero non sempre essere nette, ma sono sfumate e spesso alcune strategie potrebbero apparire sovrapponibili (cfr. Cerruti 2010 per una trattazione sul concetto di *continua* linguistici). Al fine di avere delle categorizzazioni che permettessero di attribuire un'etichetta univoca a ciascun atto incontrato, ci si è affidati ad un'analisi dettagliata del contesto di enunciazione e dell'obiettivo proprio a ciascun atto identificato. Inoltre, come già affermato in precedenza, si indicano come critiche tutti quegli atti che in maniera più o meno diretta segnalano un errore nella produzione dell'interlocutore. Al contrario, sono etichettate come suggerimenti quegli atti che forniscono una produzione alternativa, senza far riferimento alla presenza di un errore nella produzione.

Per la tassonomia delle critiche sono stati presi come riferimento i lavori di Nguyen (2005, 2008a,b) sull'inglese e il vietnamita. Le strategie di critica (tab. 2) sono suddivise in due macro-categorie: dirette – in cui la critica viene espressa esplicitamente – e indirette – in cui non vi è un'indicazione esplicita della forza illocutoria. La tassonomia originale prevedeva sei strategie dirette (*negative evaluation, disapproval, expression of disagreement, statement of the problem, statement of difficulty, consequences*), che in questo studio sono state ridotte a due ('valutazione negativa' e 'esposizione del problema'). Nella valutazione negativa sono state inglobate tre strategie (*negative evaluation, disapproval, expression of disagreement*) in quanto tutte rappresentano una critica al lavoro svolto dall'interlocutore espressa tramite un commento negativo esplicito rispetto a quanto fatto. Nell'esposizione del problema, invece, sono state inglobate *statement of the problem* e *statement of difficulty*, poiché entrambe rappresentano una critica espressa tramite una dichiarazione esplicita di che cosa è inadeguato nel testo e quindi provoca problemi e/o incomprensioni. Delle nove strategie indirette originali, sette sono state eliminate (*demand for change, request for change, advice about change, suggestion for change, expression of*

⁴ Per un primo adattamento delle tassonomie di critica e suggerimento all'analisi del *feedback* in inglese L1 e L2 si veda Del Bono & Nuzzo (2021).

uncertainty, asking/presupposing, other hints) in quanto considerate più strategie di suggerimento che di critica. Le altre due (*indicating standard, correction*) sono state trasposte senza subire modifiche. Dagli esempi presenti nella tabella 2 si potrebbero erroneamente confondere queste due strategie come esempi di suggerimento, in quanto effettivamente viene fornita anche un'alternativa alla produzione dell'interlocutore. In realtà, si tratta di due modalità indirette di criticare la produzione dell'altro. Da un lato la correzione, pur fornendo l'alternativa corretta, indirettamente segnala all'altro che c'è un errore. Dall'altro, l'indicazione di standard, pur fornendo a volte la soluzione, specifica che questo è ciò che viene fatto nella lingua target o dalla comunità di parlanti, indicando quindi indirettamente una violazione della norma nella produzione dell'interlocutore. Infine, è stata aggiunta una strategia non presente nella tassonomia originale (richiesta di chiarimento), in quanto formula presente nelle interazioni in entrambe le lingue.

Tabella 2 - *Tassonomia delle strategie di critica*

<i>Tipo</i>	<i>Nome</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
	Valutazione negativa (VAL)	La critica viene espressa come una valutazione negativa di quanto fatto dall'interlocutore	"no no one <i>would actually be wrong</i> "	"e potrai mangiare tutto quello che tu voglia <i>il verbo è sbagliato</i> "
DIR.	Esposizione del problema (PROB)	La critica viene espressa come indicazione di un problema incontrato nella produzione dell'interlocutore o di una difficoltà nella comprensione da parte del parlante	"Allie falls into confusion and forgets ### <i>you're just missing the S</i> "	"diciamo <i>ci sono troppi verbi</i> "
	Correzione (COR)	La critica viene espressa tramite enunciati che indicano le alternative corrette in riferimento agli errori commessi dall'interlocutore	"either <i>with regard or in regard</i> "	"perché diventa <i>ACCADDE con due D</i> "
IND.	Indicazione di standard (STAND)	La critica viene espressa come indicazione di un comportamento condiviso dalla comunità di parlanti o come una regola propria della lingua target	" <i>we rather say to visit like more straight to the point</i> "	"l'unica cosa appunto è che <i>in un testo unico si tende ad usare quasi sempre lo stesso verbo</i> per un racconto lineare"

<i>Tipo</i>	<i>Nome</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
IND.	Richiesta di chiarimento (CHIAR)	La critica viene espressa tramite una richiesta di chiarimento su quanto prodotto dall'interlocutore, implicando un problema nella produzione dello stesso	"so you put tasting and admiring the buildings i don't know if you taste: mm # when you put tasting did you refer to the <building?>"	"che dice Eva analista madre rigorosa ma rigorosa <i>intende</i> vi tipo: # rigida? cioè severa?"

La tassonomia dei suggerimenti (tab. 3) è stata adattata dal lavoro di Martínez-Flor (2005, 2010), che prevede tre categorie: dirette, formule convenzionali, indirette. Come per le strategie di critica, anche la tassonomia dei suggerimenti ha subito alcune modifiche. Le quattro strategie dirette originali sono state ridotte a due, in quanto alcune sono state accorpate tra di loro. Infatti, nel presente lavoro sotto la categoria performativo sono inglobate le originali *performative verb* e *performative noun*. Nella categoria imperativo, invece, sono racchiuse le originali *imperative* e *negative imperative*.

Le 5 formule convenzionalizzate del lavoro originale (*specific formulae; possibility/probability; should; need; conditional*) non hanno avuto grandi modifiche. La categoria *should* è stata riadattata in entrambe le lingue con la voce dovere (*obligation*). La strategia *specific formulae*, invece, non è stata inclusa nella tassonomia, in quanto non presente nei dati. Infine, le strategie indirette sono state riportate in maniera aderente all'originale.

Tabella 3 - *Tassonomia delle strategie di suggerimento*

<i>Tipo</i>	<i>Nome</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
DIR.	Performativo (PER)	Il suggerimento viene veicolato tramite l'utilizzo del verbo performativo "suggerire" o del nome "suggerimento"	"<that's another> example where like# I would suggest # a different word"	"io personalmente ti suggerirei:: passato prossimo"
	Imperativo (IMP)	Il suggerimento viene espresso sotto forma di ordine	"just switch the words and drop the y"	"cioè metti la virgola e fai è un ristorante americano"

<i>Tipo</i>	<i>Nome</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
FORM. CONV.	Possibilità (POS)	Il suggerimento viene espresso come una possibilità offerta al parlante	"you could use like another word like all mass media"	"potresti mettere ha organizzato un incontro"
	Dovere (DOV)	Il suggerimento viene espresso come un dovere	"you have to use present"	"devi mette ti raccomando di <andare>"
	Necessità (NEC)	Il suggerimento viene espresso come una necessità	"you need to add the S"	"era necessario che lo mettevi:: e:: il soggetto"
	Ipotesi d'azione (IPO)	Il suggerimento viene espresso sotto forma di un'ipotetica azione che il parlante farebbe se si trovasse nei panni del suo interlocutore	"i would say the hotel is the Tower # House Pizza"	"quindi io:: direi # dopo aver litigato con lei si si convince"
IND.	Impersonale (IMPERS)	Il suggerimento viene espresso tramite forme impersonali	"I'd tell there should be an article in front <of>"	"che forse è meglio usando manifestazione"
	Indizi (IND)	Il suggerimento viene espresso tramite domande retoriche o altre forme indirette che non rientrano nelle strategie impersonali	"I don't think you can use in- in a short time- in short time"	"si diciamo incontro è la parola che più mi viene in mente vicino a quello che intendevi"

Per osservare le modalità di mitigazione della forza illocutoria degli atti principali è stata annotata la presenza di atti di supporto e di modificatori interni. La tassonomia degli atti di supporto (tab. 4) è stata adattata dal lavoro di Nguyen (2008b) e non sono state apportate modifiche rispetto all'originale.

Tabella 4 - *Tassonomia degli atti di supporto*

<i>Tipo</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
Preparatore (PREP)	Utilizzato per introdurre l'atto principale	"can you read what you have there? cause I changed a little bit"	"questo invece un piccolo appunto su: la lingua # dell'italiano in generale"
Edulcorante (EDU)	Elogio o commento positivo sulla produzione dell'interlocutore al fine di edulcorare l'atto principale	"it's- written correctly but"	"hai scritto bene il gerundio che va benissimo però"
Rabbonitore (RAB)	Esprime consapevolezza della possibile offesa espressa dall'atto	"I (get you) it's the same thing that happens to me when I write in Spanish"	"son difficili perché abbiamo tanti articoli"

<i>Tipo</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempio inglese</i>	<i>Esempio italiano</i>
Giustificazione (GIU)	Dà una giustificazione all'atto principale	"<because you're talking about> a person"	"perché il fucile qui è stato presentato ora per la prima volta"

È necessario fare un'osservazione teorica riguardante GIU, per specificare come questo è stato distinto rispetto agli atti principali. Come si può evincere dalla descrizione, questo tipo di atto di supporto serve a dare una giustificazione e una motivazione per cui si effettua una critica o un suggerimento. Sotto questa categoria sono state incluse tutte le giustificazioni di tipo non linguistico. Pertanto, possono esserci degli atti linguistici che sebbene inizino con "perché" potrebbero erroneamente essere identificati come GIU, ma in realtà sono stati etichettati come critiche e/o suggerimenti perché fanno riferimento ad aspetti linguistici del testo e quindi ricadono sotto la definizione generale di uno dei due atti linguistici principali.

Infine, per i modificatori interni sono state adattate alcune tassonomie presenti in letteratura (Blum-Kulka *et al.* 1989; Nguyen 2008b; Nuzzo 2007) e sono stati suddivisi in tre categorie: morfosintattici (condizionale, COND; imperfetto, IMP); lessicali (attenuatore, ATT; soggettivizzatore, SOGG; dubitatore, DUB; espressioni vaghe, VAG); discorsivi (richieste di accordo, ACC; riempitivi, RIEMP).

3. Risultati

L'analisi dei dati ha prodotto risultati circa le principali strategie utilizzate in italiano e in inglese L1 per dare *feedback* a PNN e come queste si combinano all'interno dei singoli *LREs*. Nei seguenti paragrafi saranno prima presentati i risultati relativi alle principali strategie utilizzate nel produrre *feedback*, confrontando i risultati dell'italiano e dell'inglese L1 (§ 3.1). Successivamente sarà illustrata la posizione che i singoli atti occupano all'interno dei *LREs* (§ 3.2).

3.1 Risultati generali: principali strategie utilizzate nel produrre *feedback*

Un'osservazione generale dei risultati (tab. 5) mostra che sono stati prodotti un totale di 513 *LREs* all'interno dei quali sono stati individuati 1153 atti principali in italiano e 267 *LREs* all'interno dei quali sono stati individuati 551 atti principali in inglese. Per quanto riguarda la distribuzione del tipo di atto linguistico, in italiano c'è una netta preferenza nell'utilizzo di critiche (859) rispetto ai suggerimenti (294). Al contrario, in inglese, c'è una prevalenza di suggerimenti (331) rispetto alle critiche (220).

In riferimento alle strategie di mitigazione degli atti principali, invece, si può notare un utilizzo abbastanza simile sia di atti di supporto che di modificatori interni in entrambe le lingue, con una preferenza dei secondi rispetto ai primi.

Tabella 5 - *Risultati generali*

<i>Italiano</i>			<i>Inglese</i>			
<i>LRE</i> (513)	Atti principali (1153)	Critiche	859 (74,5%)	Atti principali (551)	Critiche	220 (40 %)
		Suggerimenti	294 (25,5%)		Suggerimenti	331 (60 %)
	Atti di sup- porto	241		Atti di sup- porto	123	
	Modificatori interni	323		Modificatori interni	215	

Un'analisi più dettagliata permette di osservare quali sono le strategie maggiormente utilizzate per produrre gli atti principali, i cui risultati sono riportati nei valori percentuali presenti nelle tabelle 6 e 7⁵. Dalla tabella 6 si evince che i parlanti delle due lingue hanno preferenze simili nel produrre critiche. In entrambi i casi, infatti, le strategie maggiormente utilizzate sono COR (36,1% per ITA, 30,5% per ING) e STAND (39,8% per ITA; 40,5% per ING). Le altre strategie, invece, sono scarsamente utilizzate in entrambe le lingue.

Tabella 6 - *Strategie di critica (valori percentuali)*

<i>Strategia</i>	<i>Italiano</i>	<i>Inglese</i>
VAL	7,8	7,3
PROB	12,8	15,9
COR	36,1	30,5
STAND	39,8	40,5
CHIAR	3,5	5,9

Per quanto riguarda le strategie di suggerimento (tab. 7), invece, ci sono delle differenze tra le preferenze dei parlanti. In italiano c'è un maggior utilizzo di IMPERS (34%), seguita da POS (25%) e DOV (18%). Al contrario, in inglese c'è preferenza per POS (32,9%), IMPERS (19%) e IPO (17,5%). Per entrambe le lingue le altre strategie sono scarsamente utilizzate, con valori al di sotto del 15%.

Tabella 7 - *Strategie di suggerimento (valori percentuali)*

<i>Strategia</i>	<i>Italiano</i>	<i>Inglese</i>
PER	0,3	5,7
IMP	5,8	8,2
IPO	11,2	17,5
POS	25,2	32,9
DOV	18	4,8
NEC	2	11,2
IMPERS	34	19
IND	3,4	0,6

⁵ Le percentuali presentate nelle tabelle 6 e 7 sono calcolate sul totale di atti di critica e di suggerimento presi separatamente.

In termini di mitigazione della forza illocutoria degli atti principali, nelle tabelle 8 e 9 sono riportati i risultati relativi all'utilizzo degli atti di supporto e dei modificatori interni. I dati nella tabella 8⁶ mostrano che in entrambe le lingue c'è una preferenza nell'utilizzare GIU (46,9% per ITA; 28,8% per ING) e RAB (31,1% per ITA; 26% per ING). Gli altri due atti sono scarsamente utilizzati sia in italiano che in inglese, con dei valori al di sotto del 15%.

Tabella 8 - *Atti di supporto (valori percentuali)*

<i>Tipo</i>	<i>Italiano</i>	<i>Inglese</i>
EDU	11,2	14,6
GIU	46,9	48,8
PREP	10,8	10,6
RAB	31,1	26

Nella tabella 9 sono riportate, infine, le preferenze di utilizzo dei modificatori interni nelle due lingue. In italiano questi strumenti vengono maggiormente utilizzati negli atti di critica, piuttosto che nei suggerimenti, con una preferenza per RIEMP (18,9%) e COND (14,9%) per modificare i primi e COND (14,6%) per i secondi. Al contrario, in inglese vi è una presenza maggiore di modificatori interni nei suggerimenti – nei quali i più utilizzati sono DUB (23,7%) e COND (18,1%) – che nelle critiche – nelle quali lo strumento preferito è DUB (12,1%).

Tabella 9 - *Modificatori interni (valori percentuali)*

<i>Tipo</i>	<i>Italiano</i>		<i>Inglese</i>	
	<i>Critica</i>	<i>Suggerimento</i>	<i>Critica</i>	<i>Suggerimento</i>
COND	14,9	14,6	7,4	18,1
IMPERF	3,4	5,6 ^w	0,5	0,9
ATT	9,6	3,1	0,9	1,9
DUB	4,0	5,6	12,1	23,7
VAG	1,9	0,6	6,0	8,4
SOG	4,3	1,9	6,5	8,4
ACC	9,6	0,9	1,4	0,5
RIEMP	18,9	1,2	0,5	2,8

Di seguito si riportano due esempi (1-2) che mostrano come queste diverse strategie di produzione e mitigazione degli atti linguistici sono utilizzate in entrambe le lingue:

- (1) FLA: Rocco chirurgo plastico padre e marito amoroso # Rocco è um tu hai messo il l'host e:hm in italiano host sarebbe il proprietario di casa quindi e:h ho- ti ho semplicemente cambiato il termine da inglese in italiano perché come magari noi in italiano usiamo alcuni termini inglesi voi in inglese avet-

⁶ Le percentuali presentate nella tabella 9 sono calcolate sul totale degli atti di supporto prodotti.

avete cè m:: cè # aspetta come noi usiamo dei termini perché li possiamo usare invece noi abbiamo il corrispettivo <in italiano>

In (3) FLA – PN di italiano – utilizza sia un atto di supporto che dei modificatori interni per attenuare la forza illocutoria delle critiche che sta esponendo all'interlocutore. Inizia il *LRE* con una *STAND* (*in italiano host sarebbe il proprietario di casa*), seguita da un'altra critica in *COR* (*quindi ti ho semplicemente cambiato il termine da inglese in italiano*). Entrambi gli atti contengono ciascuno un modificatore interno: il *COND* per il primo (*sarebbe*) e un *ATT* per il secondo (*semplicemente*). Infine, per mitigare ulteriormente la seconda critica, FLA conclude il *LRE* con una *GIU* (*perché come magari noi in italiano usiamo...*).

- (2) FLO: i think you could say enjoying yo- your gelato and admiring the building
 DEL: ah ah okay
 FLO: 'cause whe- when you say tasting and admiring the building s- it sounds like you wanna taste the building

In (2) FLO suggerisce una modifica all'interlocutore DEL e nel farlo utilizza alcune strategie di mitigazione. Nell'atto principale – un suggerimento espresso con la strategia *POS* (*I think you could say enjoying your gelato and admiring the building*) – vengono utilizzati due modificatori interni, nello specifico un *SOG* (*I think*) e un *MOD* (*could*). Inoltre, FLO fa anche uso di un atto di supporto *GIU* (*'cause when you say tasting and admiring the building it sounds like you wanna taste the building*) per concludere il *LRE*.

3.2 Distribuzione degli atti principali e di supporto all'interno dei *LREs*

L'analisi dei dati ha permesso anche di osservare come le diverse strategie di produzione del *feedback* si combinavano all'interno dei *LREs*. Nella tabella 10⁷ sono riportati i risultati relativi alla posizione degli atti principali e di supporto negli episodi di *feedback*. Nello specifico, sono mostrate le preferenze dei parlanti nella scelta del tipo di atto da utilizzare in apertura (posizione iniziale) e in chiusura (posizione finale) di *LRE*.

Tabella 10 - Posizione degli atti linguistici principali e di supporto all'interno dei *LREs* (valori percentuali)

Tipo	Italiano		Inglese	
	Posizione iniziale	Posizione finale	Posizione iniziale	Posizione finale
VAL	6,8	1,8	2,6	2,2
PROB	13,1	3,9	7,9	2,2
COR	37,8	26,9	18,4	15,4
STAND	16,8	25	8,2	10,1
CHIAR	2,1	0,2	3,7	0
PER	0	0	3,7	2,6

⁷ Le percentuali riportate nella tabella 10 sono calcolate sulla totalità degli atti, sia principali che di supporto, prodotti nelle due lingue.

Tipo	Italiano		Inglese	
	Posizione iniziale	Posizione finale	Posizione iniziale	Posizione finale
IMP	0,4	1,4	2,2	5,6
IPO	2,5	1,8	11,2	9
POS	4,3	6,2	11,2	14,2
DOV	1,9	4,5	2,6	3,4
NEC	0,4	0,6	8	6,4
IMPERS	1,8	9,6	7,5	9,0
IND	0,2	0,6	0,4	0
EDU	3,9	0	3,7	0,8
GIU	0,8	10,7	1,5	11,6
PREP	4,7	0	5	0
RAB	2,5	6,8	2,2	7,5

Dalla tabella 10 si evince che in italiano c'è una preferenza piuttosto netta nell'iniziare e concludere i *LREs* con delle critiche. Tra le strategie di apertura vi è un utilizzo maggiore di COR (37,8%), mentre per quelle di chiusura c'è una preferenza simile nell'utilizzo sia di COR (26,9%) che di STAND (25,%). In inglese, invece, si può notare la mancanza di una strategia preferita in assoluto per iniziare o chiudere i *LREs*, ma un utilizzo distribuito dei diversi tipi di atti e strategie. Inoltre, entrambe le lingue raramente utilizzano gli atti di supporto per aprire o chiudere un *LRE*.

Un altro risultato interessante riguarda la distribuzione degli atti di supporto rispetto agli atti principali (tab. 11). Dai risultati presentati nella tabella 11 emerge che questa strategia di mitigazione è utilizzata per lo più in concomitanza degli atti di critica, sia in posizione anteriore che posteriore. In italiano. Al contrario, in inglese c'è una presenza maggiore di atti di supporto in concomitanza di atti di suggerimento.

Tabella 11 - Posizione degli atti di supporto rispetto agli atti principali (valori percentuali)

Tipo	Italiano				Inglese			
	POST-C	POST-S	PRE-C	PRE-S	POST-C	POST-S	PRE-C	PRE-S
EDU	7,4	0	74,1	18,5	0	16,7	27,8	55,6
GIU	61,9	25,7	3,5	8,8	20	66,7	0	13,3
PREP	0	0	88,5	11,5	0	0	30,8	69,2
RAB	46,7	16	29,3	8	31,3	40,6	28,1	31,3

Al fine di mostrare come queste strategie si combinano tra di loro nel dare *feedback*, si riportano di seguito due esempi di *LRE* – uno in italiano (3) e uno in inglese (4).

- (3) PIE: mmh ma loro non importa questo # qua è: praticamente il complemento di termine e quindi ci va ## MA A LORO non importa questo
 TAP: okay non importa questo
 PIE: sì: # o puoi dire anche ma a loro non importa perché noi anche senza questo riusciamo a capire che è riferito alla: alla principale della frase
 TAP: okay

PIE: mh mh # facciamo molte allusioni noi c'è # cerchiamo di eliminare tutto il superfluo:: # e cerchiamo di capirci in quel modo però ((ridendo))

In (3) PIE – PN di ITA – inizia il *feedback* con una critica espressa tramite STAND (*questo qua è praticamente il complemento di termine*), seguita da un'altra in COR (*quindi ci va ma a loro*). Successivamente, dopo che la PNN accetta le critiche, PIE continua dando un suggerimento – espresso tramite POS (*o puoi dire anche ma a loro non importa*) – su come migliorare la produzione, supportato da una GIU (*perché noi anche senza questo riusciamo a capire che...*). Il *LRE* si conclude con un'ulteriore STAND che ribadisce quanto viene fatto dai PN in questi casi (*facciamo molte allusioni noi cerchiamo di eliminare tutto il superfluo...*).

- (4) TAP: ok# for example the first paragraph <ehm> PIE: <yeah>
 TAP: I:- I would use a different arrangement like for example I would suggest you to use Italy is the beautiful country to visit#
 PIE: ah ok
 TAP: like not- not- don't- don't say to be visited because it it's <more like> English is more straightforward#
 PIE: <ah> ### <mmh mmh>
 TAP: <language> so you can just say to visit
 PIE: ok
 TAP: ok?
 PIE: so is not the passive form
 TAP: no no passive#
 PIE: <ok>
 TAP: <it's- it's> I mean it's it's correct , it is ehm there's nothing wrong with that# e:h em except that we rather say to visit like more straight to the point

In (4) TAP – PN di inglese – dà un *feedback* a PIE sulla struttura di un paragrafo, iniziando il *LRE* con un PREP (*for example the first paragraph*). Nel turno successivo seguono due suggerimenti: uno espresso in COND (*I would use a different arrangement*) e uno realizzato con la PERF (*I would suggest you to use*). A seguire TAP utilizza due atti linguistici per spiegare ulteriormente le ragioni delle modifiche che apporterebbe al testo: un suggerimento in IMP (*don't say to be visited*); una critica in STAND (*English is more straightforward language*). Il *LRE* si conclude con un'altra critica realizzata con STAND (*we rather say to visit*), preceduta da un atto di supporto EDU (*it's correct there's nothing wrong with that*).

4. *Discussione e conclusioni*

L'obiettivo del presente lavoro è stato quello di osservare le strategie pragmatiche utilizzate da parlanti nativi di italiano e inglese per fornire *feedback* a parlanti non nativi durante attività di telecollaborazione, per verificare la presenza di similitudini e differenze tra le due lingue. Dall'analisi dei dati delle interazioni sono emersi risultati interessanti circa le modalità di realizzazione degli atti linguistici presi in esame nello studio e le strategie utilizzate per mitigare la forza illocutoria.

In riferimento alla prima domanda di ricerca, è emersa una differenza generale rispetto all'atto preferito dai parlanti nativi delle due lingue. Infatti, mentre in italiano c'è un maggior utilizzo di critiche nel fornire *feedback*, al contrario in inglese si nota una prevalenza di suggerimenti. Inoltre, in entrambe le lingue c'è una prevalenza di modificatori interni rispetto agli atti di supporto. In merito alle singole strategie utilizzate per produrre i due atti, si nota una similitudine nelle strategie utilizzate per realizzare le critiche, con una frequenza d'uso maggiore di Correzione e Indicazione di standard per entrambe le lingue. Nel caso del suggerimento, invece, sono emerse delle differenze tra le strategie preferite dai parlanti. In italiano, infatti, vi è una prevalenza di utilizzo dell'Impersonale, mentre in inglese la strategia più utilizzata è Possibilità. Tuttavia, in entrambe le lingue c'è un uso abbastanza distribuito delle strategie di suggerimento, senza la presenza di una preferenza netta di una strategia rispetto alle altre, come invece avviene per la critica.

Per quanto riguarda la seconda domanda di ricerca, dall'analisi dei dati è emerso che in entrambe le lingue c'è una preferenza per Giustificazione e Rabbonitore come atti di supporto. Al contrario, si registrano alcune differenze in merito ai modificatori interni. In italiano, infatti, c'è un maggior utilizzo di Riempitivi e Condizionale per le critiche e di Condizionale per i suggerimenti. Al contrario, in inglese il modificatore preferito sia per le critiche che per i suggerimenti è il Dubitatore.

In merito alle modalità con cui queste strategie sono posizionate all'interno dei *LREs* (domanda 3), dall'analisi dei dati emergono differenze interessanti tra le due lingue. Innanzitutto, in italiano si nota una tendenza ad iniziare e chiudere i *LREs* con strategie di critica. Al contrario, in inglese non c'è una preferenza assoluta nell'utilizzo di uno specifico atto principale o di supporto, ma le percentuali sono abbastanza distribuite. Inoltre, i risultati mostrano che in italiano c'è una preferenza nell'utilizzo di strategie di mitigazione con gli atti di critica. In inglese, invece, questa preferenza è accordata agli atti di suggerimento. Quest'ultima differenza potrebbe essere data dal fatto che in italiano c'è una maggior produzione di critiche rispetto a suggerimenti, pertanto gli strumenti di modifica della forza illocutoria sono maggiormente utilizzati nelle prime piuttosto che nei secondi. Un'altra ipotesi relativa al comportamento osservato nell'utilizzo delle strategie di mitigazione riguarda la possibile differenza che si ha nella percezione dei due atti linguistici nelle rispettive lingue, pertanto vengono utilizzate un maggior numero di strategie mitigatorie per l'atto che è maggiormente considerato minaccioso per la faccia dei partecipanti.

Il presente studio fornisce quindi risultati interessanti circa la distribuzione quanti-qualitativa delle strategie pragmatiche utilizzate per fornire *feedback* in italiano e inglese L1 a PNN nell'ambito di sessioni di TC, mettendo in risalto eventuali similitudini e differenze tra le due lingue. Ciò nonostante bisogna segnalare la presenza di alcune limitazioni del presente contributo. Innanzitutto, sono stati analizzati dati provenienti da un corpus ristretto e relativo soltanto ad uno specifico contesto di interazione. Inoltre, l'annotazione delle strategie pragmatiche è stata condotta soltanto dall'autrice del contributo, pertanto non si è potuta fare un'analisi in termini di *interrater agreement* tra ricercatori. Infine, essendo un'analisi troppo

lunga per questa sede, non è stato possibile osservare come le diverse strategie si combinassero tra loro.

Nonostante questi limiti, il presente contributo offre interessanti spunti anche per future applicazioni e ricerche. Da un lato, studi futuri potrebbero ampliare il contesto di ricerca nell'uso del *feedback* anche ad altre situazioni comunicative, verificando se le tassonomie sono applicabili ad altri contesti. Tali studi dovrebbero eventualmente prendere in considerazione la presenza di più ricercatori in fase di annotazione e un'analisi delle combinazioni delle diverse strategie tra di loro. Dall'altro, l'aver verificato che il *feedback* è realizzato attraverso la produzione di questi due atti linguistici potrebbe avere interessanti applicazioni didattiche. In altre parole, ricerche future potrebbero occuparsi di verificare la possibilità di applicare le tassonomie qui presentate per aiutare parlanti non nativi a sviluppare la loro competenza pragmatica nella produzione di *feedback* nella lingua target.

In conclusione, il presente studio contribuisce a colmare una lacuna nella letteratura sugli atti linguistici, fornendo interessanti spunti per studi futuri.

Bibliografia

- Banerjee, Janet & Carrell, Patricia L. 1988. Tuck in your shirt, you squid: Suggestions in ESL. *Language learning* 38(3). 313-364.
- Bardovi-Harlig, Kathleen & Hartford, Beverly S. 1993. Learning the rules of academic talk: A longitudinal study of pragmatic change. *Studies in Second Language Acquisition* 15(3).279-304.
- Blum-Kulka, Shoshana, House, Juliane & Kasper, Gabriele (eds.) (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood: Ablex.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cerruti, M. S. 2010. Teoria dei prototipi e variazione linguistica: la categoria di scala di implicazione in prospettiva prototipica. *Vox Romanica*, 69, 25-46.
- Hiraga, Masako K. & Turner, James M. 1996. Differing perceptions of face in British and Japanese academic settings. *Language Sciences* 18(3-4). 605-627.
- Hosseinizadeh, Seyedeh Hamideh & Rassaei Moqadam, Hojjat. 2019. Criticism strategies and their underlying cultural norms in online interactions: A study of native speakers of Persian and English. *Journal of International and Intercultural Communication* 12(3), 267-287.
- Hyland, Ken & Hyland, Fiona. 2006. Feedback on second language students' writing. *Language teaching* 39(2). 83-101.
- Li, Shaofeng. 2014. Oral corrective feedback. *ELT Journal* (68) 2, 196-198.
- Li, Sarah & Seale, Clive. 2007. Managing criticism in Ph. D. supervision: A qualitative case study. *Studies in Higher Education* 32(4). 511-526.
- MacWhinney, Brian. 2000. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Martínez Flor, Alicia. 2005. A theoretical review of the speech act of suggesting: Towards a taxonomy for its use in FLT. *Revista alicantina de estudios ingleses* 18. 167-187.
- Martínez Flor, Alicia. 2010. Suggestions: how social norms affect pragmatic behaviour. In Martínez Flor, Alicia e Usó Juan, Esther (eds.) *Speech Act Performance: Theoretical, Empirical and Methodological Issues*, 257-74. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Martínez Flor, Alicia & Fukuya, Yoshinori J. 2005. The effects of instruction on learners' production of appropriate and accurate suggestions. *System* 33(3). 463-480.
- Nguyen, Thi Thuy Minh. 2005. Pragmatic development in L2 use of criticisms: A case of Vietnamese EFL learners. *EUROSLA Yearbook* 5(1). 163-194.
- Nguyen, Thi Thuy Minh. 2008a. Criticizing in an L2: Pragmatic strategies used by Vietnamese EFL learners. *Intercultural pragmatics* 5(1). 41-66.
- Nguyen, Thi Thuy Minh. 2008b. Modifying L2 criticisms: How learners do it? *Journal of Pragmatics* 40(4). 768-791.
- Nuzzo, Elena. 2007. *Imparare a fare cose con le parole: richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Guerra Edizioni.
- Nuzzo, Elena & Gauci, Phyllisienne. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma:Carocci.
- O'Rourke, Breffini. 2005. Form-focused interaction in online tandem learning. *Calico journal* 22(3). 433-466.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale: potere e interazione*. Roma: Carocci
- Rintell, Ellen. 1979. Getting your speech act together: The pragmatic ability of second language learners. *Working Papers on Bilingualism Toronto* (17). 97-106.
- Scheuer, Sylwia & Horgues, Céline. 2020. Corrective Feedback In English/French Spoken Tandem Interactions. In Tardieu, Claire & Horgues, Céline (eds.), *Redefining Tandem Language And Culture Learning In Higher Education*, 146-160. New York: Routledge.
- Searle, John R. 1976. A classification of illocutionary acts. *Language in society* 5(1). 1-23.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. 1998. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The modern language journal* 82(3). 320-337.
- Tracy, Karen & Van Dusen, Donna & Robinson, Susan. 1987. "Good" and "bad" criticism: A descriptive analysis. *Journal of communication* 37(2). 46-59.
- Tsai, Mei-Hsing & Kinginger, Celeste. 2014. Giving and receiving advice in computer-mediated peer response activities. *Calico Journal* 32(1). 82-112.
- Zaferanieh, Elaheh & Tavakoli, Mansoor & Rasekh, Abbass Eslami. 2020. Second language pragmatics development through different instructional techniques: Focus on speech act of criticizing. *ITL-International Journal of Applied Linguistics* 171(1). 113-141.

PAOLA MASILLO¹, SABRINA MACHETTI¹

Situazioni comunicative asimmetriche. Il test di produzione orale negli esami di certificazione della competenza in L2

Abstract

In most language examinations, the communicative situation in which the speaking test is embedded is clearly asymmetrical. This asymmetry consists in the fact that the interviewer and the candidate access in different ways the process of meaning negotiation involved in the communicative situation. Likewise, they have different access, therefore, to the possibilities for success arising from that situation, precisely because of their respective roles within the examination situation.

This asymmetry is strongly affected by the presence of elements that are only partially predictable, but which play a central role in terms of the validity, reliability and fairness of language examinations.

The paper discusses data from a research study analysing the behaviour of the interviewer within the CILS Speaking test, offered at the University for Foreigners of Siena. The paper focuses on the oral interaction test of the CILS UNO-B1, CILS B1 Cittadinanza and CILS DUE-B2 exams. The data collected are not only of some interest for the purposes of the validation process, but also in view of a discussion on the variables that impact the communicative asymmetry and negatively affect the candidate's performance.

1. Oggetto e obiettivi della ricerca²

Il test di produzione orale utilizzato nella maggior parte degli esami che certificano la competenza in L2, diffusi e riconosciuti a livello internazionale (Field 2011), si struttura generalmente attraverso prove di tipo monologico (parlato monodirezionale faccia a faccia) e dialogico (parlato bidirezionale faccia a faccia, con presa di parola libera, semi-libera, non libera), condotte da uno o più somministratori alla presenza di uno o più candidati (Luoma 2004: 35-39). La situazione comunicativa che caratterizza tale test è chiaramente asimmetrica, poiché il somministratore e il candidato, in ragione dei rispettivi ruoli all'interno della situazione d'esame, accedono in modi diversi al processo di negoziazione e mediazione dei significati e dei sensi caratterizzanti tale situazione. L'asimmetria è fortemente influenzata dalla presenza di elementi solo parzialmente prevedibili, ma che giocano un ruolo centrale in termi-

¹ Università per Stranieri di Siena.

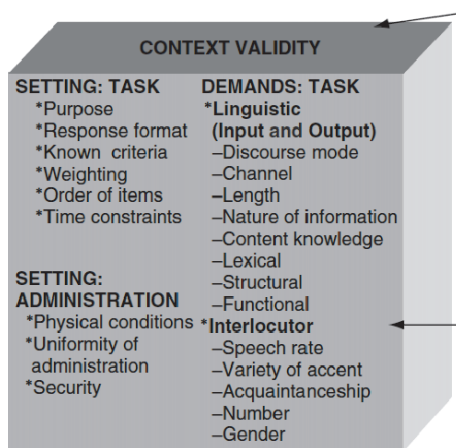
² Il contributo è frutto della ricerca condivisa delle autrici. Sono di Paola Masillo i parr. 3, 4, 4.1. 4.2, 5; di Sabrina Machetti i parr. 1, 2.

ni di validità, affidabilità, equità dell'esame nel suo complesso (Young & Milanovic 1992; O'Sullivan 2002, 2008; Brown 2003; Weir 2005; Nakatsuhara 2009).

Il contributo discute i dati provenienti da uno studio di validazione degli esami CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera – dell'Università per Stranieri di Siena (Machetti & Purpura 2018), concentrandosi sull'analisi del comportamento del somministratore all'interno della prova d'interazione proposta nel test di produzione orale degli esami CILS UNO-B1, CILS B1 Cittadinanza e CILS DUE-B2 (Barni & Machetti 2019). Come noto, si tratta di esami e di livelli la cui "spendibilità" (Vedovelli 2005: 15) è andata aumentando negli anni a noi più vicini, considerata la loro rilevanza per il contesto della formazione accademica, per il contesto lavorativo, per la richiesta della cittadinanza italiana ecc.

Applicando il *test validation framework* elaborato da Weir (2005) – che pone l'attenzione sui processi cognitivi che caratterizzano i meccanismi comunicativi verbali che ciascun test di lingua dovrebbe essere in grado di replicare nelle diverse fasi e con i diversi elementi di cui si compone – è possibile sostenere come in un test di produzione orale numerosi siano gli aspetti che entrano in gioco. Come rilevano Galaczi e ffrench (2011: 112) in riferimento al modello di Weir (2005), alcuni degli aspetti di contesto – dalle caratteristiche del task alle modalità di somministrazione (fig. 1) – sono in grado di condizionare, appunto in termini di *context validity*, la performance del candidato e, di conseguenza, le evidenze che il test si prefigge di raccogliere.

Figura 1 - *Aspetti della validità di contesto per la produzione orale (Weir 2005: 45)*



Focalizzando l'attenzione sul momento della somministrazione del test di produzione orale degli esami CILS UNO-B1, CILS B1 Cittadinanza e CILS DUE-B2, la nostra ricerca si focalizza sulla figura del somministratore, prendendo appunto le mosse dall'assunto secondo cui la performance di un candidato può essere condizionata dal comportamento di tale figura, e risultare a causa di ciò qualitativamente differente (Alderson *et al.* 1995; ffrench 2003; O'Sullivan *et al.* 2002). La performance orale può dunque dipendere, se non essenzialmente, almeno in parte da ciò

che il somministratore fa (Lazaraton 1996; McNamara & Lumley 1997; O'Sullivan 2000; Brown 2003; Field 2011).

L'analisi che qui proponiamo mira ad isolare alcuni fattori (*sources of variances*, Weir 2005) – riconducibili al somministratore – che possono condizionare la performance orale del candidato e che sono rilevabili dai valutatori in fase di valutazione³:

- a. facilitazioni (*interviewer's accommodation*: velocità del parlato, semplificazione lessicale, riformulazione delle domande, ...);
- b. limitazioni al parlato del candidato (*interviewer's questions*: modalità di proposta delle domande, domande sì/no, affermazioni che necessitano di una semplice conferma da parte del candidato, ...);
- c. profilo (formazione del somministratore, livello di preparazione, livello di competenza linguistica in italiano se di origine straniera, ...).

2. Il quadro teorico della ricerca

Negli esami che certificano la competenza in L2, la scelta di utilizzare prove di tipo monologico e prove di tipo dialogico risiede nel fatto che queste risultano, almeno potenzialmente, rappresentative di quanto accade nei contesti comunicativi quotidiani, in cui la lingua parlata viene usata con modalità e scopi diversi. Le prove di produzione ed interazione orale, rappresentative del profilo di competenza oggetto di misurazione, sono infatti finalizzate ad elicitarne un campione di lingua parlata, simulare una situazione comunicativa reale, o il più possibile autentica (*situational authenticity*, Bachman & Palmer 1996), e raccogliere evidenze utili al fine di elaborare inferenze e proporre un giudizio sull'abilità di produzione orale del candidato che ad esse si sottopone (Taylor 2011; Nakatsuhara *et al.* 2021). Durante tali prove, il candidato deve sapersi esprimere in maniera adeguata a quanto richiesto dagli input delle prove stesse, in linea con gli standard previsti per il livello d'esame cui si sottopone; il somministratore deve invece saper rendere la performance del candidato quanto più possibile adeguata alle caratteristiche della comunicazione parlata, pur vincolata dal tempo, dagli argomenti, dal fine delle prove, ovvero l'accertamento della competenza in L2. Il somministratore, infatti, non ha solo il compito di comunicare al candidato le modalità di svolgimento delle prove di produzione orale, ma deve anche regolarne i tempi ai fini della corretta esecuzione dell'esame in termini di uniformità di somministrazione e interagire con il candidato (Field 2011). In un certo qual modo, egli condivide la responsabilità del successo dell'esame.

Come si diceva poco sopra, la situazione comunicativa che caratterizza le prove di produzione ed interazione orale è di tipo asimmetrico, anche solo per il fatto di chiamare in causa, all'interno del contesto d'esame, un somministratore nativo (o, se non nativo, con una competenza linguistica almeno di livello C1) e uno o più candidati,

³ Negli esami CILS, il somministratore è responsabile dello svolgimento del test di produzione orale, ed ha l'esclusiva funzione di somministrare le prove di cui il test si compone e di condurne le diverse fasi. La performance del candidato viene registrata dal somministratore su supporto digitale, caricata su apposita piattaforma e valutata in una seconda fase da valutatori esperti (Badini *et al.* 2022).

non nativo/i nella lingua oggetto di verifica. Young e Milanovic (1992) hanno definito l'asimmetria lungo tre direttrici: dominanza, dipendenza e raggiungimento dell'obiettivo (*dominance, contingency and goal-orientation*) e hanno specificato che questa si lega al fatto che il somministratore e il candidato accedono in maniera diversa, proprio in ragione dei rispettivi ruoli all'interno della situazione d'esame, alla gestione e negoziazione dell'evento comunicativo e alle conseguenti possibilità di successo (*unbalanced power distribution*, Ross & Berwick 1992; Young & Milanovic 1992).

Secondo alcuni studi condotti sui test di competenza in inglese L2 (Brown 2012), la naturale condizione di asimmetria della situazione comunicativa che caratterizza il test di produzione orale risulta fortemente dipendente dalla presenza di elementi non solo parzialmente prevedibili ma anche difficilmente controllabili (O'Sullivan & Green 2011: 57). Tali elementi (Bachman 1990; Alderson *et al.* 1995; Brown 1995; Bachman & Palmer 1996; O'Sullivan 2000; Luoma 2004) si legano al momento della somministrazione della prova e, dunque, al contesto, anche fisico, d'esame (ad es. l'acustica dell'aula dove l'esame si svolge, la registrazione su supporto digitale che tendenzialmente inibisce il candidato, ...); riguardano le caratteristiche del candidato (ad es. il suo livello di ansia, la personalità, il livello di preparazione, ...). Infine, e come si sottolineava poco sopra, coinvolgono anche il somministratore (ad es. la formazione di cui è in possesso, la velocità del parlato, l'accento, ...).

Se le caratteristiche del candidato, di natura fisica, psicologica ed individuale (Brown 1995), rappresentano elementi in incertezza in grado di incidere non solo sulla sua performance ma anche sulla misurazione della stessa e determinare l'errore in fase di valutazione (Bachman 1990), lo stesso può dirsi per le caratteristiche del somministratore. Chi somministra l'esame, per i fattori di cui si diceva al par. 1 ed in virtù del ruolo che gli compete nella situazione d'esame, può incidere infatti sulla non prevedibilità degli esiti dell'interazione comunicativa e, in alcuni casi, compromettere l'affidabilità della misurazione (Brown 2003).

3. Metodologia e strumenti della ricerca

Il test di produzione orale CILS si compone di due prove: una prima prova consistente in un'interazione tra somministratore e candidato e una seconda prova consistente in un parlato faccia a faccia di tipo monologico. Le prove sono finalizzate ad elicitarne la capacità del candidato di esprimersi oralmente e di interagire in italiano L2 a un dato livello di competenza linguistica. In base al profilo di competenza, la prova dialogica consiste in uno scambio comunicativo tra somministratore e candidato che si può svolgere in forma guidata (domanda/risposta) o forma libera (*role-play*, intervista, discussione); la prova monologica può vertere su una descrizione, una narrazione o l'espressione di un'opinione (Barni *et al.* 2009). Nel corso dell'intero test di produzione orale CILS, il somministratore assume, come si diceva, il ruolo di interlocutore, in alcune fasi anche di intervistatore, con la funzione di dare avvio allo scambio comunicativo e cercare di portarlo avanti in linea con quanto richiesto dal task scelto dal candidato.

I dati discussi di seguito provengono da un campione di interazioni orali raccolto nelle seguenti sessioni d'esame: giugno 2021 per gli esami CILS UNO-B1 e CILS-DUE B2; febbraio e dicembre 2021 per gli esami CILS B1 Cittadinanza.

Ai fini della discussione, di tali interazioni sono state selezionate alcune evidenze, rilevate in fase di monitoraggio dei valutatori sulla base di un'analisi qualitativa e quantitativa delle note da questi riportate nel corso dell'attività di valutazione⁴.

Tali evidenze, una volta rilevate e selezionate, sono state analizzate al fine di rintracciare possibili linee di tendenza, riferibili agli effetti che il somministratore può in qualche modo contribuire a determinare nella performance dei candidati. Infine, tali linee di tendenza sono state classificate in base alle seguenti quattro variabili, riprese da O'Sullivan (2002), cui è stata aggiunta una quinta, per comprendere evidenze di altro genere:

1. tempi della prova, ovvero la durata effettiva dello svolgimento dell'esame;
2. toni/comportamento del somministratore, ovvero il grado di interazione e/o di supporto del somministratore nello svolgimento della prova dialogica;
3. input e modalità con cui il somministratore ne fa proposta al candidato, ovvero l'argomento selezionato dal candidato/dalla candidata e le strategie del somministratore nel proporre lo stesso;
4. qualità dell'interazione, ovvero il rispetto dei turni di parola, la velocità del parlato, l'accento ecc.;
5. altro, ovvero un'aula rumorosa, la qualità della registrazione audio ecc.

4. *Discussione dei dati*

Dedichiamo i due seguenti paragrafi alla discussione dei dati del campione, condotta alla luce delle variabili sopra elencate.

4.1 Esito degli esami

Il campione di candidati che ha sostenuto l'esame CILS nei livelli oggetto del nostro studio comprende: n. 2252 candidati per l'esame UNO-B1, n. 2345 per l'esame DUE-B2 e n. 3089 per l'esame B1-Cittadinanza.

Per quanto concerne il punteggio finale dell'esame, proponiamo un confronto tra le percentuali di superamento ottenute nei livelli CILS UNO-B1 e DUE-B2 (tab. 1).

Tabella 1 - *Percentuale di superamento candidati UNO-B1 / DUE-B2*

	<i>N. candidati sufficienti</i>	
	Prova 1	Prova 2
<i>Livello B1</i>	48% (1083)	45,4% (1023)
<i>Livello B2</i>	46,5% (1093)	47,8% (1122)

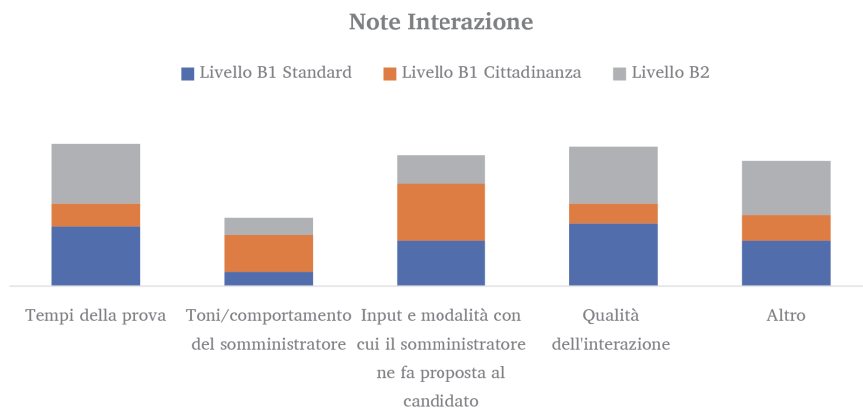
⁴ Sulla fase di monitoraggio dei valutatori condotta dal Centro CILS, si veda Badini *et al.* (2022).

Un dato interessante rilevato per la prova numero 1, ovvero la prova d'interazione orale, concerne la percentuale di maggiore successo per i candidati del livello B1 (48%) rispetto ai candidati del livello B2 (46,5%). La prova per il livello B1 prevede, come indicato nelle *Linee guida CILS* (Barni *et al.* 2009) e in base a quanto previsto dal *Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue* (Consiglio d'Europa 2001), semplici scambi routinari di domande e risposte legate ad argomenti familiari inerenti prevalentemente il dominio personale e pubblico. Le domande del somministratore, da un lato, sono relativamente prevedibili; dall'altro, le risposte dei candidati sono tendenzialmente semplici e possono consistere in una o due frasi (Masillo & Strambi 2020). Al livello B2, lo sforzo cognitivo per il candidato tende ad aumentare, e il contenuto dell'input può influenzare la prestazione linguistica: le domande poste dal somministratore raggiungono in molti casi un grado maggiore di complessità, vertendo su argomenti generali e di attualità (Bachman & Cohen, 1999). Su tali argomenti il candidato è chiamato ad esprimere un'opinione, talvolta fornendo risposte articolate e non facilmente prevedibili. Ne deriva, nel complesso, un impegno evidentemente maggiore sia da parte del candidato che del somministratore, rispetto a una più semplice partecipazione a uno scambio routinario di domande e risposte (Field 2011).

Focalizzando la nostra attenzione sulla tipologia di prova, ovvero sulla possibile influenza riconducibile a un'interazione (prova 1, dialogo) o a un'esposizione (prova 2, monologo), notiamo come una discreta variabilità si registra in particolare per il livello B1 (48% P1 *vs.* 45,4% P2). Il dato trova conferma nella letteratura del settore: riprendendo infatti la riflessione di Bachman sull'influenza del *test method* (1991: 687), una delle principali evidenze emerse dalla ricerca sui test di lingua rivela che il rendimento in una prova è influenzato non solo dall'abilità che stiamo cercando di misurare, ma anche dal metodo che utilizziamo per misurarla.

4.2 Analisi delle note dei valutatori

Per quanto concerne le analisi svolte sulle note proposte dai valutatori nel corso della sessione di valutazione, riportiamo in figura 2 una rappresentazione grafica della quantità di occorrenze, distinte per livello d'esame, delle cinque variabili qui prese in considerazione.

Figura 2 - *Classificazione note valutatori*

La distribuzione delle variabili risulta tendenzialmente condizionata dal livello d'esame; in particolare, si nota una maggiore rappresentatività di alcune variabili, ovvero la variabile 2 (Toni/comportamento del somministratore) e la variabile 3 (Input e modalità con cui il somministratore ne fa proposta al candidato), nelle performance dell'esame CILS B1 Cittadinanza.

Procedendo con ordine, per quanto concerne la variabile 1, ovvero la gestione dei tempi per lo svolgimento della prova, riportiamo di seguito (tab. 2) alcune delle note di valutazione rilevate e prese in esame.

Tabella 2 - *Variabile 1 – Lista occorrenze*

Livello B1
Prova breve
Prova troppo lunga
Livello B1 Cittadinanza
I tempi non sono rispettati (matr. *** presentazione personale 11 minuti, prova n. 1 3 minuti)
Presentazione personale lunga (matr. *** 12 minuti; *** 9:31 minuti), prova n. 1 breve (matr. *** 4 minuti)
Il somministratore non rispetta i tempi
La presentazione personale è breve (matr. *** 5:50 minuti; matr. *** 4 minuti). La prova n. 1 è breve (matr. *** 2:45 minuti; matr. *** 2 minuti; matr. *** 4 minuti)
I tempi non sono rispettati, le prove sono generalmente brevi rispetto a quanto previsto (durata meno di 10 min)
Livello B2
Numerosi errori morfosintattici e di lessico, probabilmente dovuti alla eccessiva lunghezza della prova
Prova breve
Prova lunga
[...]

Da un'analisi delle prove si evince che uno dei fattori di maggiore incidenza sembrerebbe risiedere nel livello di competenza del candidato. Ciò conduce talvolta il somministratore ad intervenire – perché più o meno consapevolmente condizio-

nato dal fatto di essere anche un insegnante – stimando un grado di inadeguatezza nella performance del candidato e interrompendo così la somministrazione della prova. In tale comportamento, non è da escludere un livello di preparazione del somministratore non pienamente adeguato al compito che è chiamato a svolgere. Ciò in molti casi determina l'interruzione della prova, senza rispettare il tempo a disposizione del candidato: il somministratore è carente di idee o argomenti da proporre al candidato, ed è dunque incapace di portare avanti e condurre a buon fine l'interazione. Come noto, il fattore relativo alla preparazione e dunque alla formazione del somministratore (Field 2011) rappresenta una delle potenziali fonti di errore che trasversalmente incide su più variabili della somministrazione e comporta un generale impatto nella valutazione (Weir 2005). In particolare, tale osservazione rimanda alle note dei valutatori riconducibili non solo alla variabile 1 (Tempi della prova), ma anche alle variabili 2 (Toni/comportamento del somministratore) e 3 (Input e modalità con cui il somministratore ne fa proposta al candidato).

Analizzando la variabile relativa ai toni/comportamento del somministratore (*features of examiner talk*, Brown & Lumley 1997; Brown 2003), si riporta di seguito una lista di occorrenze delle caratteristiche rintracciate e riconducibili alla suddetta variabile (tab. 3). Si tratta, come affermato in precedenza, di caratteristiche che possono in un modo o nell'altro condizionare la performance del candidato, semplificando o rendendo più complesso il task proposto e le modalità con cui dovrebbe o potrebbe essere svolto (Bachman & Cohen 1999).

Tabella 3 - Variabile 2 – Lista occorrenze

Livello B1 Cittadinanza
Il somministratore pone domande in modo confuso, incalzante.
Il somministratore fa domande non pertinenti né previste dalla lista delle domande proposte per la presentazione personale.
Il somministratore interviene a volte con considerazioni/comments di natura politica o con valore di giudizio.
Il somministratore assume un tono a volte annoiato/insofferente.
Il somministratore si lascia andare a commenti e considerazioni non pertinenti al contesto.
Il somministratore esprime giudizi sul livello di competenza.
Il somministratore assume un registro non adeguato al contesto d'esame, presumibilmente perché è stato insegnante dei candidati.
Il somministratore corregge continuamente i candidati nelle scelte sbagliate di natura morfosintattica oppure nelle scelte lessicali.
[...]

Il dato rilevato mediante le note di valutazione trova una possibile ipotesi interpretativa nelle specificità del formato d'esame e, più in dettaglio, nella modalità di somministrazione della prova orale. La prima parte della prova è dedicata a una presentazione personale e ha come obiettivo principale misurare la capacità del candidato di presentarsi e parlare di sé, fornendo informazioni personali sulla base di una serie di domande poste dal somministratore. Quest'ultimo è chiamato ad attenersi alla lista proposta, evitando di introdurre nuovi elementi nella conversazione guidata

che potrebbero compromettere la validità della prova e l'affidabilità dei punteggi (Masillo 2021). Ciononostante, tale comportamento, riconducibile alla variabile 2, occorre con particolare frequenza in questo tipo d'esame.

Per quanto concerne le modalità di svolgimento del task (Brown 2003), ovvero la variabile 3, si riporta di seguito (tab. 4) una lista di occorrenze delle caratteristiche rintracciate e riconducibili alla modalità di proposta dell'input al candidato e di restituzione del feedback da parte del somministratore. Anche in questo caso, si tratta di caratteristiche che possono in qualche modo avere un impatto sulla performance del candidato, influenzando l'esecuzione del compito e le condizioni con cui dovrebbe o potrebbe essere svolto.

Tabella 4 - *Variabile 3 – Lista occorrenze*

Livello B1 Cittadinanza
Il somministratore pone domande di natura enciclopedica.
La somministrazione pare sia condotta da due somministratori, a quello principale subentra un altro che pone ulteriori domande, quasi a sostegno del somministratore principale quando non sa cosa chiedere.
Il somministratore lascia il candidato presentarsi da solo, senza intervenire ponendo le domande, non rispetta la traccia con la lista delle domande.
Il somministratore pone domande non pertinenti all'input scelto.
Da come il somministratore introduce l'argomento della prova, si ha l'impressione che l'input sia stato scelto dal somministratore.
Il somministratore somministra più di un input oppure va fuori tema presumibilmente per carenza di domande.
A volte interviene un secondo somministratore, a supporto del primo, con altre domande oppure commentando quanto detto dal candidato.
[...]

Infine, per quanto concerne la variabile 4 (Qualità dell'interazione), le evidenze rilevate denotano in alcuni casi una tendenza comune per alcuni profili di candidati, ovvero la memorizzazione. I candidati, di frequente dopo non aver superato un esame e dopo essersi iscritti a corsi preparatori, propongono durante la prova un modello di testo che, per contenuto e strutture, appare frutto di un processo di memorizzazione (O'Sullivan & Green 2011). L'esperienza specifica dell'esame da parte del candidato, o la preparazione attraverso un corso, possono infatti favorire una certa familiarità con gli argomenti e con i compiti proposti, in particolare al livello B1 (O'Sullivan & Green 2011; Masillo & Strambi 2020). Il ruolo del somministratore, non solo in termini di esperienza ma anche di formazione per quanto chiamato a svolgere, diventa cruciale per poter risolvere interazioni che perdono di spontaneità e autenticità per le ragioni sopra discusse, e dunque ai fini dell'affidabilità della somministrazione della prova e dei punteggi (Fulcher & Davidson 2012).

Tabella 5 - Variabile 4 – Lista occorrenze

Livello B1
Il candidato non parla
Il somministratore parla più del candidato
La candidata non parla, nonostante l'aiuto del somministratore
Il parlato del candidato è poco spontaneo
Livello B2
Il candidato non parla
La prova viene somministrata come monologo anziché come un dialogo
Il candidato non riesce a portare avanti il discorso
Parlato poco spontaneo
[...]

5. Considerazioni conclusive e prospettive future

I dati discussi in questo contributo non solo risultano utili ai fini del continuo processo di validazione degli esami CILS, ma consentono di sviluppare una riflessione e alcune considerazioni su quanto le variabili prese in esame possano influire sull'asimmetria comunicativa tipica della situazione d'esame ed incidere sulla performance del candidato e sull'esito finale dell'intero esame.

In primo luogo, i dati analizzati permettono di ipotizzare che se la prova di produzione orale è frutto di una costruzione condivisa ed è caratterizzata da un meccanismo di reciprocità a cui gli interlocutori, seppur a livelli diversi, contribuiscono in maniera attiva, l'asimmetria permane, ma non produce effetti significativamente negativi sull'intero processo di valutazione, sia nella prospettiva del candidato che in quella del somministratore.

Nel test di produzione orale proposto negli esami CILS, inoltre, la scelta di proporre una varietà di formati, con una conseguente varietà di task, permette di offrire una rappresentazione più ampia del costrutto e di proporre al candidato differenti canali d'interazione in cui dar prova della propria competenza (*range of interactional formats*, Saville & Hargreaves 1999), riducendo così gli inconvenienti derivabili dai fattori discussi in questo contributo. È noto come ogni formato d'esame presenti vantaggi e svantaggi, ed è altrettanto noto come il grado di adeguatezza del formato vari in relazione agli scopi per cui è utilizzato (Bygate *et al.* 2001). Ne consegue perciò che una combinazione di più formati può garantire una rappresentazione più ampia del costrutto (Alderson *et al.* 1995; Taylor 1999).

La riflessione sui limiti dell'asimmetria nel contesto d'esame non può che portarci a considerare un formato alternativo, ampliamento diffuso nell'ambito delle certificazioni linguistiche, ovvero l'interazione tra pari o in gruppo (*paired formats e group formats*, O'Sullivan 1995, 2008; Fulcher 2003; Luoma 2004). La maggiore simmetria nell'interazione (Taylor 2000), offerta dal formato in coppia con un altro candidato o in gruppo tra pari, così come la maggiore attinenza con le attività in

classe (Chalhoub-Deville 2001) sono nella maggior parte dei casi in grado di determinare una reazione positiva da parte dei candidati. Nonostante ciò, la selezione casuale o intenzionale del partner, così come l'influenza reciproca tra i candidati (*interlocutor effect*), non possono arginare uno dei punti critici relativo al ruolo del somministratore / esaminatore, ovvero la determinazione di punteggi individuali a partire da un'interazione condivisa (Taylor & Galaczi 2011).

Per quanto concerne poi gli effetti del somministratore, l'auspicio è di assicurare un loro monitoraggio costante e un controllo continuo mediante un sempre più alto grado di uniformità tra le sessioni d'esame (Lazaraton 1996; O'Sullivan 2002; Field 2011). Come sostiene Weir (2005: 80), «the examiner/interlocutor's contribution to the interaction must be standardized as far as possible». Per far sì che ciò sia possibile, è necessario garantire un continuo percorso di *examiner training*, a cui abbinare un *examiner monitoring system* con sessioni periodiche che consentano di aggiornare gli attori coinvolti nella somministrazione. Il fine rimane quello di mitigare gli effetti del comportamento del somministratore sulla performance del candidato. Rientra in tale questione la riflessione sullo stato emotivo del candidato e sulle condizioni di possibilità del somministratore di gestire le emozioni transitorie che il candidato può provare in contesto d'esame (ansia, preoccupazione, ...). Un'adeguata formazione dei somministratori sui modi per affrontare queste emozioni transitorie può aiutare i candidati a gestire ciò che accade nel corso dell'esame e a raggiungere la migliore performance di cui i candidati stessi sono capaci (O'Sullivan & Green 2011). In particolare, l'adozione di un *examiner script / frame* (Weir & Milanovic 2003) può garantire una maggiore equità e consistenza tra le somministrazioni e, dunque, ridurre ma non eliminare, il margine di variabilità ed incertezza che ad ogni processo di valutazione si lega.

Come rilevato altrove (Machetti 2023), la verifica, la misurazione e la valutazione della L2 rappresentano nel loro insieme un processo dinamico e non-discreto, una mediazione tra le procedure usate, la lingua, le modalità con cui tali procedure sono gestite e percepite da chi in tale processo è coinvolto. È all'interno di questo quadro di riferimento che la valutazione linguistica, un processo costantemente in precario e variabile equilibrio tra esplicitezza, incertezza, variabilità, vaghezza, richiede a chi ne fa a diverso titolo uso innanzitutto la conoscenza approfondita di un simile scenario, conoscenza che assume la veste di un'assunzione di responsabilità, indispensabile anche solo per tentarne la gestione.

Bibliografia

- Alderson, J. Charles & Clapham, Caroline & Wall, Dianne. 1995. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, Lyle. 1991. What does language testing have to offer? *TESOL Quarterly* 25 (4). 671-704.

- Bachman, Lyle & Cohen, Andrew (eds) 1999. *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bachman, Lyle & Palmer, Adrian. 1996. *Language testing in practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Badini Alessia & Lucarelli, Silvia & Strambi, Beatrice. 2022. Standard di qualità per la valutazione linguistica della L2: il ruolo del valutatore. In Diadori, Pierangela & Machetti, Sabrina (a cura di), *Italiano per stranieri. Lo stato dell'arte sulla verifica e la valutazione delle competenze linguistiche e didattiche*, 133-146. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Barni, Monica & Bandini, Anna & Strambi, Beatrice & Sprugnoli, Laura & Lucarelli, Silvia & Scaglioso, Anna Maria, & Arruffoli, Anna Maria. 2009. *Linee guida CILS, Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Barni, Monica & Machetti, Sabrina. 2019. Le certificazioni di italiano L2. In Diadori, Pierangela (a cura di), *Insegnare italiano L2*, 122-133. Firenze: Le Monnier.
- Bygate, Martin & Skehan, Peter & Swain, Merrill (eds). 2001. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Assessment*. London: Pearson.
- Brown, Annie. 1995. The effect of rater variables in the development of an occupation-specific language performance test. *Language Testing* 12(1). 1-15.
- Brown, Annie. 2003. Interviewer variation and the co-construction of speaking proficiency. *Language Testing* 20(1). 1-25.
- Brown, Annie. 2012. Interlocutor and rater training. In Fulcher, Glenn & Davidson, Fred (eds.), *The Routledge Handbook of Language Testing*, 413-425. Milton Park: Taylor & Francis.
- Brown, Annie & Lumley, Tom. 1997. Interviewer variability in specific-purpose language performance tests. In Ari, Huhta & Viljo, Kohonen & Liisa, Kurki-Suonio & Sari, Luoma (eds), *Current Developments and Alternatives in Language Assessment*, 137-150. Jyväskylä: Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä.
- Chalhoub-Deville, Micheline. 2001. Task-based assessments: characteristics and validity evidence. In Martin, Bygate & Peter, Skehan & Merrill, Swain (eds), *Researching pedagogical tasks*, 210-228. London: Longman.
- Galaczi, Evelina & ffrench, Angela. 2011. Context validity. In Taylor, Lynda (ed), *Examining speaking. Research and practice in assessing second language speaking*: 112-170. Cambridge: Cambridge University Press.
- ffrench, Angela. 2003. The change process at the paper level, Paper 5 Speaking. In Cyril, Weir & Milanovic, Michael, *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examination 1913-2022*, 367-471. Studies in Language Testing 15. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, John. 2011. Cognitive validity. In Taylor, Lynda (ed), *Examining speaking. Research and practice in assessing second language speaking*, 65-111. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fulcher, Glenn. 2003. *Testing Second Language Speaking*. Harlow: Longman-Pearson Education.
- Fulcher, Glenn & Davidson, Fred (eds.) 2012. *The Routledge Handbook of Language Testing*. London: Routledge.

- Lazaraton, Anne. 1996. Interlocutor support in oral proficiency interviews: the case of CASE. *Language Testing* 13(2). 151-172.
- Luoma, Sari. 2004. *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Machetti, Sabrina. 2023. *Essere vaghi per essere precisi. La vaghezza e la valutazione della L2*. Pisa: Pacini Editore.
- Machetti, Sabrina & Purpura, James E. 2018. Examining Claims Underlying the B1 Level CILS Exam: A Certification Test of Italian as a Foreign Language, paper presented at the *Assessing World Languages Conference 2*. Macau, October 2018.
- Masillo, Paola. 2021. Lingua e cittadinanza italiana: uno studio sulla validità della valutazione linguistica per la cittadinanza. *SILTA* L(1). 249-268.
- Masillo, Paola & Strambi, Beatrice (2020). La valutazione delle produzioni scritte in contesto certificatorio: uno studio di validazione, in Nuzzo, Elena & Santoro, Elisabetta & Vedder, Ineke (a cura di), *Valutazione e misurazione delle produzioni orali e scritte in italiano lingua seconda*, 93-105. Firenze: Franco Cesati Editore.
- McNamara, Tim & Lumley, Tom. 1997. The effect of interlocutor and assessment mode variable in overseas assessments of speaking in occupational settings. *Language Testing* 14 (2). 140-159.
- Nakatsuhara, Fumiyo. 2009. *Conversational Styles in Group Oral Tests: How is the Conversation Co-constructed?* Unpublished phd thesis. University of Essex.
- Nakatsuhara, Fumiyo & Khabbzbashi, Nahal & Inoue, Chihiro. 2021. *Assessing speaking*. London: Routledge.
- O'Sullivan, Barry. 1995. Oral Language Testing: Does the age of the interlocutor make a difference? Unpublished phd thesis. University of Reading.
- O'Sullivan, Barry. 2000. Exploring gender and oral proficiency interview performance. *System* 28(3). 373-386.
- O'Sullivan, Barry. 2002. Learner acquaintanceship and oral proficiency test pair-task performance. *Language Testing* 19(3). 277-295.
- O'Sullivan, Barry. 2008. *Modelling Performance in Tests of Spoken Language*. Frankfurt: Peter Lang.
- O'Sullivan, Barry & Weir, Cyril & Saville, Nick. 2002. Using observation checklists to validate speaking-test tasks. *Language Testing* 19(1). 33-56.
- O'Sullivan, Barry & Green, Anthony. 2011. Test taker characteristics. In Taylor, Lynda (ed), *Examining speaking. Research and practice in assessing second language speaking*, 36-64. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ross, Steven & Bermick, Richard. 1992. The discourse of accommodation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition* 14(2). 159-176.
- Saville, Nick & Hargreaves, Peter. 1999. Assessing speaking in the revised FCE. *ELT Journal* 53(1). 42-51.
- Taylor, Lynda. 1999. *Study of qualitative differences between CPE individual and paired speaking tests*. Internal UCLES EFL report.
- Taylor, Lynda. 2000. Investigating the paired speaking test format. *Research Notes* 2. Cambridge ESOL. 9-12.

- Taylor, Lynda (ed.). 2011. *Examining Speaking. Research and practice in assessing second language speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Taylor, Lynda & Galaczi, Evelina. 2011. Scoring validity, in Taylor, Lynda (ed), *Examining speaking. Research and practice in assessing second language speaking*, 171-233. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vedovelli, Massimo (a cura di). 2005. *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Weir, Cyril. 2005. *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Weir, Cyril & Milanovic, Michael (eds). 2003, *Continuity and Innovation: Revising the Cambridge Proficiency in English Examinations 1913-2002*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, Richard & Milanovic, Michael. 1992. Discourse variation in oral proficiency interviews. *Studies in Second Language Acquisition* 14(4). 403-424.

Le parolacce nella classe plurilingue. Forme, azioni verbali e asimmetrie

Abstract

Methodologically grounded on Conversation Analysis, this study deals with an under-researched topic: the use of taboo words by school children. Data are taken from two audio and visual corpora of classroom interactions, both between Italian L2 learners and more heterogeneous groups of pupils. Through a sequential and multimodal analysis of three extracts, corresponding to different participation frameworks (children-teacher interactions and peer interactions involving the teacher or not), we show how the use of taboo words is part and parcel of language socialization processes at school. Children reveal their creativity in contesting or ratifying and re-producing the institutional linguistic normativity, as well as in constructing asymmetries among them on the epistemic and moral level. Implications for further studies and L1 and L2 teaching are considered.

1. *Introduzione*

Uno degli apporti dell'Analisi della conversazione allo studio dell'acquisizione linguistica in classe risiede nella descrizione approfondita delle modalità con cui i partecipanti all'interazione si orientano verso specifiche risorse linguistiche per guadagnarne un controllo (Pallotti & Wagner 2011). Se integriamo questa dimensione dell'orientamento dei parlanti – e, pertanto, la loro determinazione di potenziali 'oggetti di apprendimento' (Majlesi & Broth 2012) – nella prospettiva della socializzazione linguistica (Ochs & Schieffelin 2017) e dei suoi più recenti sviluppi estesi a una lingua non materna (Duff 2012), possiamo cogliere alcuni fenomeni riguardanti la (costruzione della) competenza (meta)pragmatica degli alunni alloglotti, emergente nella sequenzialità del dialogo.

Assumendo le prospettive analitiche appena menzionate, questo articolo² presenta un'analisi dell'orientamento degli alunni verso una categoria linguistica specifica: le parolacce. In linea con la sollecitazione dello psicolinguista Jay (2019: 75) a descrivere un fenomeno del tutto naturale, intrinsecamente connesso all'acquisizione linguistica umana, e tuttavia ancora poco indagato (esso stesso un *taboo topic*, per lungo tempo), abbiamo esaminato le azioni verbali compiute dai bambini con

¹ Università di Bologna.

² Il contributo è il risultato di un lavoro discusso congiuntamente, nei contenuti e nella struttura, dagli autori. La stesura è così ripartita: Rosa Pugliese, i parr. 1, 1.1, 3 e 5; Nicola Nasi, i parr. 3.2, 3.3 e 4; Alessandro D'Altoè, i parr. 2, 2.1 e 3.1.

tali parole e le sequenze locali in cui queste si situano. Queste sequenze riguardano sia l'interazione con l'insegnante sia le interazioni tra pari e hanno luogo in classi ordinarie di scuola primaria o nello spazio che vi è adibito a laboratorio linguistico di italiano L2. Oltre a chiamare in causa la normatività linguistico-sociale, le azioni verbali innescate dalle *taboo words*, come vedremo, appaiono tese a creare e negoziare asimmetrie sul piano epistemico e morale, in relazione alle parolacce stesse e alla loro valenza pragmatica.

Nelle pagine seguenti, dopo una premessa teorico-metodologica (§ 1.1), descriveremo i dati esaminati (§ 2.), fornendo una visione d'insieme dei modi differenziati in cui questa categoria di parole si manifesta nel dialogo in classe (§ 2.1), illustriamo l'analisi (§ 3.) attraverso tre estratti (§ 3.1, 3.2 e 3.3) che corrispondono a situazioni interazionali distinte e commenteremo i risultati (§ 4.), concludendo con alcune riflessioni sulle prospettive applicative e di ricerca (§ 5.).

1.1 “Come si dice?” e “Non si dice!”: formule indessicali di socializzazione linguistica

Osservare da vicino l'interazione nella classe plurilingue consente di rilevare ben presto due attività linguistiche ricorrenti, veicolate da due enunciati antitetici – *Come si dice?* e *Non si dice* – che appaiono funzionare specularmente come chiavi di lettura di alcuni processi di socializzazione linguistica.

L'enunciato *come si dice?* va naturalmente inteso in una duplice accezione. Si tratta di un indice esplicito della ‘ricerca di parola’, un’attività interazionale (visibile e riconoscibile anche quando non verbalizzata; cfr. Goodwin & Goodwin 1986) che, nelle situazioni di apprendimento della L2 (Brower 2003) così come della L1 (Fasulo & Pontecorvo 1999), sollecita risposte, e quelle fornite in classe, dall'insegnante o dai pari, assolvono alla funzione informativa richiesta, contribuendo, così, allo sviluppo della competenza lessicale degli alunni (Dorner & Layton 2013); in quanto tale, è un indice linguistico di processi di socializzazione alla forma delle parole e alle regole della lingua. Ma queste ultime “vanno insieme alle regole del discorso sociale, i significati del dizionario alla comprensione della società e della cultura” (Fasulo & Pontecorvo 1999: 12). La formula *come si dice* indessicalizza, pertanto, anche dinamiche di socializzazione alle regole della cortesia linguistica – o *politeness* – e, in questa seconda accezione, essa implica già l'altra, ricorrente attività linguistica, quella che si palesa tramite l'enunciato *non si dice* quando l'oggetto di riferimento è, appunto, una ‘regola sociale’ (e non un errore formale). Formula direttiva e censoria, il *non si dice* manifesta una modalità di risposta dei partecipanti verso una parola o atto di scortesia linguistica o *impoliteness*, ovvero verso “a salient form of social behaviour in the sense that it appears to go against the canons of acceptable, appropriate behaviour operative for the ongoing social interaction” (Watts 2003: 18). Assumiamo, dunque, le parolacce come un ambito specifico del più ampio fenomeno designato con il termine *impoliteness*: parole che infrangono l'ordine linguistico del contesto e che introducono una rottura delle aspettative sul linguaggio che vi è ammesso.

Se i processi di socializzazione legati alla cortesia linguistica sono oggetto di un progressivo numero di ricerche (Chen 2017; Cook & Burdelski 2017), la socializzazione linguistica connessa con l'*impoliteness*, sia in lingua nativa che seconda, è un'area meno esplorata. Scarsamente studiata è, ad esempio, la dimensione evolutiva (dai 3 anni all'adolescenza) della consapevolezza dei soggetti riguardo alle condizioni di accettabilità, al valore contestuale e al significato sociale delle *taboo words*, a fronte, invece, di ampie e approfondite descrizioni tassonomiche (cfr. i lavori di Jay 1992; 2019; Jay & Jay 2013; Jay & Janschewitz 2019).

Questa lacuna conoscitiva (House 2015) si registra, pur con qualche eccezione (cfr. ad es., Cashman 2006), anche negli studi attuali sulle interazioni verbali condotti secondo il nuovo paradigma che ingloba *politeness* e *impoliteness* nel concetto sovraordinato di (*im*)*politeness*, scelta grafica tesa a visualizzare l'una e l'altra come i due poli di un *continuum*, con gradazioni diverse all'interno (cfr. Culpeper & Hardacher 2017). Tale lacuna riguarda in particolar modo il campo dell' 'impoliteness and teaching' (Pugliese & Zanoni 2019): la componente trascurata della competenza comunicativa nella L1, come sottolinea Beebe (1995: 167), o un punto cieco per la L2, come rilevano Liyanage *et al.* (2015: 123), chiedendosi se gli esigui studi sul linguaggio tabù nell'insegnamento di una lingua siano dovuti al fatto che non lo si insegna o se non lo si insegna perché tale linguaggio riceve un'attenzione scientifica insufficiente.

2. I dati

Le sequenze interazionali oggetto di analisi provengono da due distinti corpora di dati 'naturali' (non elicitati dal ricercatore), audio e video, raccolti per ricerche che adottano un approccio di tipo etnografico (Pugliese 2020; D'Altoè 2021; Nasi 2022).

Il corpus ELIBO si compone di circa 8 ore di audio-registrazioni in un laboratorio di italiano L2 interno ad una scuola primaria, frequentato da tre alunni filippini (classi IV e V). Il corpus NABO è costituito da circa 30 ore di videoregistrazioni in classi di scuola primaria. Le registrazioni comprendono sia la classe ordinaria, sia il laboratorio di italiano L2. Nell'analisi dei video, gli strumenti analitici dell'approccio conversazionale permettono di considerare la sequenzialità dell'azione sociale dei partecipanti, insieme alle diverse risorse semiotiche attivate nella comunicazione.

2.1 Una visione d'insieme

Prima di passare all'analisi di tre sequenze interazionali specifiche, distinte nel loro quadro partecipativo, uno sguardo d'insieme ai dati ci consente di isolare alcuni formati e componenti strutturali ricorrenti riguardo all'uso delle parolacce. Dalle nostre osservazioni è emerso, inoltre, come il loro uso e l'orientamento dei bambini verso di esse equivalgano ad elementi indessicali di una loro consapevolezza rispetto ad un ordine linguistico, o più in generale, alla normatività linguistico-sociale vigente in classe, e come tali parole aprano a sequenze metalinguistiche in cui i bambini vengono socializzati ai diversi registri dell'italiano.

Nell'ordine sequenziale dei turni legati all'uso di *taboo words*, possiamo riconoscere la ricorrenza di un secondo turno nel quale è categorizzato l'uso linguistico, l'interlocutore, cioè, vi designa l'attività linguistica stessa:

- (1) A3: oh mi ha rubato. stupido.
A2: te hai detto una parolaccia.

Il secondo turno caratterizza dunque metapragmaticamente l'azione del turno precedente nel formato frequente che associa il verbo 'dire' al referente linguistico 'parolaccia'. Questo enunciato dichiarativo – *hai/ha detto una parolaccia* – equivale già a una valutazione (*assessment*) del comportamento linguistico, sottolineando come una norma di appropriatezza sia stata disattesa. La consapevolezza di tale ordine linguistico nella classe plurilingue è evidente anche nella commutazione di codice quale strategia d'elusione del controllo dell'insegnante:

- (2) A3: lei è tanga.
A1: ha detto una parolaccia in filippino.

Nell'interazione con l'insegnante, figura normativa primaria all'interno della classe, l'uso di una parola proibita dà il la ad uno scambio nel quale l'uso stesso è portato a tema e l'alunno ne verifica l'accettabilità, ne negozia la norma:

- (3) A3: maestra perché non si può dire gazzo?
I: perché è meglio se non lo dici perché assomiglia tanto
abbiam detto a una parola che non si dice-

All'infrazione della norma linguistica segue, inoltre, la sua riproposizione: la modalità deontica è tipicamente espressa tramite la 1° persona singolare (*non le voglio sentire*), la 2° persona singolare (*non puoi dire*) o in forma impersonale (*si dice?; non si dice; non si può dire*):

- (4) A2: basta voi due, madonna.
A3: madonna non si dice scuola.

L'indessicalità di tali espressioni può mirare ad una norma estesa, una proibizione assoluta o può ricostruire il limite normativo in relazione ad uno specifico contesto (come nell'es. 4), creando uno spazio di riflessione esplicita e di socializzazione ai differenti registri dell'italiano:

- (5) A3: non mi frega più!
I: loure::nce si dice?
A3: non mi interessa più.

3. L'analisi

Le tre sequenze di interazione sono distinte in relazione al quadro partecipativo entro il quale si realizzano i fenomeni osservabili: una prima sequenza, con l'insegnante, esemplificativa delle competenze (meta)pragmatiche degli alunni apprendenti di italiano L2 nell'abitare il discorso della classe e il suo ordine linguistico; una

sequenza di interazione tra pari con ricorso all'autorità dell'insegnante, nella quale emerge la costruzione di asimmetrie epistemiche e morali tra i bambini; infine, una sequenza di interazione tra pari nella quale la costruzione di gerarchie sociali avviene per mezzo del *ritual insult*.

3.1 Parolacce in presenza dell'insegnante

Il primo estratto fa parte del corpus ELIBO e vede interagire i tre alunni di origine filippina nel laboratorio di italiano L2 e la loro insegnante tirocinante. In questa fase l'interazione tra i partecipanti ha carattere d'irrequietezza e disordine e l'insegnante li richiama al silenzio (riga 1); gli alunni sono impegnati nella risoluzione di un compito:

(Estratto 1)

- | | | |
|----|-----|---|
| 1 | Ins | Sh:: |
| 2 | | (9.0) (<i>rumori di fondo, rumore di sedie che si spostano</i>) |
| 3 | Lor | B::asta mari:a::! (<i>(rivolto a Maria)</i>) |
| 4 | Ins | (<i>lorenzo?</i>) |
| 5 | Lor | hai ro- hai rotto! |
| 6 | Enr | le pa- (<i>(colpo di tosse artefatto)</i>) |
| 7 | Ins | non le voglio sentire queste cose eh! |
| 8 | Enr | le pantalo::ni:: |
| 9 | Lor | (<i>incomprensibile</i>) |
| | Enr | |
| 10 | Ins | <u>BASTA FARE RUMO:RE!</u> |

Alla riga 3 Lorenzo erompe nel silenzio con un richiamo a voce alta ai danni di Maria, la sua compagna, che spinge l'insegnante ad un richiamo nominale ora rivolto a lui. Nel sottinteso normativo proprio di questo tipo di *reproach* possiamo cogliere la consapevolezza diffusa rispetto al motivo di biasimo (Margutti 2007), che è il carattere inappropriato, per tono e volume, del turno di Lorenzo. L'alunno, allora, alla riga 5, prosegue rivolto sempre alla compagna con un turno d'accusa che dia conto del suo turno precedente, appena sottoposto al richiamo. L'attenzione e il giudizio dell'insegnante, che ancora gravano su di lui, forse condizionano il suo enunciato: nel troncamento "*hai ro-*" possiamo infatti leggere un semplice intoppo nell'enunciazione o una rimodulazione contestuale del messaggio per renderlo appropriato e completarlo in una forma accettabile, che veicoli comunque la propria intenzione. Il troncamento (o rimodulazione) lascia comunque un vuoto saliente riconosciuto immediatamente dal compagno, Enrico, il quale prosegue alla riga 6, con un turno legato al precedente, ma che porta ad un diverso compimento l'enunciato di Lorenzo. Enrico lo fa adottando la stessa strategia del compagno, in un tentativo ludico di evitare il richiamo, evocando la parola proibita, pur non pronunciandola. Il colpo di tosse artefatto marca, infatti, e sostituisce il vuoto fonetico, rendendo percepibile la porzione di parola omessa. A dimostrazione di ciò, il richiamo dell'insegnante alla riga 7, che mentre tematizza il tabù pendente su certe parole, in forma personalizzata (*non le voglio sentire*), richiama, per contrasto, la normatività

istituzionale (Margutti 2011; Čekaitė 2013). Il gesto riparativo di Enrico, alla riga 8, rilancia il contesto ludico aperto da lui stesso, proponendo un completamento della parola troncata con una parola comune, pragmaticamente neutra, semanticamente coerente, benché morfologicamente incongrua.

In questo estratto, il comportamento linguistico dei bambini mostra sia una chiara consapevolezza del limite normativo connesso al contesto di classe, incarnato nell'autorità dell'insegnante, sia le strategie linguistiche ed interazionali messe in atto dinamicamente nel negoziare la norma istituzionale e gli interdetti connessi.

3.2 Parolacce nel gruppo dei pari, con sanzione e coinvolgimento dell'insegnante

Il secondo estratto proviene dal corpus NABO ed è stato registrato nella classe ordinaria. Bambini e bambine stanno discutendo insieme alle insegnanti di alcuni film che hanno visto in classe nelle settimane precedenti. In parallelo all'attività 'ufficiale' della classe, Sofia, Karim e Mattia stanno discutendo tra loro del film *Remi*. Sofia esprime un giudizio negativo usando una parola proibita nel contesto scolastico, "schifo" (non mostrato nell'estratto). Questo uso viene sanzionato dai compagni, che invocano l'autorità dell'insegnante per ristabilire l'ordine linguistico e morale della classe:

(Estratto 2)

- ((Sofia esprime un giudizio negativo sul film Remi usando la parola "schifo"))*
- | | | |
|----|--------|---|
| 1 | Karim | lo dico sofia |
| 2 | Sofia | perché, non mi piace! |
| 3 | Karim | sì ma- ma non lo puoi dire che fa schifo! |
| 4 | Sofia | e:[: |
| 5 | Karim | [non puoi |
| 6 | Sofia | intanto è solo inventato |
| 7 | Karim | non è vero. (.) è una storia vera.
<i>((Karim e Mattia richiamano l'attenzione dell'insegnante))</i> |
| 8 | Ins | e: dimmi mattia. (.) hai cambiato idea su: punteggio? |
| 9 | | |
| 10 | Mattia | no: ma dico che- che sofia ha detto- |
| 11 | | che sofia ha detto che remi fa schifo. |
| 12 | Sofia | ma non [mi piace! |
| 13 | Ins | [e::m allora sofia prima di tutto, (.) puoi dire |
| 14 | | non mi piace. ma non puoi dire quelle espressioni (.) a |
| 15 | | scuola |
| 16 | Sofia | non mi [piace per niente
<i>((18 righe))</i> |
| 35 | Ins | no m- innanzitutto (.) è una co- una cosa quella che non |
| 36 | | si dice in nessun caso. la parola fa schifo, (.) non |
| 37 | | esiste proprio qui a scuola e nemmeno a casa sinceramente. |

Alla riga 1, Karim minaccia di coinvolgere l'insegnante in risposta al giudizio negativo espresso da Sofia (*lo dico sofia*). La compagna resiste alla minaccia del compa-

gno, chiedendo i motivi del rimprovero e riformulando il giudizio precedente (*perché, non mi piace!*, riga 2). A questo punto Karim esplicita più chiaramente il motivo del rimprovero, riformulando una regola istituzionale: l'uso della parola 'schifo' non è appropriato al contesto classe (*si ma non lo puoi dire che fa schifo*, riga 3). Con queste mosse Karim sanziona l'uso della parola proibita, costruendo un ordine linguistico allineato a quello istituzionale e socializzando Sofia ai modi appropriati di esprimersi in classe. Allo stesso tempo, le mosse di Karim sono rilevanti in relazione all'organizzazione sociale del gruppo: la normatività linguistica dell'istituzione viene infatti usata da Karim per costruire delle asimmetrie locali tra sé e la compagna (Orletti 2000). Da un lato, queste asimmetrie sono *epistemiche* (Heritage 2012), in quanto Karim mostra di conoscere la regola e 'costruisce' Sofia come una bambina che non sa come parlare in modo appropriato in classe. Dall'altro, le asimmetrie tra i due bambini sono di tipo *morale*, dal momento che Karim mette in mostra il suo essere un 'bravo alunno' (Cekaite 2012), ascrivendo invece a Sofia l'identità problematica di alunna moralmente riprovevole.

Nei turni successivi, Sofia continua a resistere all'ordine linguistico istituzionale e a questa ascrizione di una posizione subordinata (*intanto è solo inventato*, riga 6). Visto che Sofia non mostra di accettare la regola, Karim e Mattia scelgono di rivolgersi all'insegnante, orientandosi al suo ruolo di autorità responsabile di ristabilire l'ordine linguistico e morale della classe (Melander 2012; Evaldsson 2007). In effetti, l'insegnante interviene e rimprovera anche lei l'uso della parola 'schifo' (righe 13, 14, 15). Nonostante le riformulazioni di Sofia, che cerca di usare altre parole per esprimere la sua valutazione (*ma non mi piace!*, riga 12; *non mi piace per niente*, riga 16), il rimprovero dell'insegnante si protrae per più turni con un climax legato al dominio di validità della regola: prima l'insegnante sottolinea la problematicità dell'espressione nel contesto scolastico (*non puoi dire quelle espressioni a scuola*, righe 14, 15), poi estende la proibizione fino ad assolutizzarla (*è una cosa quella che non si dice in nessun caso*, righe 35, 36).³

In questo secondo estratto, due bambini palesano il loro allineamento all'ordine linguistico dell'istituzione, sanzionando l'uso della parola proibita da parte di una compagna. L'estratto 3 mostra invece come i bambini possano assumere un atteggiamento molto diverso nei confronti della normatività linguistica della classe.

3.3. L'insulto rituale nel gruppo dei pari

L'estratto proviene dal corpus NABO ed è stato registrato in una classe ordinaria. La lezione sta per iniziare, ma l'insegnante è ancora fuori dalla classe. Isa rimprovera un compagno, che reagisce insultandola con una parola trasgressiva all'interno del contesto scolastico, "culo". In questo caso, l'uso della parola proibita dà vita a una sequenza di insulto rituale che si protrae per diversi turni:

³ È qui interessante vedere come l'insegnante eviti di ripetere la parola incriminata usando formulazioni più o meno estese (*quelle espressioni*, 14; *è una cosa quella che*, 35). Nell'unico caso in cui l'insegnante effettivamente pronuncia 'schifo', la parola viene posizionata in una cornice che sottolinea il carattere metadiscorsivo del suo utilizzo (*la parola fa schifo*, riga 36).

(Estratto 3)

- ((Isa ha rimproverato Yan per aver picchiato un compagno.
Hanno iniziato da pochi secondi a litigare))
- 1 Ya(n) ammazzati il tuo culo visto che ci sei già,
 2 Isa e tu il tuo va! [il tuo culo
 3 Yan [il tuo culo!
 4 Isa il tuo culo è grande come una topaia
 5 Yan e la tua- e il tuo culo è grande come una tempesta
 6 Isa ti picchio
 7 Yan il tuo culo è grande come il tuo cervello.
 8 che è grande ^così
 9 ^ ((gesto con indice e pollice per indicare "molto piccolo"))

Prima della sequenza mostrata nell'estratto, Isa ha rimproverato Yan per aver picchiato un altro compagno di classe. Yan resiste al rimprovero insultando la compagna con una parola proibita in classe, 'culo' (*ammazzati il tuo culo visto che ci sei già*, riga 1). A questo punto, Isa si trova davanti a un bivio: può scegliere di allinearsi alla normatività scolastica, sanzionando l'uso della parolaccia o coinvolgendo l'insegnante, oppure può rispondere a tono. Isa sceglie questa seconda strada: prima riprende il turno di Yan in funzione oppositiva (*e tu il tuo va!*, riga 2) e poi riutilizza la parola proibita (*il tuo culo*, riga 2). Questo riciclo della parola trasgressiva costruisce un ordine linguistico alternativo rispetto a quello adulto dell'istituzione; in questo ordine interno al gruppo dei pari, la parolaccia è ammessa e assume anzi una funzione sociale che emerge con evidenza nel prosieguo della sequenza.

Alla riga 4, Isa riprende nuovamente la parola proibita per inserirla in una formula tipica dell'insulto rituale (Labov 1972): basandosi sulla figura retorica della similitudine, la bambina paragona un elemento dell'aspetto fisico del compagno a un elemento del mondo esterno (*il tuo culo è grande come una topaia*, riga 4). Yan si allinea immediatamente alla forma discorsiva scelta dalla compagna, riprendendo la formula con un elemento incrementale rispetto al turno precedente (*il tuo culo è grande come una tempesta*, riga 5)⁴. Dopo un breve scambio in linea con il carattere conflittuale della sequenza, Yan riprende nuovamente la formula aggiungendo un riferimento all'intelligenza della compagna (*il tuo culo è grande come il tuo cervello. che è grande così*, righe 7, 8, 9). Il turno di Yan termina apparentemente la disputa, che viene abbandonata dai due contendenti.

In questa sequenza, la parolaccia non solo non viene sanzionata, ma viene riciclata creativamente per diversi turni. Inserito nella cornice dell'insulto rituale, questo riciclo lessicale assume una chiara funzione sociale in quanto permette di esprimere il dissenso senza compromettere la relazione sociale: attraverso l'uso locale della parola proibita, i bambini riescono a sostenere il conflitto senza usare insulti veritieri

⁴ Questa ripresa del turno precedente può essere interpretata in relazione al fenomeno del *format tying* (Goodwin 1990), ampiamente documentato nel discorso di bambini e bambine. In questo caso, la ripresa di elementi del turno precedente emerge anche dall'allitterazione della 't' nelle parole che si aggiungono alla formula canonica (topaia > tempesta).

e particolarmente offensivi. Come mostrato da diversi studi, questa possibilità di esprimere il conflitto è centrale per la costruzione e negoziazione delle relazioni sociali tra bambini (Ehrlich & Blum-Kulka 2010). La rilevanza della sequenza per l'organizzazione sociale del gruppo è anche legata al suo carattere ludico. In primis, questo carattere ludico emerge dal 'gioco di parole' che consiste nel trovare una parola che sia sempre incrementale rispetto al turno precedente (Labov 1972; Kadar & Szalai 2019). Inoltre, il valore ludico dello scambio è legato alla sua trasgressività in relazione all'ordine adulto. I bambini trasgrediscono collettivamente una regola dell'istituzione (i.e., non si può dire 'culo' in classe), costruendo quindi un senso comune di gruppo e una propria cultura dei pari, che viene definita anche *per contrasto* rispetto al mondo adulto (Corsaro 1985).

4. *Discussione*

Questo studio ha preso in considerazione alcuni dei modi attraverso cui bambini e bambine usano le parolacce nelle loro interazioni quotidiane in classe. L'analisi degli usi situati di queste risorse linguistiche ha permesso di considerarne il valore pragmatico e di sottolinearne la pregnanza in relazione all'organizzazione sociale del gruppo dei pari.

Innanzitutto, l'analisi ha evidenziato i diversi orientamenti che bambini e bambine possono assumere nei confronti della normatività linguistica della classe. Questi diversi orientamenti sottolineano come l'ordine linguistico della classe non sia qualcosa di fisso e immutabile, ma piuttosto un insieme di norme che bambini e bambine re-interpretano e negoziano a livello locale. È un lavoro continuo di ratifica e/o trasformazione della struttura normativa della classe che porta alla creazione di ordini morali e linguistici specifici del gruppo dei pari, e variamente allineati o disallineati rispetto all'ordine istituzionale adulto. Per esempio, l'analisi ha mostrato come (a) i bambini negoziano l'ordine linguistico istituzionale, nella figura dell'insegnante, ricorrendo alle proprie risorse linguistiche e interazionali, creando il contesto per lo sviluppo di una competenza (meta)pragmatica (estratto 1); (b) i bambini possono sanzionare l'uso di una parolaccia nel gruppo dei pari, riproducendo la normatività linguistica istituzionale con i compagni (estratto 2), oppure (c) possono costruire un ordine linguistico alternativo usando le parole proibite per scopi ludici (estratto 3).

Oltre ai diversi orientamenti alla normatività istituzionale, l'analisi ha illustrato come bambini e bambine usino le parolacce per compiere diverse azioni sociali in relazione ai loro scopi contingenti. In particolare, dallo studio emerge il ruolo delle parole proibite nella negoziazione delle relazioni sociali tra bambini. Da un lato, questa negoziazione riguarda le rispettive posizioni di potere e subordinazione nel gruppo: i bambini costruiscono asimmetrie locali a livello epistemico (chi è il bambino più competente?) e morale (chi può dire di essere 'un bravo alunno?'). Dall'altro lato, la costruzione di relazioni sociali riguarda fenomeni di affiliazione e solidarietà, costruiti sulla base di una trasgressione collettiva dell'ordine linguistico

adulto: la condivisione più o meno clandestina di un'infrazione rafforza i legami all'interno del gruppo e costituisce una delle basi della cultura dei pari in classe.

5. *Riflessioni conclusive*

Le parolacce sono, dunque, una delle risorse linguistiche che i bambini usano per "fare delle cose" (Austin 1962). In questo senso, la loro presenza nei repertori interazionali dei bambini (e degli adulti, ovviamente) giustifica una maggiore attenzione da parte della ricerca linguistica che, anziché limitarsi a studi di tipo tassonomico, dovrebbe comprendere un'analisi situata degli usi pragmatici delle parolacce. Oltre alle tassonomie più o meno esaustive delle parole tabù nelle diverse lingue, occorrono infatti studi sulle parolacce in relazione ai diversi registri e contesti d'uso. Se ne ricaverebbe un quadro più chiaro, sia – dal punto di vista evolutivo – della progressiva cognizione che i bambini sviluppano, ad esempio, in fatto di azioni verbali ammesse e di restrizioni vigenti sui comportamenti linguistici a scuola, sia – più in generale – delle diverse funzioni pragmatiche che queste parole assolvono nella comunicazione ordinaria e/o istituzionale. Inoltre, studi di questo tipo contribuirebbero a superare una certa ritrosia nell'occuparsi del tema, che pare contraddistinguere la comunità accademica e che, come si diceva, rende *lo studio stesso* delle parolacce una sorta di tabù.

Al di là della ricerca accademica, l'analisi svolta offre alcuni spunti che possono essere rilevanti per la pratica professionale dell'insegnante. Nello specifico, l'analisi degli usi situati delle parolacce potrebbe aumentare la consapevolezza dell'insegnante circa il loro ruolo nei repertori linguistici e interazionali degli alunni, anche in relazione alla normatività scolastica: la riproduzione locale di norme linguistiche istituzionali può infatti favorire il periodo di 'apprendistato' dei nuovi arrivati, che vengono socializzati alle aspettative del contesto circa i modi appropriati di esprimersi in classe. Oltre a ciò, l'insegnante dovrebbe essere consapevole che la riproduzione della normatività istituzionale da parte dei bambini può essere problematica: un'interpretazione intransigente delle norme può portare all'esclusione di quei compagni di classe che non si conformano all'ordine linguistico dell'istituzione (si veda l'estratto 2).

Lo studio situato delle parolacce è naturalmente importante anche in riferimento alla didattica della lingua. Nel loro percorso di apprendimento, alunni e alunne acquisiscono competenze che permettono loro di discernere l'appropriatezza di varie risorse linguistiche in relazione ai diversi contesti d'uso. Tra queste risorse vi sono le parolacce, che hanno diversi gradi di (in)accettabilità a seconda dei contesti e delle funzioni sociali che realizzano. Inoltre, le parolacce sono indessicali di determinati registri linguistici, che possono essere più o meno informali. In questo senso, una parte della didattica della lingua in classe dovrebbe necessariamente confrontarsi con quest'area semantica e pragmatica del linguaggio, offrendo agli apprendenti conoscenze utili per orientarsi in relazione all'accettabilità sociale delle diverse parolacce, a seconda delle situazioni comunicative.

A parte il lavoro didattico intenzionale dell'insegnante, abbiamo visto come anche i bambini abbiano un ruolo nello sviluppo e nell'integrazione di queste parole nel repertorio interazionale e linguistico dei compagni, il che è naturalmente rilevante per il loro sviluppo sociolinguistico, tanto più in riferimento a bambini non nativi che stanno apprendendo la lingua usata a scuola come una lingua seconda.

Bibliografia

- Austin, John Langshaw. 1962. *How to do things with Words*. Oxford: Oxford UP.
- Beebe, Leslie. 1995. Polite fictions: Instrumental rudeness as pragmatic competence. *Georgetown University Roundtable on Linguistics*. 154-68.
- Brouwer, Catherine E. 2003. Word Searches in NNS: NS Interaction: Opportunities for Language Learning? *The Modern Language Journal* 87(4). 534-545.
- Cashman, Holly R. 2006. Impoliteness in Children's interactions in a Spanish/English bilingual community of practice. *Journal of Politeness Research* 2. 217-46.
- Čekaitė, Asta & Aronsson, Karin. 2005. Language play, a collaborative resource in children's L2 learning. *Applied Linguistics* 26(2). 169-91.
- Cekaite, Asta. 2012. Affective stances in teacher–novice student interactions: Language, embodiment, and willingness to learn in a Swedish primary classroom. *Language in Society* 41. 641–670.
- Cekaite, Asta. 2013. Socializing emotionally and morally appropriate peer group conduct through classroom discourse. *Linguistics and Education* 24. 511-522.
- Chen, Yupin. 2017. Children's early awareness of the effect of interpersonal status on politeness. *Journal of Politeness Research* 13(1). 121-42.
- Cook, Harulo M. & Burdelski, Matthieu. 2017. (Im)politeness: Language Socialization. In Culpeper, Jonathan & Haugh, Michael & Kádár, Dániel Z. (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. 461–88. Palgrave.
- Corsaro, William. 1985. *Friendship and Peer Culture in the Early Years*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Culpeper, Jonathan & Hardaker, Claire. 2017. Impoliteness. In Culpeper, Jonathan & Haugh, Michael & Kádár, Dániel Z. (eds.), *The Palgrave Handbook of Linguistic (Im)politeness*. 199-225. Palgrave.
- D'Altoè, Alessandro. 2021. *La co-costruzione del contesto didattico nel processo di socializzazione linguistica in italiano L2: la trasgressione come gesto (ri)creativo*, Tesi di laurea magistrale in Italianistica, culture letterarie europee, scienze linguistiche, Università di Bologna.
- Dorner, Lisa & Lyton, Angela. 2013. “¿Cómo se dice?” Children's multilingual discourses (or interacting, representing, and being) in a first-grade Spanish immersion classroom. *Linguistics and Education* 25. 24-39.
- Duff, Patricia. 2012. Second language socialization. In Duranti, Alessandro & Ochs, Elinor & Schieffelin, Bambi (eds.), *The Handbook of Language Socialization*, 564-586. Malden, MA: Blackwell.
- Ehrlich, Sara & Blum-Kulka, Shoshana. 2010. Peer talk as a 'double opportunity space': The case of argumentative discourse. *Discourse & Society* 21(2). 211-233.

- Evaldsson, Ann Carita. 2007. Accounting for friendship: Moral ordering and category membership in preadolescent girls' relational talk. *Research on Language and Social Interaction*, 40. 377-404.
- Fasulo, Alessandra & Pontecorvo, Clotilde. 1999. *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*, Roma: Carrocci.
- Goodwin, Charles & Goodwin, Marjorie. 1986. Gesture and co-participation in the activity of searching for a word. *Semiotica* 62(1/2). 51-75.
- Goodwin, Marjorie. 1990. *He-said-she-said: Talk as social organization among Black children*. Bloomington: Indiana University Press.
- Heritage, John. 2012. Epistemics in action: Action formation and territories of knowledge. *Research on Language and Social Interaction* 45. 1-29.
- House, Juliane. 2015. Epilogue: Impoliteness in learning and teaching. In Pizziconi, Barbara & Locher, Miriam (eds.). *Teaching and Learning (Im)Politeness*, 247-54. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Jay, Timothy. 1992. *Cursing in America. A psycholinguistic study of dirty language in the courts, in the movies, in the schoolyards and on the streets*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jay, Timothy & Janschewitz, Kristin. 2008. The pragmatics of swearing. *Journal of Politeness Research* 4. 267-88.
- Jay, Kristin & Jay, Timothy. 2013. A Child's Garden of Curses: A Gender, Historical, and Age-Related Evaluation of the Taboo Lexicon. *The American Journal of Psychology*, 126(4). 459-475.
- Jay, Timothy. 2019. Taboo language awareness in early childhood. In Allan Keith (ed.), *The Oxford Handbook of Taboo Word and Language*, 75-87. Oxford: Oxford University Press.
- Kadar, Daniel & Szalai, Andrea. 2019. The socialization of interactional rituals. A case study of ritual cursing as a form of teasing in Romani. *Pragmatics* 30(1). 1-24.
- Labov, William. 1972. *Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Liyanage, Indika & Walker, Tony & Bartlett, Brendan & Guo Xuhong. 2015. Accommodating taboo language in English language teaching: Issues of appropriacy and authenticity. *Language, Culture and Curriculum*. 28(2). 113-125.
- Majlesi Ali. R., Broth Mathias. 2012. Emergent learnables in second language classroom interaction. *Learning, Culture and Social Interaction* 1. 193-207.
- Margutti, Piera. 2007. Riprendere uno studente. Comportamento sociale e deissi nell'interazione in classe. *RiPLA (Rivista di Psicologia Applicata)* 1-2(2). 19-38.
- Margutti, Piera. 2011. Teachers' reproaches and managing discipline in the classroom: When teachers tell students what they do 'wrong'. *Linguistics and Education* 22. 310-329.
- Melander, Helen. 2012. Transformations of knowledge within a peer group. Knowing and learning in interaction. *Learning, Culture and Social Interaction* 1. 232-248.
- Mökkönen Copp, Alicia. 2012. Social organization through teacher-talk: Subteaching, socialization and the normative use of language in a multilingual primary class. *Linguistics and Education* 23. 310-322.
- Nasi, Nicola. 2022. Classroom norms as resources: Deontic rule formulations and children's local enactment of authority in the peer group. *Linguistics and Education*, 69. 101059.

- Ochs, Elinor & Schieffelin Bambi. 2017. Language Socialization: An Historical Overview. In Duff Patricia & May Stephen (eds.), *Language socialization*, 3-17. New York: Springer.
- Orletti, Franca. 2000. *La comunicazione diseguale. Potere e interazione*, Roma: Carocci.
- Pallotti Gabriele & Wagner, Johannes. 2011. (eds.), *L2 Learning as Social Practice: Conversation-Analytic Perspectives*, National Foreign Language Resource Center: University of Hawai'i.
- Pugliese, Rosa & Zanoni, Greta. 2019. Impoliteness and second language teaching: insights from a pragmatic approach to Italian L2. In *Mediazioni*, 24: 1-62. <http://mediazioni.sitlec.unibo.it/index.php/no-24-2019/121-dossier-lascortesia-linguistica.html>
- Pugliese, Rosa. 2020. 'Non si dice. È una parolaccia'. La competenza (meta)pragmatica nel parlato-in-interazione degli alunni alloglotti, Comunicazione presentata nella giornata di studio *Parola al parlato*, Circolo Linguistico dell'Università di Bologna (1.10.2020).
- Watts, Richard. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Appendice

Simboli di trascrizione, adattati da Jefferson (2004)

.	intonazione discendente, o finale.
?	intonazione ascendente
,	intonazione "continuativa", o sospesa.
!	Intonazione esclamativa.
↑	tono particolarmente alto.
:	prolungamento di un suono.
abc	particolare enfasi.
ABC	volume più alto rispetto al resto dell'enunciato.
°abc°	volume più basso rispetto al resto dell'enunciato.
< >	ritmo rallentato, o scandito, rispetto al resto dell'enunciato.
ab-	interruzione improvvisa di una parola.
(())	descrizione delle azioni non verbali dei partecipanti.
()	trascrizione di cui non si è certi.
(0.4)	silenzi, in decimi di secondo.
(.)	pausa inferiore a 0.2 secondi.
[l'inizio di una sovrapposizione tra due turni.
^	l'inizio di una sovrapposizione tra parlato e attività non verbale o tra diverse attività non verbali.

ISTITUZIONI
E PUBBLICA AMMINISTRAZIONE

VALERIA CARUSO¹

Grammatica e stile: metafore del possesso nei discorsi dei Presidenti del Consiglio italiani

Abstract

This paper presents a framework for investigating the stylistic aspects of political speech using a cognitive linguistic approach that focuses on the grammaticalization and lexicalization patterns expressing possession. Possession is understood as an oriented and asymmetrical relationship between two entities in discourse: the Possessor (PSR) and the Possessum (PSM). Possessive metaphors are thus expected to capture the ways in which political representatives relate to their institutional interlocutors in public discourse.

To achieve this goal, a corpus of spontaneous political speech was analyzed. The collected sample contributes to the refinement of the different metaphors of possession described in the literature and expands their number by two. The analysis also reveals that some possessive metaphors are more productive and common than others.

1. Introduzione

Questo studio analizza gli stili discorsivi dei rappresentanti delle istituzioni italiane a partire da alcune strutture grammaticali, come quelle che esprimono il concetto del possesso, le cui categorie interpretative, proposte dalla linguistica cognitiva, possono essere estese anche all'analisi del lessico.

Confrontazioni condotte sulle grammatiche di diverse lingue hanno infatti interpretato il possesso come un concetto non primitivo, che esprime un rapporto tra due referenti (Jakendoff 1994; Taylor 1996) e che viene derivato da altri domini mediante processi di metaforizzazione. Il possesso si stabilisce infatti, all'interno del discorso, come una forma di relazione, orientata e asimmetrica, tra due entità, di cui una è identificata come POSSESSOR (PSR), ed è il focus attenzionale della relazione, l'altra come POSSESSUM (PSM). Il tipo di relazione tra i due elementi è di varia natura e può essere spiegato mediante l'applicazione di diversi processi di metaforizzazione. Ad esempio, le espressioni con cui si indicano le parti di una entità composita, come 'la porta della casa' o 'i miei capelli', vengono interpretate come uno "pseudo-possessione inclusivo", basato sulla metafora di CIÒ CHE È INCLUSO IN ME MI APPARTIENE.

L'inventario di metafore grammaticali proposto (una sintesi è in Pamies 2002) per interpretare le relazioni di possesso si rivela uno strumento analitico efficace anche

¹ Università di Napoli 'L'Orientale'.

per l'analisi del discorso, contribuendo a caratterizzare le 'grammatiche' degli idioletti individuali in termini di usi prevalenti di determinate strategie, piuttosto che di altre, per esprimere l'idea del possesso e dell'appartenenza. In questo modo è possibile delimitare le modalità con cui i rappresentanti politici si relazionano, nei loro discorsi, non solo a entità qualificabili come POSSESSUM, ad esempio le istituzioni a cui sono preposti o la cittadinanza, ma talvolta anche a sé stessi, l'entità che funge da POSSESSOR, attuando significative strategie di auto-rappresentazione come in: *una svolta [generazionale] che riguarda non soltanto la mia_{PSR} persona_{PSM}* ("pseudo-possesso inclusivo").

A tal fine sono stati analizzati i discorsi programmatici per la fiducia al Senato e il parlato in conferenze stampa di Mario Draghi e Matteo Renzi applicando, per la prima volta, il modello cognitivista all'analisi del discorso. La scelta è sembrata proficua per tratteggiare anche dinamiche comunicative asimmetriche, elaborate dai locutori ad un livello meno controllato, come quello delle strutture grammaticali usate nella lingua parlata. A queste si è deciso di affiancare anche l'analisi dei verbi che lessicalizzano l'idea del possesso o dell'alienazione, sia per verificare la capacità esplicativa del modello, sia per offrire una caratterizzazione più organica dei discorsi analizzati, nei quali questi tipi di espressioni verbali appaiono molto frequentemente. Ad esempio, in *che la politica sia ciò che di più grande ha_[EVENTO STRUMENTALE] un Paese_[PSR]*, il verbo *avere* lessicalizza un pseudo-possesso strumentale, basato sulla metafora GLI STRUMENTI CHE USO MI APPARTENGONO. Al contrario, in *il futuro_[PSM-TEMPORALE] dell'Italia_[PSR]*, si ritrova la grammaticalizzazione di un pseudo-possesso temporale, IL TEMPO CHE VIVO MI APPARTIENE.

Nelle pagine che seguono il modello interpretativo delle metafore di possesso verrà presentato nel dettaglio e discusso sulla base dei dati di parlato politico che sono stati raccolti (§ 2). Particolare attenzione verrà prestata ai dati quantitativi, sia per offrire una misura della capacità esplicativa del modello, sia per identificare tipi metaforici più o meno produttivi (§ 3). Il lavoro si chiude con una breve esemplificazione di come i dati raccolti possano costituire la base di una successiva analisi qualitativa, comparando il parlato di due rappresentanti istituzionali (§ 3.2 e successivi).

1.2 Elementi di novità introdotti nell'analisi delle metafore possessive

L'analisi di Pamies (2002) da cui si è partiti per il presente studio, è incentrata sui costrutti nominali che hanno un possessivo come determinante (ProPoss+N) ma le metafore del possesso possono essere indagate a partire da qualsiasi struttura, sintattica o lessicale, che nel testo di superficie esprima l'idea del possesso. Numerosi, ad esempio, sono gli studi sulle lessicalizzazioni verbali presenti in letteratura². Tuttavia, un'indagine che partisse dall'analisi di testi concreti per risalire alle strutture predicative soggiacenti che esprimono il possesso non era stata ancora mai condotta.

Per questo motivo sono stati presi in esame non solo i tipi di espressioni più tipiche del possesso, come i sintagmi nominali con pronomi possessivi come deter-

² Si citano in questa sede almeno Faber & Fernández Sánchez (1995), Goossens (1993), Leclère (1978), Platt (1971), ma osservazioni sulle lessicalizzazioni verbali sono anche in Heine (1997).

minanti (ProPoss+N), ma anche i verbi di possesso e i genitivi italiani, grammaticalizzati da sintagmi preposizionali introdotti da *di* (N+*di*+N). Questo ha consentito di raccogliere un inventario di forme particolarmente ricco ed esteso, su cui si potrà riflettere successivamente anche in modo più specifico. Come già auspicato da Pamies (2002), infatti, l'estensione dell'inventario dei processi di grammaticalizzazione, accompagnato dall'analisi delle lessicalizzazioni, ha consentito di rinvenire nuovi tipi di metafore possessive e definire meglio le tipologie esistenti.

1.3 Il corpus analizzato

La ricerca è stata condotta sul parlato spontaneo e letto di due Presidenti del Consiglio italiani, Mario Draghi e Matteo Renzi, raccogliendo le trascrizioni di circa nove ore di conferenze stampa assieme ai discorsi pronunciati al Senato per la fiducia. Il corpus così costituito ammonta a 28.193 parole (word types) per Draghi e 34.088 per Renzi (si veda la tabella 1).

Tabella 1 - *Corpus di parlato letto e spontaneo analizzato*

<i>Presidente</i>	<i>Minuti di parlato</i>	<i>Discorsi per la fiducia (n. parole)</i>	<i>Conferenze stampa (n. parole)</i>	<i>Parole totali</i>
Draghi	273	5628	22.565	28.193
Renzi	265	6813	27.275	34.088

Di seguito vengono invece riportati i valori quantitativi delle istanze di possesso analizzate. Le grammaticalizzazioni riguardano i sintagmi preposizionali introdotti da *di* e i sintagmi nominali con pronomi possessivo come determinante. I costrutti grammaticali ammontano a 910 totali per Draghi e 936 per Renzi. Le lessicalizzazioni prese in esame sono invece costituite da un totale di 451 verbi pronunciati da Mario Draghi e 413 da Matteo Renzi. In tabella 2 sono riportate stime quantitative più precise in rapporto ai dati complessivi raccolti per ciascun Presidente.

Tabella 2 - *Grammaticalizzazioni e lessicalizzazioni analizzate*

<i>Classi di parole nel corpus analizzato</i>	<i>Draghi</i>	<i>Renzi</i>
nomi	6313	7463
Costrutti genitivi (N+ <i>di</i> +N)	768	767
% rispetto ai nomi totali	12%	10%
verbi	5399	6783
verbi di possesso	451	413
% rispetto ai verbi totali	8%	6%
pronomi	2460	3421
pronomi possessivi	142	169
% rispetto ai pronomi totali	6%	5%

2. *Tipi di metafore nei costrutti possessivi secondo la grammatica cognitiva*

La rassegna delle tipologie di metafore grammaticalizzate dai costrutti possessivi è stata sintetizzata da Pamies (2002) con uno studio tipologico su 30 lingue appartenenti a diverse famiglie e gruppi: dalle lingue slave e romanze, a quelle amerinde e sino-tibetane. Il metodo usato per la raccolta dei dati è di tipo traduttivo: 55 frasi modello sono state tradotte da parlanti nativi nelle loro lingue materne. I dati riportati testimoniano come l'osservazione delle strutture di superficie si sia concentrata essenzialmente sui sintagmi nominali con pronomi possessivi.

2.1 Metafore possessive come dominio-fonte

Le strutture di superficie che esprimono l'idea del possesso come dominio-fonte della metafora sono state ricondotte da Pamies (2002) a otto tipologie: pseudo-possesso inclusivo, agentivo, transitivo, causativo, locativo, temporale e comitativo e strumentale. I tipi metaforici identificati vengono descritti sulla base delle metafore soggiacenti ai testi e della tipologia di relazione che intercorre tra possessori (PSR) ed entità possedute (PSM). Nel presentarli in questa sede verranno sottolineate le problematiche riscontrate nel classificare il parlato istituzionale esaminato, sollecitando l'introduzione di due nuove metafore, lo pseudo-possesso predicativo e quello telico, assieme a due altri sottotipi specifici. Lo stesso Pamies dichiara infatti la non esaustività dell'inventario da lui proposto, che è stato costruito a partire dalla letteratura esistente sul tema (in particolare Heine 1997, Langacker 1991, Nikiforidou 1991) ed è finalizzato ad una sintesi tipologica che dimostri la trasversalità interlinguistica delle metafore soggiacenti alle grammaticalizzazioni del possesso (Pamies 2002: 74).

2.1.1 Pseudo-possesso inclusivo

La prima metafora discussa da Pamies è quella dell'inclusione, parafrasabile con **CIÒ CHE È INCLUSO IN ME MI APPARTIENE**³, ed esemplificabile con sintagmi come *le mie*_[PSR] *braccia*_[PSM], *i miei capelli*. Le strutture di superficie che la esprimono (possessivi, genitivi, giustapposizioni, ecc.), spiega Pamies, sono derivate da quelle usate per indicare gli oggetti o gli animali posseduti ma vengono estese alle parti del corpo e a "tutte le relazioni di inclusione di parti il cui insieme non è né umano né animato, come *la porta di casa*" (Pamies 2002: 74). Vengono esclusi da questo gruppo le relazioni tra le persone (ad es. i miei parenti, amici, vicini), anche quando il PSR è un'entità astratta che metonimicamente indica gli individui che fanno parte di una certa istituzione o gruppo, come ad esempio *i colleghi del Consiglio Europeo*_(Renzi). Per questi casi Pamies prevede un tipo metaforico differente, descritto più avanti: lo pseudo-possesso comitativo.

Dal parlato politico di Draghi e Renzi emergono inoltre diversi classificatori e quantificatori, grammaticalizzati in italiano da strutture genitive del tipo N+*di*+N,

³ Vengono riprese in questa sede le parafrasi esplicative delle metafore proposte da Pamies (2002), riproducendone anche la resa tipografica.

che arricchiscono l'inventario strutturale dello pseudo-possessione inclusivo di sottotipi specifici. Si contano, tra i classificatori, esempi come: *un inventario_[PSM] delle riserve disponibili_[PSR], i punti della riforma, un nuovo perimetro di collaborazione*. Per i quantificatori è possibile citare, invece, *l'articolo_[PSM] del decreto-legge_[PSR] o il limite della brutalità*.

Degni di attenzione sono anche i genitivi del tipo N+di+N retti da un nome argomentale come *la principale componente_[PSM] del programma_[PSR], i diplomati delle scuole superiori*; e i nomi usati come nomi argomentali perché metaforici: *la fonte_[PSM] delle difficoltà_[PSR], il cuore di un amministratore che fa politica*.

A fronte dell'eterogenia dei costrutti citati è possibile identificare le medesime strutture predicative soggiacenti, ricorrendo a delle parafrasi degli enunciati di superficie. Ad esempio, la parafrasi di *un inventario_[PSM] delle riserve_[PSR] disponibili*, coincide con 'le riserve_[POSSESSORE] hanno un inventario_[ENTITÀ POSSEDUTA]'; analogamente, *la fonte_[PSM] delle difficoltà_[PSR]* grammaticalizza il fatto che 'le difficoltà_[POSSESSORE] hanno una fonte_[ENTITÀ POSSEDUTA]'.

In tutti questi casi la struttura soggiacente corrisponde a 'X ha Y', dove X sta per il PSR (possessore), che viene grammaticalizzato dal sintagma preposizionale dipendente nella frase di superficie, e Y è il PSM, o 'la cosa posseduta' che è testa del sintagma nominale. Analogamente, nei costrutti con pronomi possessivi come *le mie_[PSR] braccia_[PSM]*, il possessore è un elemento dipendente, precisamente il determinante, e la cosa posseduta è la testa del sintagma nella frase di superficie: 'io_[POSSESSORE] ho le braccia_[ENTITÀ POSSEDUTA]'.

Come si osserva, per l'analisi delle grammaticalizzazioni nominali ricorriamo a delle parafrasi con le quali è possibile identificare le strutture predicative soggiacenti, una procedura generalmente usata tra gli studi sulle nominalizzazioni che, come afferma Castelli (2001: 347-348), esprimono "un'idea complessa utilizzando un verbo (o predicato) che possiede la stessa radice della nominalizzazione. L'idea espressa dalla nominalizzazione è, di solito, parafrasabile sostituendo ad essa un'intera frase [...]". Le parafrasi aiutano quindi ad analizzare i concetti lessicalizzati dai nomi argomentali e a definire il tipo di relazione tra i PSR e PSM, identificando una struttura predicativa che li mette in relazione e che consente di differenziare tra di loro diverse tipologie di metafore. Ad esempio, costrutti quantificatori come *il tetto del tre per cento o dozzine di controlli* non vengono considerati come istanze di pseudo-possessione inclusivo dal momento che esprimono una relazione di tipo differente, riconducibile allo pseudo-possessione predicativo discusso oltre (§ 2.1.9), ovvero: 'il tre per cento è un tetto', 'i controlli sono dozzine'.

Per quanto riguarda le lessicalizzazioni dello pseudo-possessione inclusivo presenti nel corpus, è possibile citare verbi come *includere, raddoppiare, dimezzare* oppure altri che esprimono alienazione, come *rimuovere*, usato da Matteo Renzi nel passaggio che segue:

- (1) ...vorrei che uscissimo da questo costante dibattito tra di noi: ma è meglio salvare una vita o *rimuovere_[EVENTO INCLUSIVO]* alla radice il problema?

2.1.2 Pseudo-possessione agentivo

L'agentività può essere base di un costrutto possessivo, implicando che CIÒ CHE FACCIO (O PROVO) MI APPARTIENE come in *i miei*_[PSR] *errori*_[PSM], *il mio successo*, *la mia rabbia*, tutti esempi ripresi da Pamies (2002). In questo tipo metaforico l'agente figura come PSR e l'evento come PSM. Come già osservato in precedenza, il PSR viene grammaticalizzato o come determinante, nei costrutti pronominali possessivi, oppure come sintagma preposizionale, nei genitivi:

- (2) la diminuzione_[PSM] di procedure di infrazione_[PSR] (Draghi) → le procedure d'infrazione_[AGENTE] diminuiscono_[EVENTO]

I verbi che sono stati inclusi in questa tipologia esprimono l'idea del trasferimento o della perdita come in *dare*, *dotare*, ma anche *vendere*, *perdere* o *equilibrare*:

- (3) Siamo cittadini di un Paese che ci chiede di fare tutto il possibile, senza *perdere tempo*_[EVENTO AGENTIVO] (Draghi)*

2.1.3 Pseudo-possessione transitivo

La transitività esprime l'idea che CIÒ CHE SUBISCO MI APPARTIENE e presenta il possessore come il paziente su cui ricadono gli effetti dell'evento, espresso come PSR con le stesse modalità di grammaticalizzazione descritte per il tipo metaforico precedente:

- (4) *la sua*_[PSR] *nascita*_[PSM] → lui_[PAZIENTE] è nato_[EVENTO]
 (5) *l'utilizzo*_[PSM] *della mascherina*_[PSR] → la mascherina_[PAZIENTE-OGGETTO USATO] viene utilizzata_[EVENTO]

Analogamente, le lessicalizzazioni verbali esprimono concetti passivi:

- (6) in questo primo anno di vita parlamentare, in cui *abbiamo ricevuto*_[EVENTO TRANSITIVO] da voi [gentili senatori e senatrici] presunte lezioni di democrazia_[Renzi]*

2.1.4 Pseudo-possessione causativo

La causalità è intesa da Pamies come un dominio legato esclusivamente alla percezione, ovvero CIÒ CHE GLI ALTRI PROVANO A CAUSA MIA MI APPARTIENE. Il linguista spiega:

ce que l'on appelle généralement 'qualités' ou 'défauts' ne sont en fait ni objectifs ni inhérents au sujet, mais plutôt des impressions subjectives ou des opinions que d'autres gens éprouvent ou pensent à propos d'une personne ou objet (Pamies 2002: 77).

Gli esempi offerti da Pamies si limitano anche in questo caso ai costrutti con pronomi possessivi, ad esempio *la sua bellezza*, *il suo fascino*, *la sua semplicità*. Tuttavia, questo tipo di metafora diventa più evidente discutendo i genitivi con le loro parafrasi, che ne illustrano le strutture predicative soggiacenti. Per *difficoltà*_[PSM] *di approvvigionamento*_[PSR] *contagiosità della variante*, *messaggio di affetto* è possibile identificare strutture predicative in cui il PSM può essere parafrasato con un aggettivo, ad esempio: 'l'approvvigionamento_[ENTITÀ CAUSATIVA DELL'IMPRESSIONE] è

difficoltoso_[PREDICATO/QUALITÀ PERCEPITA] e ‘la variante è contagiosa’ o ‘il messaggio è affettuoso’. Questo tipo di metafora è usata, ad esempio, da Mario Draghi:

- (7) La grandezza_[PSM-CAUSATIVO] del Paese_[PSR] non è determinata da questo, quell’individuo_(Draghi) → il Paese è grande.

Vanno inoltre ricordate le lessicalizzazioni verbali causative, come la costruzione a verbo supporto *dare l’impressione*:

- (8) *L’impressione* che invece *abbiamo dato*_[EVENTO CAUSATIVO] è quella di un’angoscia nel rapporto tra politici e cittadini_(Renzi).

2.1.5 Pseudo-possessione locativo

In questo tipo metaforico il luogo in cui una persona si trova è interpretato “come [...] se gli appartenesse” (Pamies 2002: 77). IL LUOGO IN CUI MI TROVO MI APPARTIENE rappresenta la metafora soggiacente e il luogo viene espresso come PSM del sintagma, grammaticalizzato come testa reggente sia nei costrutti con pronomi possessivi (9.a), sia in quelli genitivi (9.b):

- (9.a) *il nostro*_[PSR] *posto*_[PSM], *il mio Paese, la sua postazione nella classifica internazionale*

- (9.b) *il centro*_[PSM] *del potere*_[PSR], *la direzione del movimento, l’ultimo miglio di questa campagna elettorale.*

Tra i verbi compaiono, inoltre, lessicalizzazioni che esprimono il movimento o la stasi come *rimpatriare, decentrare, importare, ospitare, cacciare*:

- (10) Sembra che, quando un soggetto vuole investire in Italia, questo debba *essere cacciato*_[EVENTO LOCATIVO] al grido di “guai allo straniero!”_(Renzi).

2.1.6 Pseudo-possessione temporale

La metafora IL TEMPO CHE VIVO MI APPARTIENE indica uno pseudo-possessione temporale in cui valgono le stesse asimmetrie di superficie riscontrate precedentemente, sia tra i costrutti pronominali (11.a) sia tra i genitivi (11.b):

- (11.a) La mia_[PSR] età_[PSR], la mia vita

- (11.b) Il futuro_[PSM] dell’Italia_[PSR] (Renzi)

2.1.7 Pseudo-possessione comitativo

Anche i rapporti interpersonali possono essere espressi sotto forma di una relazione possessiva, ovvero LE PERSONE CHE MI STANNO ATTORNO MI APPARTENGONO. Questo genere di relazione può essere sia grammaticalizzata (12.a e 12.b) sia lessicalizzata (12.c) come negli esempi che seguono:

- (12.a) i nostri_[PSR] cittadini_[PSM], i miei colleghi (costrutti pronominali possessivi)

- (12.b) governi_[PSM] di centro-destra_[PSR], le lobby dei boy scout (costrutti genitivi)

- (12.c) Il settore privato deve essere invitato a *partecipare*_[EVENTO COMITATIVO] alla realizzazione degli investimenti pubblici apportando più che finanza, competenza, efficienza e innovazione_(Draghi).

Rispetto alle metafore di pseudo-possessione inclusivo, le grammaticalizzazioni di questo tipo devono essere marcate, lessicalizzando il PSM con un nome indicante la relazione: *compagno*, *cugino*, ma anche il *consiglio* (dei ministri), il *team*, la *squadra* (vedi anche 12.b).

2.1.8 Pseudo-possessione strumentale

Lo pseudo-possessione strumentale è una metafora basata sull'idea che GLI OGGETTI CHE USO MI APPARTENGONO. Costrutti possessivi come *il nostro turismo*, *le proprie banche*, *il programma di governo*, *il meccanismo di elezione del CSM* grammaticalizzano strutture predicative parafrasabili nei termini di 'noi usiamo il turismo', 'il governo usa il programma' che hanno le stesse caratteristiche sintattiche descritte per le metafore precedenti.

Tra i verbi collezionati nel corpus si contano *estendere*, *finanziare*, *garantire*, *spendere*, *sostenere* come nel caso che segue:

- (13) una maggioranza ampia che ha sostenuto_[EVENTO STRUMENTALE] la forza di questo governo_(Draghi)

2.1.9 Pseudo-possessione predicativo e telico

Oltre ai tipi di metafore già elencati, l'analisi del corpus di parlato di Draghi e di Renzi ha sollecitato l'introduzione di due nuovi tipi di pseudo-possessione: quello predicativo, *CIÒ CHE SI PREDICA DI ME MI APPARTIENE*, e quello telico, *I FINI CHE PERSEGUO MI APPARTENGONO*.

Il primo tipo può essere esemplificato attraverso *l'operazione degli 80 €*, *la capacità di adattamento*, *le abitudini di consumo*. Tutti questi sintagmi sono parafrasabili con un costrutto copulativo come 'gli 80€ sono un'operazione', 'l'adattamento è una capacità', 'il consumo è un'abitudine'. Si confronti, a scopo comparativo, *l'operazione degli 80 €* con *l'esosità degli 80 €*, un costrutto di pseudo-possessione causativo a cui corrisponde una struttura predicativa in cui il PSR può essere parafrasato con un aggettivo: 'gli esosi 80€'. Tra le strutture pronominali possessive si possono elencare *la vostra fiducia*, *la nostra democrazia*, *la sua libertà*, anch'esse parafrasabili con strutture copulative del tipo 'la fiducia è vostra'.

Lo pseudo-possessione telico viene grammaticalizzato in costrutti come 14.a e 14.b nei quali sono ravvisabili predicati come 'questo sforzo è finalizzato al sostegno della nazione' e 'i patti di Lisbona sono finalizzati a degli obiettivi'.

- (14.a) questo *sforzo*_[PSR-Sogg] di *sostegno*_[PSM-TELICO] alla nazione_(Draghi)

- (14.b) gli *obiettivi*_[PSM-TELICO] di *Lisbona*_[PSR-Sogg]_(Renzi)

Negli esempi precedenti si notano dunque grammaticalizzazioni diverse nelle strutture di superficie: una volta il POSSESSOR è testa reggente del sintagma nominale possessivo (in 14.a), nell'altro caso è un sintagma preposizionale dipendente (14.b).

Per i costrutti pronominali possessivi come *il nostro obiettivo, il mio compito, la nostra missione* è più difficile identificare un modello di parafrasi esplicativo. Lo scopo, o *telos* dell'evento, è piuttosto espresso dalla semantica lessicale del nome, così come avviene per i diversi verbi telici, che annoverano lessemi come *pervenire, pretendere, raggiungere* e anche *ottenere*, usato nel seguente esempio:

- (15.a) La nostra prima sfida è, *ottenutene*_[EVENTO TELICO] le quantità sufficienti, distribuirlo rapidamente_(Draghi).

2.2 Metafore possessive come dominio-target

Ai primi otto tipi di metafore Pamies ne aggiunge due in cui l'idea del possesso è una metaforizzazione soggiacente ad una struttura di superficie che non esprime il possesso. Si parla in questo caso di possesso come dominio-target di un costrutto, realizzato attraverso strutture di possesso pseudo-locative oppure pseudo-dative. Esemplifica il primo tipo il francese *à qui est ce livre? Il est à moi*⁴, dal momento che in italiano questo tipo di costrutto è assente. Nel caso dell'esempio francese si nota come l'idea del possesso sia realizzata "in termini di relazioni spaziali" (Pamies 2002: 82).

Le costruzioni pseudo-dative sono invece note in letteratura come 'costruzioni a possessore esterno'. Ad esempio, nell'italiano *gli ha aperto gli occhi*, il possessore (*gli*='a lui') fa parte di un argomento sintattico diverso da quello dell'entità posseduta (*occhi*) e il dativo che esprime il possessore non è un tipo di argomento usuale per la valenza del verbo reggente. Si noti che in *gli ha aperto gli occhi, aprire* ha una semantica metaforica. Un altro esempio dello spagnolo offerto da Pamies per questa tipologia, invece, *le quité el tapón [a la botella]*⁵, ci mostra una certa disattenzione verso i processi di lessicalizzazione che possono affiancarsi a quelli grammaticali, dal momento che *quitar* (it. 'rimuovere') in spagnolo è un verbo di alienazione e, pertanto, la frase presenta una doppia istanza possessiva: una grammaticalizzazione con metafora possessiva soggiacente (o di dominio-target), espressa dallo pseudo-dativo *le*, e una lessicalizzazione in cui la metafora di possesso è dominio-fonte del processo metaforico, lessicalizzato dal verbo di pseudo-possessione inclusivo *quitar*.

Queste specifiche mettono in luce diverse criticità nell'analizzare i processi di metaforizzazione del possesso, sottolineando come da una prospettiva cognitivista sia difficile tenere separati i piani grammaticali e lessicali in un dominio concettuale che si dimostra eterogeneo e pervasivo ma, non per questo, meno interessante da esplorare.

Nelle pagine che seguono verranno messe in luce le potenzialità dell'esplorazione delle metafore del possesso per analizzare il discorso politico e, al contempo, verranno esaminate le difficoltà analitiche che si presentano per l'osservazione di dati linguistici reali.

⁴ Traduzione: 'di chi è questo libro? mio' (lett. 'a chi è questo libro? Esso è a me').

⁵ Traduzione: 'gli ha tolto il tappo [alla bottiglia]'.

3. Metafore del possesso nei discorsi di Draghi e Renzi

L'analisi del campione collezionato restituisce i risultati riportati nella tabella 3, che sintetizza anche la ricorsività dei tipi metaforici individuati. Si noti come alcune tipologie di metafore non siano compatibili con tutte le istanze prese in esame: i verbi, essendo predicati che esprimono sempre la temporalità, non possono lessicalizzare né lo pseudo-possessione predicativo né quello temporale.

Tabella 3 - *Frequenza delle metafore di possesso per tipi di costrutto e complessivamente*

Tipo di Metafora del possesso	N+di+N	Verbi	ProPoss+N	Tot
pseudo-possessione AGENTIVO	231	389	90	710
pseudo-possessione INCLUSIVO	321	79	22	422
pseudo-possessione TRANSITIVO	258	84	24	366
pseudo-possessione STRUMENTALE	100	102	32	234
pseudo-possessione PREDICATIVO	223	/	8	231
pseudo-possessione TELICO	169	48	9	226
pseudo-possessione TEMPORALE	166	/	19	185
pseudo-possessione COMITATIVO	95	5	58	158
pseudo-possessione PSEUDO-DATIVO	/	131	/	131
pseudo-possessione CAUSATIVO	77	19	17	113
pseudo-possessione LOCATIVO	35	7	17	59
Totale	1675	864	296	2835

Per quanto riguarda invece le metafore pseudo-dative, queste sono grammaticalizzate in italiano preferibilmente dai pronomi clitici indiretti, come nel sintagma *gli puzza l'alito*, che può diventare *a lui puzza l'alito*, pronunciato con enfasi del topic per marcare pragmaticamente l'entità a cui la caratteristica è ascritta. Tuttavia, non avendo incluso i clitici indiretti nella ricognizione della presente raccolta, l'osservazione di questi costrutti deve essere demandata ad un'altra sede. Inoltre, come segnalato in tabella 3, la struttura di superficie del possesso pseudo-dativo è incompatibile con i sintagmi N+di+N. Al contrario, si nota la frequenza delle attestazioni nel corpus di verbi modali come *bisognare* (69 occorrenze), *occorrere* (41) e il loro converso *bastare* (21) che esprimono il possesso pseudo-dativo, come nell'esempio che segue: "quello che secondo me *bisogna*_[EVENTO PSEUDO-DATIVO] osservare in queste cose sono sempre i fatti" (Draghi).

3.1 Analisi dei dati

Analizzando i dati quantitativi relativi ai tipi di metafore usate da ciascun Presidente, emergono variazioni statisticamente significative in relazione al numero di metafore collezionate per le diverse tipologie di costrutti e alle frequenze con cui alcuni tipi

metaforici ricorrono nei loro discorsi, identificando espressioni del possesso più basiche e frequenti rispetto ad altre, usate in modo più marginale.

Il numero di metafore collezionate per le diverse tipologie di costrutti è stato testato con un ANOVA ad una via ($\alpha=0,05$; $p=0,000129743$), confrontando i dati della tabella 3 relativi ai genitivi (N+di+N), ai sintagmi nominali con pronomi possessivi e alle lessicalizzazioni verbali. A partire da questo dato, dei *t-test* multipli con la correzione di Bonferroni hanno dimostrato che la variazione tra le metafore dei costrutti pronominali e quelle dei genitivi è statisticamente significativa ($\alpha=0,01666$, $p=0,00066$). Un dato che non sorprende, vista la sproporzione numerica dei costrutti collezionati per questi due tipi di grammaticalizzazioni.

Per le variazioni relative al numero di occorrenze dei diversi tipi metaforici, in senso generale le analisi statistiche confermano le variazioni macroscopiche osservabili in tabella 3. Lo pseudo-possessione agentivo è la metafora usata in modo più pervasivo assieme allo pseudo-possessione inclusivo, predicativo e transitivo, mentre le altre sono usate in modo più marginale. L'indicazione rispetto a questa suddivisione deriva da un confronto tra i dati basato su tutte le metafore usate da Draghi e da Renzi per i diversi tipi di costrutti esaminati, così come riportati in tabella 4. Dopo un test ANOVA ad una via ($p=0,0115317$) le differenze quantitative tra i diversi tipi di metafore sono state testate con *t-test* multipli, i quali hanno indicato che l'alta frequenza dello pseudo-possessione agentivo si differenzia in modo statisticamente significativo rispetto ai tipi meno frequenti dello pseudo-possessione causativo ($p=0,006377$), comitativo ($p=0,006296$), locativo ($p=0,0033787$), pseudo-dativo ($p=0,012961$), strumentale ($p=0,02245$), telico ($p=0,032579246$) e temporale ($p=0,02388$). Al contrario, tra gli pseudo-possessione inclusivo, predicativo e transitivo non sono emerse differenze significative, cosa che ci porta ad affermare che le alte frequenze di queste metafore sono sostanzialmente simili tra loro e che queste metafore sono, in senso generale, le più usate.

Tabella 4 - *Frequenza delle metafore di possesso per tipi di costrutto e locutore*

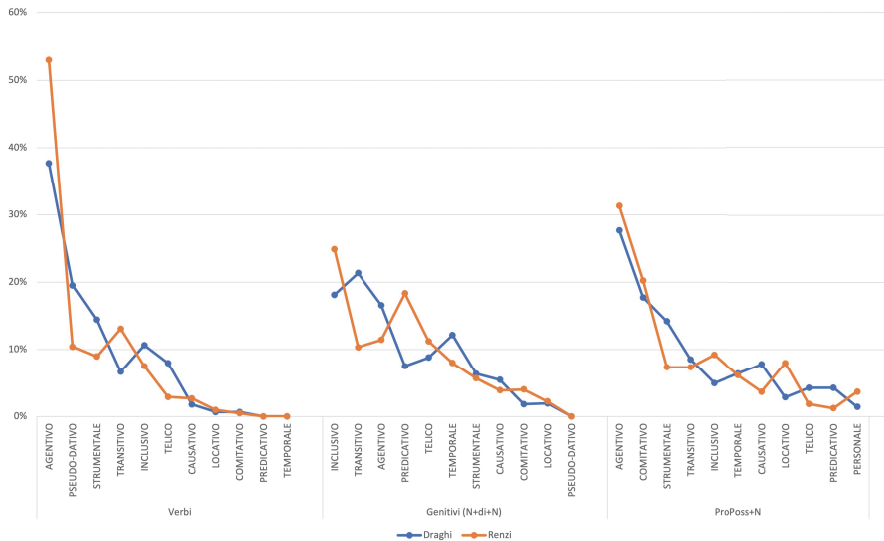
Tipi di costrutti	Presidente	AGENTIVO	CAUSATIVO	COMITATIVO	INCLUSIVO	LOCATIVO	PREDICATIVO	PSEUDO-DATIVO	STRUMENTALE	TELICO	TEMPORALE	TRANSITIVO	Totale
Genitivi (N+di+N)	Renzi	103	35	36	224	20	165	0	51	101	72	93	900
	Draghi	128	42	14	140	15	58	0	49	68	94	165	773
Verbi	Draghi	170	8	3	48	3	0	88	65	36	0	30	451
	Renzi	219	11	2	31	4	0	43	37	12	0	54	413
Pro Poss+N	Renzi	51	6	33	15	13	2	0	12	3	10	12	157
	Draghi	39	11	25	7	4	6	0	20	6	9	12	139

Non sono emerse invece differenze significative nell'uso che Draghi e Renzi fanno delle diverse tipologie di metafore.

3.2 Comparazioni nell'uso di metafore nel parlato di Draghi e di Renzi

Per poter comparare il parlato di Draghi e di Renzi sulla base del modello grammaticale e lessicale fin qui esaminato, può essere utile confrontare i diversi tipi di costrutti seguendo la sintesi visiva offerta dal grafico 1, con l'obiettivo di rilevare elementi che, pur non essendo nettamente distintivi, risultino almeno tendenzialmente caratterizzanti dei discorsi dell'uno rispetto a quelli dell'altro.

Grafico 1 - *Differenze quantitative nell'uso delle metafore di possesso per tipologia di costrutto e locutore*



3.2.1 Metafore verbali

Nel loro parlato, Renzi e Draghi usano un lessico verbale che presenta alcuni elementi di differenziazione reciproca rispetto all'espressione dell'idea del possesso o dell'alienazione. Renzi ricorre maggiormente a lessicalizzazioni agentive e transitive, Draghi usa un numero maggiore di metafore pseudo-dative e strumentali.

Nel caso di Renzi, lo pseudo-possessione agentivo focalizza l'attenzione su attività in cui si ha, si ottiene o si trasferisce il controllo di qualcosa (ad es. *mantenere, raccogliere, donare*), come nell'esempio che segue:

(16.a) ...queste parole vorrei *prenderle*_[EVENTO AGENTIVO] terribilmente sul serio_(Renzi)

Le metafore di pseudo-possessione transitivo lessicalizzano, invece, l'idea di qualcosa che capita oppure di cui si perde il controllo (es. *beneficiare, mancare*), come negli esempi 17.a e b:

- (17.a) quando *succede*_[EVENTO TRANSITIVO] questo è evidente... che la preoccupazione della classe dirigente è cercare di dire no, di bloccare..._(Renzi).
- (17.b) chi vota non *perde*_[EVENTO TRANSITIVO] mai_(Renzi)

Nei discorsi di Draghi ricorrono invece diverse espressioni deontiche, che lessicalizzano l'idea del dovere e della necessità (ad es. *occorrere*, *bastare*). Il possesso è quindi espresso indirettamente, come metafora target di qualcosa che serve ottenere. Per questi casi parliamo infatti di uno pseudo-possessione dativo, esemplificabile attraverso gli enunciati che seguono:

- (18.a) *occorre*_[EVENTO PSEUDO-DATIVO] soprattutto raggiungere un'autonomia strategica_(Draghi)
- (18.b) a questo *bisogna*_[EVENTO PSEUDO-DATIVO] puntare_(Draghi).

Inoltre Draghi esprime spesso l'idea di azioni che supportano oppure privano di mezzi. Questo tipo di eventi sono lessicalizzati attraverso metafore di pseudo-possessione strumentale, con verbi come *finanziare*, *sottrarre* oppure *sostenere*, che compare in questo enunciato:

- (19.a) qui l'impegno nei confronti della donna è stato ampio, l'impegno a costruire asili nido, l'impegno durante la pandemia a *sostenere*_[STRUMENTALE] l'azione della donna nella famiglia_(Draghi).

3.2.2 Metafore nei costrutti genitivi

Nell'uso di costrutti genitivi (N+di+N) Mario Draghi usa una strategia maggiormente orientata a presentare gli eventi e le situazioni come qualcosa che accade ai soggetti o alle entità di cui si parla. La prospettiva offerta su questi eventi è quindi passiva (pseudo-possessione transitivo) e meriterebbe un approfondimento specifico, per identificare chi sono i soggetti presentati come i pazienti dell'azione e, eventualmente, se essi compaiono anche in altri contesti, espressi attraverso tipi di metaforizzazioni:

- (20.a) Ogni spreco oggi è un torto che facciamo alle prossime generazioni, una *sottrazione*_[PSM-TRANSITIVO] dei loro diritti_{[PSR](Draghi)} → i loro diritti vengono sottratti
- (20.b) incoraggiando l'*utilizzo*_[PSM-TRANSITIVO] di *tecniche predittive*_[PSR] basate sui più recenti sviluppi in tema di Intelligenza artificiale e tecnologie digitali_(Draghi)* →
le tecniche predittive vengono utilizzate*

Di segno diverso sono invece i costrutti genitivi usati da Renzi, il quale si esprime per lo più in termini inclusivi (metafora dello pseudo-possessione inclusivo):

- (21.a) del valore che questo rappresenta nel *cuore*_[PSM-INCLUSIVO] di una lunga storia_{[PSR] (Renzi)} → la storia ha un cuore
- (22.b) Il primo elemento su cui prendiamo un impegno è lo sblocco totale, non parziale, ma totale dei *debiti*_[PSM-INCLUSIVO] della pubblica amministrazione_[PSR]
(Renzi) → la pubblica amministrazione ha debiti

oppure presentando le cose di cui parla come un dato di fatto, sotto forma di istanze di pseudo-possessione predicativo:

- (23.a) per uscire dalla *situazione*_[PSM-PREDICATIVO] di *crisi*_[PSR] in cui ci troviamo_(Renzi) →
 la crisi è una situazione
- (23.b) prevale un *sentimento*_[PSM-PREDICATIVO] di *riflessione*_[PSR] da fare su che cosa serve, chi è il soggetto... il player della politica commerciale in Europa_(Renzi) → la
 riflessione è un sentimento*

3.2.1 Metafore nei costrutti con pronomi possessivi

Anche nei costrutti con pronomi possessivi Mario Draghi predilige metafore di pseudo-possesto strumentale, come negli esempi che seguono:

- (24.a) Una domanda che non possiamo eludere quando aumentiamo il *nostro*_[PSR] *debito pubblico*_[PSM-STRUMENTALE] senza aver speso e investito al meglio risorse che sono sempre scarse_(Draghi)
- (24.b) la capacità di adattamento del *nostro*_[PSR] *sistema produttivo*_[PSM-STRUMENTALE] e interventi senza precedenti hanno permesso di preservare la forza lavoro in un anno drammatico..._(Draghi)*

Corrispondenze tra i costrutti genitivi e quelli con pronomi possessivi si realizzano anche nel parlato di Renzi, nel quale ricorrono molte metafore di pseudo-possesto inclusivo (25) e locativo (26):

- (25) credo che si debba essere molto chiari e molto utilizzare il consueto stile di chiamare le cose con il *loro*_[PSR] *nome*_[PSM-INCLUSIVO] _(Renzi)
- (26) L'interesse nazionale, che ha questo Paese, è quello di migliorare la *sua*_[PSR] *attuale postazione*_[PSM-LOCATIVO] nella classifica internazionale_(Renzi)*

4. Conclusioni

L'estensione della ricerca sulle grammaticalizzazioni del possesso ha consentito di analizzare tra queste pagine non solo i sintagmi con pronomi possessivi ma anche i costrutti genitivi e i verbi che lessicalizzano diverse tipologie di eventi riconducibili all'idea del possesso e dell'alienazione. Questo ampliamento ha consentito di estendere l'inventario dei tipi metaforici identificati da Pamies (2002), includendovi lo pseudo-possesto predicativo e lo pseudo-possesto telico.

La metodologia d'analisi adottata, partendo da dati di parlato spontaneo, ha richiesto di definire meglio i tipi metaforici esaminati, analizzando le strutture predicative soggiacenti ai costrutti di superficie con delle parafrasi. Nel caso dello pseudo-possesto inclusivo, sono stati identificati dei sottotipi, i costrutti quantificatori e classificatori, così come delle differenziazioni specifiche rispetto allo pseudo-possesto comitativo, che si presenta con marche lessicali di relazione interpersonale (ad es. *collega*, *collegio*, *team*, *sodale*).

Le analisi quantitative, seppur non in grado di differenziare nettamente il parlato dei due Presidenti, hanno evidenziato la pervasività di alcuni tipi metaforici (lo pseudo-possesto agentivo, inclusivo, predicativo, transitivo) rispetto agli altri che ricorrono in modo meno frequente (lo pseudo-possesto causativo, comitativo, tempo-

rale, telico, strumentale e il possesso pseudo-dativo). Queste stime, tuttavia, danno indicazioni puramente tendenziali, valide per il piccolo campione sin qui analizzato, e potranno sicuramente avvantaggiarsi di ulteriori ampliamenti del corpus.

Le indicazioni quantitative possono inoltre servire come base per analisi qualitative che approfondiscano l'atteggiamento degli attori della politica nei confronti dei loro interlocutori istituzionali. Di questo genere di esplorazione è stata data una rapida esemplificazione nella parte finale del lavoro (§3) ma una trattazione qualitativa più accurata dovrà essere oggetto di una futura analisi specifica.

Bibliografia

- Castelli, Margherita. 2001. La nominalizzazione. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo & Cardinaletti, Anna (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione. La frase. I sintagmi nominale e preposizionale*, Vol. I, 347-370. Bologna: Il Mulino.
- Faber, Pamela & Fernández Sánchez, Eulalia. 1995. The lexical field of possession. In Pérez Guerra, Javier et al. (eds.), *Actas del XIX Congreso de AEDEAN*, 263-268. Vigo: Universidad.
- Goossens, Louis. 1993. *Have* in a functional grammar of English. *Working Papers in Functional Grammar*, 54.
- Heine, Bernd. 1997. *Possession: cognitive sources, forces and grammaticalization*. London: Cambridge University Press.
- Jackendoff, Ray. 1994. *Patterns in the Mind: Language and Human Nature*. New York: Basic Book.
- Langacker, Ronald. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar*. 2 vols. Stanford: Stanford University Press.
- Leclère, Christian. 1978. Sur une classe de verbes datifs. *Langue française*, 39, 66-75.
- Nikiforidou, Kiki. 1991. The meanings of the genitive: a case study in semantic structure and semantic change. *Cognitive Linguistics* 22: 149-205.
- Pamies, Antonio Bertrán. 2002. Sémantique grammaticale de la possession dans les langues d'Europe. In Castagne, Eric (ed.), *Modélisation de l'apprentissage simultané de plusieurs langues apparentées*, 67-98. Nice: Université Sophia-Antipolis.
- Platt, John T. 1971. Some problems of inalienable possession and contact verbs. *Kivung*, 1-11.
- Taylor, John R. 1996. *Possessives in English*. Oxford: Oxford University Press.

MARINA CASTAGNETO¹, CHIARA BAGGIO²

*Signor mio, fate di me ciò che più vi piace. L'allocuzione nelle interazioni asimmetriche in italiano antico*³

Abstract

This work aims to explore the social deixis in Italian asymmetric conversations in the XIV century. We conducted a pragmalinguistic analysis on the entirety of the dialogues in Boccaccio's *Decameron*, which represents a kaleidoscope of interactants with various statuses and social identities. In ancient Italian, social deixis can be codified by a non-canonical selection of personal deixis – where both *Tu* and *Voi* can be addressed to a single interlocutor – or by having recourse to appellative forms. By a fine-grained analysis of the co-working of the two strategies, which are influenced by social factors such as status, gender or intimacy, we investigated the intricate mechanism of social deixis among different types of familiar relationships, including those between wives and husbands, and between parents and children. Additionally, we explored relationships which do not involve family bonds, in various contexts: during courting, in dialogues involving religious people, servants, self-employed workers, judges, and the king.

1. Premesse teoriche

Questo lavoro si inquadra nella disciplina della pragmatica storica, e intende indagare la deissi sociale in conversazioni dissimetriche nella società italiana del XIV secolo attraverso un'analisi estensiva di questo fenomeno nel *Decameron*.

Poiché lo studio della deissi sociale riguarda “quegli aspetti della struttura linguistica che codificano le identità sociali dei partecipanti [...] o la relazione sociale che li lega, o che collega uno di loro a persone o entità cui si riferiscono” (Levinson 1993: 100), il tipo di analisi che qui verrà condotto non sarà privo di rischi in sede analitica, dovuti soprattutto alla necessità di proiettare indietro di secoli condizioni di variabilità sociale su cui non è possibile esercitare alcun controllo diretto, affidandosi, peraltro, all'analisi di testi scritti.

Riteniamo, tuttavia, che un'analisi pragmalinguistica della deissi sociale nel *Decameron* sia possibile, anzi opportuna. L'ampia mole di testi scritti in italiano medioevale e i precedenti studi in pragmatica storica dell'italiano (tra gli altri: Molinelli 2019; Renzi 2002) ci aiutano a riconoscere le strutture o gli elementi attraverso cui i parlanti grammaticalizzavano o codificavano nella struttura linguistica le informazioni sociali, consentendo un'indagine pragmalinguistica. Né si esclude la possibi-

¹ Università degli Studi del Molise.

² Università degli Studi del Piemonte Orientale.

³ A Marina Castagneto si devono i paragrafi 1-3, mentre Chiara Baggio è responsabile dei paragrafi 4-8.

lità di percorrere un approccio sociopragmatico allo studio della deissi sociale del XIV sec., per esplorare le percezioni sociali che inducono i parlanti a selezionare certe forme di deissi sociale a discapito di altre tra le diverse forme disponibili all'interno del repertorio. La selezione della forma di deissi sociale "appropriata" in italiano, nel corso della sua storia, è frutto di una valutazione su base contestuale, quindi si tratta di un fenomeno regolato dalla norma linguistica, piuttosto che prescritto dalle rigide regole del sistema⁴, ed è dunque correlato all'esistenza di una comunità linguistica, definibile labovianamente come un gruppo di parlanti che condivide un insieme di atteggiamenti sociali nei confronti della lingua (Labov 1973: 341).

È certamente difficile condurre un'analisi pragmlinguistica sulla base di un testo scritto: come dice Kielkiewicz-Janowiak "Address research based on literary sources, to the extent that it aspires to portray language practice and/or the social structure of a period in history, cannot really escape being confronted by the question of whether this task is at all feasible" (1992: 40); due considerazioni, però, ci incoraggiano a proseguire in questa indagine.

Innanzitutto, come sottolinea bene Dickey (1996: 31-32), bisogna essere consapevoli che lo scritto non è un mero riflesso del parlato, ma una modalità di espressione separata ed egualmente valida per desumere informazioni su una lingua: attraverso i testi scritti si può avere accesso a una notevole varietà di usi concreti del linguaggio che è possibile studiare sociolinguisticamente. Inoltre, nonostante questo lavoro si incentri su di un testo scritto, in realtà il testo scelto ci mette di fronte a un corpus enorme: la totalità dei dialoghi nel *Decameron* di Boccaccio, con il loro caleidoscopio di personaggi di diverso *status*, genere, età, grado di intimità, che interagiscono tra loro nei modi più complessi e vari in contesti plausibili e realistici o apertamente relegati nella finzione narrativa. In un testo così ricco troveremo dunque tutte le informazioni utili a rispondere ai quesiti teorici alla base di questo lavoro.

2. La deissi sociale in italiano medioevale

Nell'italiano medioevale, come in quello contemporaneo, la deissi sociale codificava soprattutto la relazione tra parlante ed interlocutore e la relazione tra parlante e situazione comunicativa, e si esprimeva soprattutto tramite una selezione non canonica della deissi personale (De Cock & Kluge 2016), per cui, in funzione allocutiva in riferimento alla seconda persona singolare, il pronome *Tu* (che indicizza nell'allocuzione un rapporto intimo o familiare) può alternarsi al pronome *Voi* (nella allocuzione di rispetto). Si tratta della "binary politeness distinction" che caratterizza diverse lingue europee, sia indoeuropee (es. francese, russo, spagnolo) che non in-

⁴ In altre realtà linguistiche, la deissi sociale è codificata a livello del sistema linguistico. Il giapponese, ad es., codifica morfologicamente attraverso la selezione di particolari affissi sia gli onorifici di riferimento che gli onorifici per l'interlocutore (Levinson 1993: 100), o può ricorrere alla strategia di "pronoun avoidance", evitando di usare pronomi personali nella allocuzione al proprio interlocutore e privilegiando termini di status, parentela, titoli o altre espressioni nominali complesse (Helmbrecht 2003: 193).

doeuropee (es. finlandese)⁵. All'uso non canonico della deissi personale poteva poi accompagnarsi un appellativo.

Per quanto riguarda l'italiano medioevale, l'opposizione *Tu/Voi* è un'innovazione rispetto al latino, lingua in cui tale opposizione non esisteva e in cui la deissi sociale faceva affidamento su appellativi o elementi lessicali. I primi segni di una strategia di deissi sociale attraverso una selezione non canonica dei pronomi personali sono ascrivibili al I sec. a.C., durante l'età repubblicana. Il primo pronome ad emergere in questa funzione è stato *Nos* come plurale con valore sociativo (Molinelli 2015), perché chi parla o scrive può riferirsi solo a se stesso, oppure rappresentare un gruppo di persone. Anche Brown e Levinson (1987: 198-199), del resto, indicano la "membership in a group" come possibile fonte di pluralizzazione dei pronomi I/You nella deissi sociale, specialmente in società basate su legami di parentela. La comparsa di *Vos* sembra essere posteriore, ed è probabilmente legata all'uso del *Nos maiestatico*, di cui il *Vos reverenziale* rappresenterebbe il reciproco⁶.

Una spiegazione alternativa, offerta da Châtelain (1880) e riportata da Brown e Gilman (1973) rimanda questo uso del *Vos* alla necessità di rivolgersi all'ufficio dell'imperatore, amministrativamente unificato (a partire dalle riforme diocleziane), quando gli imperatori in carica erano due, Arcadio e Onorio, i due figli cui Teodosio I affidò rispettivamente il governo della parte orientale e della parte occidentale dell'impero (fine del IV sec. d. C.). Altri studiosi hanno successivamente contestato questa proposta teorica, retrodatando la comparsa di *Vos* in funzione allocutiva ai tempi di Gordiano III (imperatore dal 238 al 244 d.C.).

Gli studiosi di pragmatica storica affermano in modo concorde che in tutte le lingue dell'Europa medioevale (e quindi anche in italiano antico) il fattore che ha più peso nella scelta del pronome *Tu/Voi* è dato dallo *status* sociale⁷, e quindi dal

⁵ Secondo Helmbrecht l'origine di questo tipo di opposizione può essere riconosciuta nel conflitto tra il principio cognitivo/psicologico di economia linguistica e le funzioni sociali di *politeness* (Helmbrecht 2014), per cui l'uso del *Voi* come allocuzione indiretta nel rivolgersi ad un singolo interlocutore potrebbe dipendere da ragioni di *negative politeness*, per diminuire le responsabilità del parlante rispetto ad un potenziale FTA nei confronti di un interlocutore con status più alto, o con status potenzialmente più alto, se non lo si conosce (il che spiegherebbe perché la selezione di *Voi* comporti i tratti [+power], [-intimacy]). Questa strategia linguistica potrebbe essersi poi convenzionalizzata tramite un processo di grammaticalizzazione, introducendo una nuova distinzione nel paradigma dei pronomi personali senza cambiare l'inventario di forme presente nel sistema (Helmbrecht 2003: 190), e potrebbe essersi diffusa tra sistemi linguistici in contatto non come caso di prestito singolo, ma come *pattern replication* (Matras 2009), con attivazione di un processo di *polysemy copying* tra sistemi (Heine & Kuteva 2005).

⁶ Belardinelli (2007: 13-14) riporta addirittura il mito eziologico, diffuso per tutto il Medioevo, secondo il quale l'uso del *Vos* reverenziale sarebbe collegato all'ascesa del potere di Giulio Cesare, ritenuto il primo imperatore romano. Lo stesso Belardinelli mostra che una traccia di questo mito è riscontrabile finanche in Dante: "Dal 'voi' che prima a Roma s'offerie" (Paradiso XVI, 10-11).

⁷ Altri fattori, come l'età o l'intimità peserebbero relativamente meno (cfr. ad es. Burnley 2002: 29). Per Helmbrecht la variazione di "age, sex, kinship relation, heritage, wealth, political power etc. and the social roles that the individual is licensed to play" costituiscono nel complesso il "relative social rank" di un individuo (2003: 193); l'altro parametro sociale di particolare rilevanza sarebbe costituito dalla *social distance* reciproca, ovvero dal grado di intimità.

potere relativo che uno dei due interagenti ha sull'altro; naturalmente, la distribuzione diseguale di potere sociale ricade all'interno della dimensione dialogica come distribuzione diseguale dei poteri di gestione della conversazione: non tutti gli interagenti hanno gli stessi diritti e doveri comunicativi⁸. In italiano antico tra persone con potere diseguale la scelta del pronome *Tu/Voi* è asimmetrica: *Tu* da superiore a inferiore, *Voi* nella direzione opposta (Molinelli 2019: 58; Vanelli & Renzi 2010: 1290). Negli scambi tra eguali, invece, nell'ottica della "semantica della solidarietà" (Brown & Gilman 2000 [1973]: 259-264), vigerebbe la regola della parità comunicativa e dello scambio simmetrico, per cui la scelta del pronome è bidirezionale. Secondo Vanelli e Renzi (2010: 1290) tra persone di *status* inferiore (cioè non nobili, o che non possono essere assimilate a nobili) ci si dà del *Tu*, mentre tra nobili si userebbe il *Voi* reverenziale⁹; Molinelli (2019) dettaglia questa regola mostrando come, all'interno delle classi alte e in interazioni asimmetriche, in italiano antico emergerebbe *Tu* quando prevale la solidarietà, *Voi* se prevalgono la distanza (definita come "dimensione della non conoscenza") o il rispetto, cioè l'attribuzione di prestigio all'interlocutore.

Queste regole sembrano funzionare come indicazione di massima nel *Decameron*, ma spesso non sono sufficienti a spiegare la selezione del pronome *Tu/Voi*: oltre allo *status*, nel *Decameron* un secondo parametro che incide molto nella selezione del tipo di deittico sociale è stato il *gender*, che si è rivelato molto più significativo di altri fattori come l'età. Il grado di confidenza o di estraneità, così come il peso del contesto, acquistano un ruolo solo all'interno delle cornici normative dettate dai parametri di *status* e di genere.

Nelle dinamiche di corteggiamento, ad esempio, gli uomini usano il *Voi* nel rivolgersi alle donne in 15 occorrenze su 17 (88% dei casi)¹⁰. Ma all'interno del matrimonio il rapporto cambia, e si rivolgono alle proprie mogli con il *Tu* in 28 occorrenze su 31 (90,3% dei casi); le donne però coi mariti usano il *Tu* in 23 casi su 31 (74% dei casi). Il re, che ha lo *status* più alto in assoluto, riceve il *Voi* dai sudditi e si rivolge loro con il *Tu*, ma usa il *Voi* nell'appellarsi a donne per cortesia e rispetto.

3. *Gli appellativi*

Altri elementi linguistici che possono indicizzare la deissi sociale sono gli appellativi, perché i titoli di appellativo non sono mai socialmente neutri (Zwicky 1974: 795) e indicizzano il tipo di rapporto tra parlante e interlocutore. Come scrive Mazzoleni (1995: 377-379), gli appellativi possono avere una vera e propria funzione di appello, per invitare qualcuno a prendere parte a una conversazione, o di richiamo, se la persona a cui ci si rivolge appartiene già alla costellazione dei partecipanti, con fun-

⁸ Come scrive Molinelli "il potere è la dimensione della asimmetria comunicativa" (2019: 53).

⁹ Per Brown e Gilman (1973) potrebbe trattarsi di un'innovazione che nasce tra le persone di *status* più elevato e che si sarebbe progressivamente diffusa di corte in corte come segno di eleganza.

¹⁰ Ricevono invece il *Voi* dalle donne nel 53% delle occorrenze.

zione fatica, per tenere aperto il canale di comunicazione: in entrambi i casi la scelta dell'allocutivo è significativa per l'identificazione sociale del destinatario.

Un'altra funzione svolta dall'appellativo è di tipo affettivo (con contenuto positivo o negativo), soprattutto se l'appellativo consiste in un assionimo, cioè un sostantivo o un aggettivo sostantivato in cui è implicito un giudizio di valore (es. *caro*, *tesoro*).

In questi casi, la funzione di *politeness* svolta dall'appellativo è evidente, visto che l'intera enunciazione che contiene un appellativo di questo tipo punta all'aumento del grado di connessione o di separazione tra i partecipanti¹¹. Se ci affidiamo al modello di *politeness* della "Face Constituting Theory" proposto da Arundale (2006), possiamo considerare la selezione di un assionimo come una strategia di *facework* con cui il parlante mira alla costruzione, all'aumento, alla stasi o alla diminuzione della *Connection face* o della *Separation face* nel rapporto tra interagenti.

La selezione dell'appellativo può servire ad identificare il destinatario anche in base al tipo di relazione col parlante, attraverso termini relazionali e di parentela, o sulla base delle relazioni sociali.

È il caso di *figliuol mio*, *figliuola mia* oppure *padre mio*, *madre mia*¹² o, nei rapporti coniugali, dell'appellativo *marito*, *marito mio*, che viene rivolto dalle donne ai loro coniugi nel 14,58% dei casi (7 occorrenze su 48), a cui non risponde, simmetricamente, l'appellativo **donna mia*, **moglie mia* (completamente assenti nel *Decameron*), ma solo *donna*¹³.

Al di fuori dell'ambito familiare, quando le relazioni sono distali il destinatario può essere identificato sulla base delle relazioni sociali, es. *messer podestà* (appellativo usato da Filippa, una donna nobile, per rivolgersi a un magistrato).

Si noti, tra l'altro, che quando lo *status* sociale è alto, nelle relazioni dissimmetriche tendono ad emergere come vocativi generici termini di rispetto, più che lo specifico nome della carica sociale: l'alto rispetto fa sì che si eviti di nominare direttamente la carica (es. *signor mio*, *messere*, nel rivolgersi a magistrati).

Al di là della loro funzione, gli appellativi nel *Decameron* possono avere una struttura semplice o complessa. La struttura dell'appellativo è semplice, se esso consiste solo in un nome proprio o un assionimo; complessa, se al nome si aggiunge un possessivo in posizione post-nominale (es. *anima mia*), un aggettivo valutativo o un aggettivo valutativo con l'ulteriore aggiunta di un possessivo (es. *speranza mia cara*).

Se non è accompagnato da un possessivo, l'aggettivo tende a precedere il nome di cui è complemento (es. *valorosa donna*), rispettando l'ordine più antico complemento-testa, di ascendenza latina; in qualche raro caso segue il nome, soprattutto (non casualmente) quando la connotazione è negativa (es. *can rinnegato*, *ubriaco*

¹¹ In molti modelli di *politeness* la faccia è legata al grado di *togetherness* o di *aparteness*: si confrontino le nozioni di *Solidarity face* vs. *Autonomy face* (Bogdanovska-Jakubowska 2011: 237-257), *Approach* vs. *Withdrawal* (Terkourafi 2007), *Involvement face* vs. *Independent face* (Scollon & Scollon 2001), *Affiliation face* vs. *Independence face* (Bravo 1996: 2008), *Union* vs. *Autonomy* (Hymes 1986). Su questo problema e per le relative indicazioni bibliografiche cfr. O'Driscoll (2017: 106).

¹² La relazione genitori figli nel *Decameron* implica sempre il possessivo *mio/mia*.

¹³ Questo appellativo copre da solo il 47,62% di vocativi (20 occorrenze su 42) usati da mariti nei confronti delle proprie mogli nel *Decameron* (cfr. nota 19).

fastidioso). Quando l'appellativo si arricchisce ulteriormente della presenza di un possessivo di prima persona singolare, con ovvia funzione di *politeness*, il possessivo segue il nome e resta adiacente ad esso, mentre l'aggettivo può precedere (es. *dolce speranza mia*) o seguire la sequenza nome-possessivo (es. *anima mia dolce*).

Alcuni appellativi consistono inoltre in sintagmi ancora più complessi (es. *dolcissimo albergo di tutti i miei piaceri*) e in qualche caso includono una espansione tramite una frase relativa. Questa ultima tipologia è molto più frequente in caso di vocativi con connotazione negativa, quindi in manifestazioni di *impoliteness*: (es. *sozzo cane vituperato che tu sé*, detto da una moglie al proprio marito; *generazione pessima che voi siete* (detto da un marito alla propria moglie)).

Conformemente agli studi precedenti, anche nel *Decameron* il fattore *status* si è rivelato fortemente rilevante rispetto alla selezione dei pronomi vocativi. Pur nella consapevolezza che è difficile segmentare in modo netto i gruppi sociali, e che l'attribuzione di un personaggio ad un gruppo può essere problematica, abbiamo diviso i gruppi sociali in nobili, borghesi (cittadini non nobili ma ricchi, come i mercanti; cittadini con un titolo di studio, es. notai, medici, etc.), popolani (coloro che esercitano mestieri urbani, ma non sono ricchi: muratori, artigiani, etc.), contadini, religiosi (talvolta suddivisi in due gruppi a seconda della loro posizione all'interno della gerarchia del clero). Sono stati considerati separatamente i magistrati (includendo nel gruppo chiunque abbia un potere giuridico su qualcun altro) e servi.

4. Metodologia d'analisi

Per svolgere un'analisi sociolinguistica degli allocutivi utilizzati nel *Decameron* è stato necessario innanzitutto estrapolare le interazioni riportate attraverso il discorso diretto. I dialoghi sono quindi stati trascritti in forma dialogica secondo le convenzioni AVIP (ovviamente semplificate¹⁴) e successivamente sono stati individuati i turni contenenti allocutivi che sono stati inseriti in tabelle che ne evidenziassero le correlazioni con specifici parametri sociolinguistici.

5. Interazioni nella cornice: la deissi sociale tra i giovani della brigata

Consideriamo innanzitutto un corpus piuttosto minuto (composto di 35 turni dialogici in cui sono presenti pronomi personali, espliciti o impliciti, talora corredati di appellativi¹⁵): le interazioni tra i membri dell'«onesta brigata» (Boccaccio 2019: 132), sette donne e tre uomini.

Il loro rapporto è improntato all'*intimacy* ed è sostanzialmente paritario.

La simmetria di rapporto viene però alterata dalla decisione di ordinare ciascuno re per un giorno, circostanza che determina un cambiamento nell'*identità locale* di

¹⁴ www.parlaritaliano.it

¹⁵ Cfr. BOCCACCIO (2019): 187, 191, 277, 491, 560, 652, 729, 797, 798, 944, 945, 946, 1038, 1045, 1075, 1170, 1353, 1385, 1394, 1461, 1654.

tale personaggio: nel momento in cui uno dei narratori diviene re, acquisisce temporaneamente uno *status* gerarchicamente sovraordinato e con esso il ruolo di regista conversazionale; si genera così una conversazione di tipo asimmetrico. L'asimmetria conversazionale è provata sia dagli allocutivi selezionati sia dalla distribuzione delle dominanze interazionali: è il re a scegliere il tema della giornata e dunque ad avere la *dominanza semantica*, è il re che controlla l'organizzazione delle sequenze mettendo in atto mosse forti come le richieste e quindi a detenere la *dominanza interazionale*.

I sudditi si rivolgono al sovrano utilizzando nella totalità dei casi *Voi*, i re e le regine invece tendono a usare *Tu*, ma in questo caso esiste un'oscillazione di selezione tra le due forme se il destinatario è una donna. Anche gli appellativi scelti sono conformi al tipo di interazione: i sudditi selezionano appellativi reverenziali come *madonna* o *signor mio*, i sovrani invece spesso usano il nome proprio oppure non selezionano alcun appellativo nel rivolgersi all'interlocutore¹⁶.

Esiste quindi una scala di *power*, che nell'interazione dal basso verso l'alto non presenta deroghe, mentre è presente una maggiore conflittualità di selezione dall'alto verso il basso. Questo risultato è in effetti conforme alle aspettative teoriche perché solo chi ha potere conversazionale può rinegoziare le regole. È però significativo che il conflitto di selezione avvenga solo nei casi in cui un regnante si rivolge a una donna, il cui *status* viene così innalzato simbolicamente, e che l'appellativo selezionato non sia *madonna*, bensì *donna*.

6. La deissi sociale all'interno delle novelle

Molto più ingente è il corpus di deittici presente nelle novelle¹⁷ (847 pronomi personali, espressi o sottintesi, talvolta accompagnati da appellativi).

6.1 Interazioni asimmetriche in famiglia: mogli e mariti

Se si considerano gli allocutivi pronominali, tale tipo di interazione potrebbe sembrare simmetrico, perché nella maggior parte dei casi emerge *Tu* reciproco. Si nota però che le donne selezionano talora asimmetricamente anche *Voi*¹⁸. Ciò avviene solo in casi in cui a parlare è una donna altolocata, a prescindere dallo *status* del coniuge che comunque risponde con *Tu*. Siamo probabilmente di fronte alla prima emergenza della pratica di scambiarsi *Voi* fra coniugi che diventerà la norma nel XVII secolo. Ancora una volta, come è ben noto in sociolinguistica, il mutamento

¹⁶ In un'occorrenza viene adottato il termine *donna* (che è meno reverenziale di *madonna*).

¹⁷ Per indicare le novelle verranno usati l'abbreviazione nov., un numero romano per designare la giornata e un numero arabo per segnalare la posizione nell'ordine di tale giornata (es. nov. V.4: quarta novella della quinta giornata).

¹⁸ *Tu* reciproco emerge nelle novelle III.7, IV.6, V.10, VII.1, VII.2, VII.4, VII.5, VII.7, VII.8, VII.9, VIII.3, VIII.8, IX.3/5 (in entrambe i personaggi sono Tessa e Calandrino), IX.6, IX.7, IX.9 e X.10; *Voi* viene usato dalle donne in risposta al *Tu* del marito nelle novelle II.6, II.10, III.4, IV.10, V.4, VII.6 e X.9; *Voi* reciproco si trova unicamente nelle novelle III.2 e IV.9, in cui i personaggi sono di rango reale o appartengono all'ambito della lirica provenzale.

linguistico è stato introdotto dalle donne, in questo caso donne di *status* sociale elevato, che erano più esposte all'influenza della letteratura trobadorica e avevano maggiore probabilità di confrontarsi con parlanti di rango reale.

L'interazione tra moglie e marito non era però realmente simmetrica. Ciò risulta evidente se si prendono in considerazione gli appellativi utilizzati: le donne selezionano solitamente appellativi reverenziali come *signor mio* e *messere* o relazionali come *marito* e li accompagnano sovente con la marca di intimità *mio*, gli uomini usano solitamente l'appellativo connotativamente neutro *donna* o il nome proprio¹⁹.

6.2 Interazioni asimmetriche in famiglia: genitori e figli²⁰

In questo tipo di rapporto confidenziale, ma fortemente asimmetrico, i figli selezionano *Voi*, accompagnato da *madre mia* o *padre mio*, i genitori sempre *Tu* accompagnato solitamente da *figliuol(a) mio(a)* e in casi particolari dal nome proprio²¹. È interessante ricordare un caso di forte devianza rispetto alla norma: nella nov. IV.1 la figlia del principe Tancredi gli si rivolge con *Tu* e col *nome proprio* nel corso di una lite. Quest'eccezione si spiega però se si considera che, come asserito da Dickey (1996) e Burnley (2002), è proprio nel momento in cui le emozioni prevalgono che le regole allocutive vengono infrante e la relazione interpersonale viene temporaneamente ricategorizzata: Ghismonda compie un FTA verso il padre attribuendogli uno *status* inferiore per poterlo colpire con le sue critiche.

Il modello sopra illustrato si estende anche fuori dalla famiglia nucleare, in quanto, data la centralità della famiglia nella società del Trecento, viene usato per traslato anche nei rapporti tra zio e nipote (nov. VI.8, X.9), suocero e genero (nov. II.6, II.8, VII.8) e, al di fuori della famiglia, dai religiosi verso i fedeli (nov. I.1, III.3, III.8, III.10, VIII.2, X.9), dai tutori verso gli allievi (nov. IV.8) e da coloro che vogliono porsi nella condizione di consigliare qualcuno (nov. III.10, V.2, V.3, V.10, X.3) a causa delle analogie di questi rapporti con quello tra padre e figlio.

6.3 La deissi sociale asimmetrica al di fuori della famiglia: il corteggiamento

All'interno dei dialoghi che avvengono nel corso di un corteggiamento²² gli uomini danno all'interlocutrice del *Voi*, anche se questa ha *status* inferiore (cfr. Baggio, in

¹⁹ Le donne, nelle 48 occorrenze di appellativi riscontrate, selezionano in 7 casi *marito/marido (mio)*, in 6 casi *messer(e)* (nome proprio), in 5 casi *signor(e) mio*, in un unico caso *maestro*, a causa dell'elevata istruzione del marito, e in 5 casi il nome proprio corredato una volta da *mio*. Non riportiamo in questa sede i casi di appellativi da mogli a mariti durante le liti, assiomaticamente negativi e spesso creativi (es. *tradiitor disleal che tu sé, sozzo can vituperato, vecchio impazzato*). Gli uomini nelle 42 occorrenze riscontrate utilizzano in 20 casi *donna*, in 5 casi il nome proprio, in 8 casi sostantivi metaforici come *anima* sempre accompagnati dal possessivo e talvolta anche da aggettivi di segno positivo come *cara* o da sintagmi preposizionali, in 3 casi il vocativo è assente. Anche in questo gruppo non mancano gli appellativi con connotazione negativa nelle liti (es. *malvagia femina, rea femina*).

²⁰ Nov. II.8, IV.1, IV.6, V.4, V.7, V.9, VII.8 e l'introduzione alla IV giornata.

²¹ In un'unica nov. (II.8) si riscontra l'uso da parte dei figli dell'appellativo *madama*; l'uso del nome proprio da parte dei genitori si riscontra in 3 casi su 12.

²² Nov. I.5, I.10, II.2, III.5, III.6, III.8, IV.8, V.9, VI.4, VII.3, VII.5, VII.7, VIII.4, VIII.7, X.4, X.5, X.7.

stampa). Per quanto riguarda le donne c'è maggiore variabilità, infatti la selezione del pronome dipende dallo *status* dell'interlocutore.

Anche negli appellativi la dissimmetria è evidente: solo alle donne è concesso di usare il nome proprio, mentre gli uomini usano termini reverenziali come *madonna* o appellativi atti a esprimere i loro sentimenti²³.

In conclusione, l'allocuzione prototipica nel corso dell'evento del corteggiamento si svolge, sulla base degli stilemi della letteratura cortese, come una conversazione tra un signore e il suo sottoposto, in cui il ruolo del signore è rivestito dalla donna e quello del sottoposto dall'innamorato.

Nel caso in cui il corteggiamento sfoci in una relazione amorosa, l'allocutivo pronominale viene solitamente rinegoziato e diviene un *Tu* reciproco.

6.4 La deissi sociale asimmetrica nella società

In questo paragrafo analizziamo l'uso della deissi sociale nel *Decameron* tra interlocutori dei diversi gruppi sociali: religiosi e fedeli, servi e padroni, lavoratori autonomi e clienti, magistrati e inquisiti, reali e sudditi (cfr. Baggio 2020).

I dialoghi tra religiosi e fedeli²⁴ sono asimmetrici in quanto i religiosi ricevono *Voi* e rispondono con *Tu*, salvo casi particolari in cui, ad esempio, nutrano un particolare rispetto per l'interlocutore²⁵ o corteggino l'interlocutrice²⁶. Tra i vocativi utilizzati si riscontrano, come già accennato, quelli propri del modello genitoriale (par. 6.2), ovvero *figliuol mio* o il nome proprio da parte dei religiosi (cui si affianca *madonna* in casi di forte rispetto o di corteggiamento dell'interlocutrice) e *padre mio* da parte dei fedeli, i quali possono anche selezionare altri appellativi reverenziali come *madonna* (per le badesse), *messer(e)*²⁷ e *donno*, mentre *sere* viene usato nei confronti dei preti di basso rango e *Santo Padre* è riservato a un unico ricevente autorizzato, il papa.

²³ Le donne selezionano in prevalenza nomi propri (7 casi su 22), ma anche *messer(e)* (4 casi su 22), *signor mio* (3 casi su 22), *monsignor*, *sere*, *maestro* e *dolce amico* (1 caso su 22) e altri quattro hapax. Tra gli appellativi selezionati dagli uomini vi è una preponderanza dell'appellativo reverenziale *madonna* (13 casi su 26), ma si riscontrano anche lessico di matrice metaforica accompagnato da possessivi, qualificativi o sintagmi preposizionali (es. *cuor del corpo mio*, 6 casi su 26), sostantivi connotativamente neutri come *donna* accompagnati da qualificativi di segno positivo e da possessivi per veicolare l'intimità (es. *carissima mia donna*, 4 casi su 26); *donna* unito al nome proprio viene usato solo in un'occorrenza nei confronti di una donna di bassa estrazione sociale, così come *dama* nei confronti di una donna di alta estrazione sociale. L'unico caso in cui si riscontra *figliuola mia* è dovuto alla circostanza che il corteggiatore è un religioso.

²⁴ Nov. I.1, I.4, I.6, II.3, III.1, III.3, III.4, III.7, III.8, III.10, IV.2, VI.3, VII.3, VII.5, VIII.2, VIII.4, IX.2, IX.10, X.2, X.9.

²⁵ Es. nov. I.1, in cui il frate che sta confessando Ciappelletto passa dal *Tu* al *Voi* a causa del rispetto che prova per l'uomo e per la sua presunta devozione.

²⁶ Nov. III.8, VIII.4.

²⁷ Talora *messere* viene inserito nel sintagma *messer+articolo determinativo+carica religiosa* (es. *messer lo frate*).

I servi²⁸, detenendo uno *status* molto basso, solitamente selezionano *Voi* nei confronti di interlocutori dotati di *status* maggiore. Inaspettatamente però riscontriamo anche un'alta incidenza di *Tu*. Questa può essere dovuta alla circostanza che sia in corso una lite²⁹, alla forte *intimacy*³⁰, alla volontà di un servo anziano di fare da mentore³¹, ma soprattutto a quella che chiameremo *funzione del portavoce*.

Solitamente ci si rivolge ai servi senza alcun appellativo o selezionando il nome proprio, ma emerge anche *buona femina*, se il parlante si rivolge a una serva di cui non è padrone; viceversa, i servi usano appellativi reverenziali, solitamente *messer(e)* o *madonna*, ma anche il nome proprio nei confronti di interlocutori che non sono i propri padroni.

Per capire le scelte linguistiche del servo in funzione di portavoce analizziamo tre passi:

- Nella nov. IV.1 Tancredi manda un servo a portare a Ghismonda il cuore del suo amato e questi le dice: «Il tuo padre ti manda questo» (p. 711);
- Nella nov. VIII.7 la serva di Elena porta al nobile Rinieri i messaggi della propria padrona rivolgendogli col nome proprio e con *Tu* (es. «Rinieri, [...] non è ella potuta venire a te», p. 1266), ma, nel momento in cui Elena non si trova più, passa al *Voi* e all'appellativo *messere* (es. «Ma voi, messere», p. 1293).

Il mutamento di deissi del secondo esempio si spiega con la circostanza che inizialmente è Elena a dire alla serva cosa riferire a Rinieri, poi però la donna, rimasta sola, nel rivolgersi all'interlocutore fa uso degli allocutivi che gli sarebbero dovuti in base alla propria identità sociale.

In entrambi i casi considerati il parlante e il mittente del messaggio non coincidono: il parlante è il servo, il mittente è il padrone. Quando però non è più il padrone a dirigere il servo, anche la deissi sociale muta e torna a seguire le norme già delineate.

Ciò che avviene in questi casi è dunque una *traslazione del centro deittico rispetto alla deissi sociale*: nel momento in cui il servo parla a nome del padrone ne mutua il centro deittico e parla come se fosse lui. Non si tratta di una forma di scortesia, ma di una vera e propria norma linguistica: secondo il parere di chi scrive, i membri della comunità linguistica si aspettano che un servo nella condizione di trasmettere un messaggio del padrone ne segua il comportamento comunicativo atteso.

²⁸ Nov. I.7, II.2, II.5, II.6, II.9, IV.1, IV.6, IV.9, IV.10, V.7, VI.2, VI.4, VII.6, VII.7, VII.9, VIII.4, VIII.7, IX.1, IX.4, X.1, X.3, X.5, X.9 e X.10 e l'introduzione della giornata VI.

²⁹ Cfr. il comportamento della serva che si rivolge aggressivamente ad Andreuccio (nov. II.5) e quello di Anichino quando bastona Egano fingendo di scambiarlo per Beatrice (nov. VII.7).

³⁰ Cfr. il dialogo tra Angiulieri e Fortarrigo, che è al servizio del primo, ma è anche un suo amico (nov. IX.4).

³¹ Cfr. il dialogo tra la fante e Andreuola (nov. IV.6) e tra Natan (che si finge un servitore) e Mitridanes (nov. X.3).

Per quanto riguarda il caso dei lavoratori autonomi, cioè persone che offrono un servizio (tra le quali riscontriamo ad es. un porcaio³², un contadino³³, un negromante³⁴ e una tenutaria di un bagno³⁵) in interazione dialogica con persone che ne usufruiscono, i lavoratori selezionano *Voi*, i clienti *Tu*, salvo nel caso degli osti³⁶ che, per un motivo non chiaro, selezionano *Tu* in tutte le occorrenze.

Un altro caso di dipendenza è quello delle conversazioni che coinvolgono persone dotate di potere giuridico e coloro che sono sottoposti a giudizio³⁷. I magistrati, avendo più potere, selezionano di norma *Tu*, solitamente senza vocativi, mentre i sottoposti a giudizio selezionano *Voi* accompagnato da vocativi reverenziali come *messer(e)* o *signor mio*.

Nelle conversazioni che coinvolgono membri di una famiglia reale³⁸, i sudditi, salvo casi particolari, selezionano *Voi*, mentre la selezione prototipica da parte dei reali sarebbe *Tu*, ma viene selezionato *Voi* se l'interlocutore è di sesso femminile e solitamente anche se ha *status* elevato.

Quanto agli appellativi, i reali possono selezionare il nome proprio accompagnato da *Tu*, ma anche, ad es., *messere* e *dama* o *damigella* accompagnato da *Voi*; i sudditi selezionano appellativi reverenziali come *signor mio*, *madonna* e *monsignore*.

7. Dissimmetria di gender negli appellativi sociali

Nella tab.1 la distribuzione degli appellativi con valore generico³⁹ è stata organizzata su quattro livelli di rispetto.

Tabella 1 - *Appellativi sociali*

	<i>Uomini</i>				<i>Donne</i>		
VOI	Monsignore				Madama		
↓	Messere	Signor mio	Maestro	(Sere)	Madonna	(Dama)	(Damigella)
TU	Uomo				Donna		
					Femina		

1. l'appellativo più alto, rivolto a personaggi di *status* estremamente elevato (come re, regine e nobili di altissimo lignaggio) è *monsignore* per gli uomini e *madama* per le donne e correla unicamente con *Voi*;

³² Nov. VIII.7.

³³ Nov. III.1.

³⁴ Nov. X.5.

³⁵ Nov. III.6.

³⁶ Nov. II.3, VII.7 e IX.6.

³⁷ Nov. II.1, II.9, III.7, IV.10, V.6, V.7, VI.7, VIII.5, X.8.

³⁸ Nov. I.3, I.5, I.7, I.9, II.7, II. 8, II.9, III.9, IV.1, V.2, V.6, X.1, X.6, X.7, X.9.

³⁹ Non sono stati inclusi nella tabella appellativi come *conte* o *frate*, che selezionano interlocutori con uno status specifico. Sono stati invece messi tra parentesi gli appellativi il cui uso prevede comunque delle restrizioni di selezione.

2. il livello successivo è il più affollato e comprende appellativi di rispetto che normalmente correlano con *Voi*, ma possono correlare anche con *Tu*. Qui si trovano vocativi specializzati con sfumature di significato che variano in base al destinatario. Per quanto riguarda gli uomini:
- *messere* è il termine generico di rispetto, può essere utilizzato sia nelle relazioni simmetriche sia in quelle asimmetriche e anche selezionato come apposizione per rendere più rispettoso l'uso di titoli specifici (es. *messer lo frate*) o di un nome proprio, ma non può essere corredato di aggettivi;
 - *signor mio* viene indirizzato a persone dotate di *potestas* o corredato di aggettivi assiologicamente positivi e rivolto alla persona amata (es. *signor mio dolce*);
 - *maestro* viene indirizzato a persone delle quali si intende sottolineare l'abilità in qualche arte;
 - *sere* viene utilizzato per i preti di basso rango e per i notai⁴⁰.
- Per quanto riguarda le donne:
- *madonna* è il termine generico corrispettivo di *messere* e può essere utilizzato sia nelle relazioni simmetriche sia in quelle asimmetriche, non può essere corredato di aggettivi e può fungere da apposizione per rendere più rispettoso l'uso del nome proprio;
 - *dama* e *damigella* sono vocativi di rispetto usati per rivolgersi a donne dotate di *status* abbastanza alto.
3. gli appellativi generici non reverenziali sono *uomo* (sempre accompagnato da qualificativi) e *donna* (che nel corpus compare solo o accompagnato da qualificativi e possessivi) e correlano generalmente con *Tu*;
4. l'appellativo di livello più basso viene indirizzato a persone verso le quali non si nutre particolare rispetto e correla sempre con *Tu*. Per le donne si tratta di *femina*, mentre il corrispettivo maschile non esiste; di conseguenza, per rivolgersi a un personaggio di genere maschile in modo non rispettoso è necessario utilizzare il sostantivo *uomo* dal valore assiologico neutro, e se si intende denigrarlo si può corredare il sostantivo *uomo* con un aggettivo con connotazione negativa (es. *malvagio uomo*).

Si delinea quindi un'asimmetria di *gender*: per gli uomini esistono più termini che coprono il campo lessicale degli appellativi di rispetto e si riscontra una maggiore specializzazione semantica degli stessi legata alle diverse cariche sociali ricoperte da uomini. Inoltre, nell'atto d'appello, per gli uomini esiste l'appellativo *signore*, mentre *signora* manca, e dunque, quando un parlante desidera rivolgersi a un insieme di destinatari che comprende maschi e femmine, utilizza il binomio coordinato *signori e donne* (Boccaccio 2019: 1025) nel quale *signori* è un appellativo reverenziale, mentre *donne* non lo è; nel campo lessicale degli allocutivi non reverenziali la situazione si inverte in quanto a un unico appellativo neutro per gli uomini, corrispondono un appellativo neutro (*donna*) e uno con valore assiologico potenzialmente negativo (*femina*) per le donne.

⁴⁰ Cfr. Vocabolario degli Accademici della Crusca (1612), 1^a edizione, p. 525.

8. Conclusioni

Se osserviamo le norme d'uso indicate nei paragrafi 5-7, notiamo come nella selezione dei deittici sociali sembrano pertinenti tre scale di parametri: innanzitutto lo *status*, che è il parametro più rilevante, poi il *gender*, in parte sussumibile all'interno dello *status*, e infine l'*intimacy*, che, più che essere un parametro indipendente, può correggere la forza illocutoria attesa in base ai parametri precedenti.

Nessuno dei lavori di pragmatica storica dell'italiano ha mai dedicato particolare attenzione al peso del fattore *gender*, se non per ribadire, *en passant*, che la posizione della donna è subordinata socialmente, e quindi anche conversazionalmente, a quella dell'uomo. Tuttavia, questa facile considerazione non basta e non spiegherebbe perché gli uomini usino *Voi* nel corteggiare le donne (ricevendo *Tu*), né perché i re, espressione massima di potere, usino *Voi* con le donne (cfr. par. 2 e 6.4), come forma estrema di esercizio di *politeness*. Non si spiegherebbe, infine, perché proprio dalle donne altolocate, sul modello degli stilemi cortesi, sia nato un mutamento pragmatico che ha spinto gli uomini di alto *status* a adottare un *Voi* simmetrico nei confronti delle proprie signore; se si fosse trattato di una semplice strategia comunicativa il fenomeno avrebbe una ricorrenza poco più che casuale e il mutamento pragmatico non si sarebbe potuto affermare. Le norme di deissi sociale indicate al par. 6.2. mostrano inoltre l'enorme peso, nella società del XIV sec., del modello familiare.

All'esterno della famiglia, dove le regole sono meno fisse, si riscontra qualche difficoltà in più nel bilanciare i diversi fattori nella scelta dell'allocutivo e talvolta i conflitti di scale sono risolti in modo differente da parlanti differenti. Si possono comunque inferire alcune regole generali:

- nel caso in cui tra i due interlocutori ci sia una differenza di *status*, chi ha lo *status* più alto dà *Tu* e riceve *Voi* e ha il potere conversazionale di negoziare l'allocuzione;
- in caso di parità di *status*, le interazioni sono simmetriche e nella scelta del pronome entrano in gioco altri fattori: il *gender* e l'*intimacy*. Non è sempre vero che le conversazioni tra eguali comportino una selezione simmetrica degli allocutivi, come sembrano indicare gli studi precedenti.

Le norme possono essere sospese nei seguenti casi:

- in atti linguistici con forte contenuto emozionale (come un litigio);
- nelle relazioni amorose extraconiugali: il corteggiamento, ad es., porta gli uomini a utilizzare *Voi*, a prescindere dallo *status*.

In conclusione, mentre la scelta di *Tu* o di *Voi* avviene all'interno di un intervallo limitato e chiuso di possibilità ed è regolata dalla norma, i vocativi sono una classe lessicale aperta che lascia una maggiore libertà di scelta che viene sfruttata per modulare la forza illocutoria dell'appello.

Bibliografia

- Arundale, Robert B. 2006. Face as relational and interactional: a communication framework for research on face, facework, and politeness. *Journal of Politeness Research* 2. 193–216.
- Baggio, Chiara. 2020. *Fateci dipignere la cortesia. Allocutivi e deissi sociale nel Decameron*. Università del Piemonte Orientale, tesi di laurea magistrale (non pubblicata).
- Baggio, Chiara. In stampa. “Signori e Dame”. L’influenza del gender sulla deissi sociale nel Decameron. In Castagneto, Marina & Ravetto, Miriam (a cura di), *La Comunicazione Parlata / Spoken Communication*. Pubblicazioni del GSCP, vol. 3, Roma: Aracne.
- Belardinelli, Paolo. 2007. *Risposta al quesito di Nicola De Prisco sui pronomi di cortesia voi e lei, La Crusca per voi*, 35, 13-14, <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/sui-pronomi-di-cortesia/179>.
- Boccaccio, Giovanni. 2019. *Decameron*, Quondam, Amedeo; Fiorilla, Maurizio & Alfano, Giancarlo (a cura di), Milano: Rizzoli.
- Brown, Roger & Gilman, Albert. 2000 (1973). I pronomi del potere e della solidarietà. In Giglioli, Pier Paolo & Fele, Giolo (eds), *Linguaggio e contesto sociale*, 255-283. Bologna: il Mulino.
- Brown, Penelope & Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness. Some universals in language usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Burnley, David. 2002. The T/V pronouns in later Middle English literature. In Iucker, Andreas H. & Taavitsainen, Irma (eds), *Diachronic perspectives on address term systems*, 27-45. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- De Cock, Barbara & Kluge, Bettina. 2016. On the referential ambiguity of personal pronouns and its pragmatic consequences. *Pragmatics* 26(3). 351-360.
- Dickey, Eleanor. 1996. *Greek forms of address. From Herodotus to Lucian*. Oxford: Clarendon Press.
- Heine, Bernd & Kuteva, Tania. 2005. *Language Contact and Grammatical Change*. Cambridge: CUP.
- Helmbrecht, Johannes. 2003. Politeness distinctions in second person pronouns. In Lenz, Friedrich (ed.), *Deictic Conceptualization of Space, Time and Person*, 185-202. Amsterdam: Benjamins.
- Helmbrecht, Johannes. 2014. Politeness distinctions in personal pronouns: A case study on competing motivations. In MacWhinney, Brian & Malchukov, Andrej & Moravcsik, Edith (eds.), *Competing Motivations in Grammar and Usage*, 315-332. Oxford: Oxford University Press.
- Kielkiewicz-Janowiak, Agnieszka. 1992. *A Socio-Historical Study in Address: Polish and English*. Bamberger Beiträge zur Englischen 30, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Peter Lang.
- Labov, William. 1973. Lo studio del linguaggio nel suo contesto sociale. In Giglioli, Pier Paolo & Fele, Giolo (eds), *Linguaggio e contesto sociale*, 207-232. Bologna: il Mulino, 2000.
- Levinson, Stephen C. 1993. *La pragmatica*. Bologna: il Mulino.
- Matras, Yaron. 2009. *Language Contact*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mazzoleni, Marco. 1995. Il vocativo. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo & Cardinaletti, Anna (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 377-402. Vol. III, Bologna: il Mulino.

Molinelli, Piera. 2015. Plural pronouns and social deixis in Latin: a pragmatic development, in Marotta, Giovanna & Rovai, Francesco (a cura di), *Ancient Languages between Variation and Norm*, in *Studi e Saggi Linguistici* LIII(2), n. spec. 65–88.

Molinelli, Piera. 2019. Forme di cortesia nella storia dell'italiano. Cambiamenti nella lingua e nei rapporti sociali. In Åkerström, Ulla (ed), *L'italiano e la ricerca. Temi linguistici e letterari nel terzo millennio*, 53-71. Canterano: Aracne.

O'Driscoll, Jim. 2017. Face and (Im)Politeness, in Culpeper, Jonathan & Haugh, Michael & Kádár, Dániel Z.. (eds), *The Palgrave Handbook of (Im)Politeness*. London: Palgrave Macmillan, 89-119.

Renzi, Lorenzo. 2002. «Tu» e «voi» in italiano antico: da Dante, Paradiso (XV e XVI) al corpus elettronico TLIO, in Heinemann, Sabine; Bernhard, Gerald & Kattenbusch, Dieter (eds), *Roma et Romania. Festschrift für Gerhard Ernst zum 65. Geburtstag*, 269-285. Tübingen: Niemeyer.

Vanelli, Laura & Renzi, Lorenzo. 1995. La deissi. In Renzi, Lorenzo & Salvi, Giampaolo & Cardinaletti, Anna (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, 261-375. Vol. III, Bologna: il Mulino.

Zwicky, Arnold. 1974. Hey, whatsyaname!. In La Galy, Michael W. & Fox, Robert A. & Bruck, Anthony (eds), *Proceedings from the 10th Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society*. 708-801.

Sitografia

Accademia della Crusca, *Le Crusche in rete*, Vocabolario degli Accademici della Crusca – Lessicografia della crusca in rete, Accademia della Crusca, Firenze.

GIULIA I. GROSSO¹, ANTONIETTA MARRA¹

Scritture digitali, lingua della pubblica amministrazione ed esercizio dei diritti di cittadinanza. Il caso *INPS per la Famiglia*²

Abstract

The creation of institutional pages on well-known social networks, and in particular the posting of instructions and news related to useful or necessary practices for citizens, represent an attempt by the institutions themselves to get closer to ordinary citizens through the use of a more understandable language. The linguistic uses that characterize both the posts of institutions and the responses of citizens revealed very interesting social and linguistic features. The written productions of web users highlight their doubts about the comprehension of institutional messages posted on the public pages, as well as the responses offered by the social media managers of the bodies themselves are attempts that can be classified as forms of *intra-linguistic mediation*, the result of a negotiation aimed at improving comprehensibility and understanding of the text.

In our proposal, we analyze these productions, an ideal data-set for a sociolinguistic and textual analysis that can offer intervention cues for strengthening citizens' reading skills, with the aim of improving their active and conscious participation in this area of social life. The reflections are based on the analysis of institutional posts published on the *INPS per la Famiglia* Facebook page and the related comments by users and managers of the page.

1. *Introduzione*

Dal 2000 la Legge 150/2000 (art. 1 c. 4) intitolata *Disciplina delle attività di informazione e di comunicazione delle pubbliche amministrazioni* ha fissato le norme che gli uffici pubblici devono attuare per gestire l'informazione rivolta ai mezzi di comunicazione di massa (anche attraverso strumenti telematici) e la comunicazione esterna rivolta ai cittadini, alle collettività e ad altri enti.

Uno degli scopi dichiarati di questa legge è favorire l'accesso ai pubblici servizi e rendere l'ITC (*Information Communication Technology*) fondamentale per la gestione di servizi, anche per quanto riguarda la relazione tra cittadini e settore pubblico, sia in termini di trasparenza dell'attività amministrativa sia di partecipazione

¹ Università di Cagliari.

² Il contributo è stato progettato e realizzato in modo condiviso da entrambe le autrici. Tuttavia sono da attribuire ad Antonietta Marra i paragrafi 1, 2 e 3 e a Giulia I. Grosso il paragrafo 4. Il paragrafo conclusivo è stato redatto da entrambe.

(vd. Bruno *et al.* 2005: 345; Bertelsmann Foundation 2002) e inclusione³. Dopo più di 20 anni sono molti i documenti legislativi e amministrativi⁴ che hanno continuato a fornire indicazioni in questo ambito, anche tenendo conto dell'evoluzione delle tecnologie e della crescita d'uso di internet nella comunicazione con i cittadini, non più solo a una via (in uscita o in entrata) ma anche in forma dialogica, con il web 2.0. In questa prospettiva gli spazi dei social network hanno rappresentato una grande innovazione e opportunità, come sottolinea Patroni Griffi nella sua premessa al *Vademecum Pubblica amministrazione e social media* del Ministero per la pubblica amministrazione e la semplificazione (vd. MPA 2011), non solo ai fini della diffusione di informazioni ma anche per riuscire ad avvicinare la pubblica amministrazione (d'ora in poi PA) al cittadino: il Ministro parla, in quella premessa, di costruzione di una relazione di fiducia tra cittadino e PA e di atteggiamento di ascolto da parte di quest'ultima; di comunicazione della PA non più solo "verso", ma "con il cittadino". Processi e atteggiamenti utili a favorire, si conclude, collaborazione e cittadinanza attiva.

In questo nostro contributo intendiamo verificare quale sia il ruolo dei social media nella comunicazione della PA con i cittadini utenti. Lo faremo concentrando la nostra attenzione su uno dei social media gestiti dall'INPS, l'Istituto Nazionale per la Previdenza Sociale, quello dedicato alla famiglia.

Partendo dall'assunto che la creazione di pagine istituzionali sui social network (in particolare la pubblicazione di istruzioni e notizie relative a pratiche utili o necessarie per i cittadini) rappresenti un tentativo di avvicinarsi al cittadino comune attraverso l'uso di una lingua maggiormente comprensibile, ci siamo chieste se l'organizzazione dei contenuti e le forme linguistiche utilizzate siano più facilmente leggibili e comprensibili rispetto alle fonti di partenza e se le spiegazioni fornite dall'ente nelle interazioni con gli utenti aiutino a chiarire i dubbi di questi ultimi.

In sostanza quello che ci proponiamo di verificare è se le intenzioni dichiarate dall'istituzione per quanto riguarda l'uso dei social media nel rapporto con i suoi utenti trovino reale applicazione e, dunque, in sostanza, se l'uso di questi strumenti risponda all'impegno etico della PA nel processo di apertura e inclusione che essa dichiara di volere perseguire.

Per farlo abbiamo utilizzato sia strumenti che ci permettono un'analisi quantitativa sul grado di leggibilità e comprensibilità del testo⁵ (come l'indice GULPEASE)

³ Vd. a questo proposito le linee guida WAI (Web Accessibility Initiative) del World Wide Web Consortium (W3C) del 1999.

⁴ Tra questi, oltre alla Legge 150/2000 vale la pena citare almeno i documenti del Ministero per la pubblica amministrazione e la semplificazione (MPA 2010; 2011) in cui sono fornite alcune linee guida per i siti Web della PA e per i social media e i vari documenti dell'AgID, l'Agenzia per l'Italia Digitale, in particolare quelli del 2021 e del 2022 che forniscono linee guida dei diritti per la cittadinanza digitale.

⁵ In merito a questo aspetto, ricordiamo che la PA ha avviato dagli anni Novanta (vedremo anche qui, in parte, con quanto successo) azioni volte a rendere più semplice e più chiara e trasparente la comunicazione con i cittadini. Per questioni di spazio non possiamo soffermarci sul lungo e lento processo attivato formalmente con il noto *Codice di stile* del 1993 del Dipartimento della Funzione pubblica

sia osservazioni di tipo qualitativo anche in una prospettiva interazionale. Queste ultime si rivelano particolarmente importanti per verificare la reale comprensione dell'utente (o la sua percezione di comprensione e comprensibilità), anche al di là della mera valutazione in termini numerici.

2. Accessibilità, leggibilità e comprensione. L'INPS e la pagina Facebook di INPS per la Famiglia

L'INPS, l'Istituto Nazionale per la Previdenza Sociale (a oggi il principale gestore del sistema pensionistico obbligatorio pubblico, che si occupa anche dell'erogazione di sostegni al reddito, assistenziali e alla famiglia), come tutte le amministrazioni pubbliche, è tenuto a rispondere alle direttive per l'intera PA mirate a offrire spazi informativi telematici per quanto riguarda la fruizione esterna (quella, cioè, che permette al cittadino di recuperare informazioni e di interagire con l'ente), e lo ha fatto con diverse modalità. Oltre a un articolato sito⁶, infatti, propone anche pagine ufficiali su diversi social media:

- 4 pagine ufficiali su Facebook (d'ora in avanti Fb; *INPS Giovani*, *INPS per la Famiglia*, *INPS per i lavoratori migranti*, *INPS Credito e Welfare dipendenti pubblici*);
- 1 profilo Twitter;
- 1 profilo LinkedIn;
- 1 canale YouTube;
- 1 account Instagram.

Le diverse proposte online appaiono, nell'intenzione dell'ente, parzialmente diversificate sia nei contenuti sia anche nel target di utenti.

Per il nostro contributo ci siamo concentrate su una delle pagine Fb dell'ente, denominata *INPS per la Famiglia*, che ha lo scopo di proporre contenuti sulle varie prestazioni indirizzate, appunto, alle famiglie. La scelta è stata determinata anche

(pubblicato con Sabino Cassese Ministro della PA; vd. Presidenza del Consiglio dei Ministri 1994) e proseguito con molti altri documenti (vd., tra gli altri, Fioritto 1997; 2002; DFP 2002). Lo scopo di questi documenti è efficacemente sintetizzato nella premessa della Direttiva del 2002 (DFP 2002): “[...] tutti i testi prodotti dalle amministrazioni devono essere pensati e scritti per essere compresi da chi li riceve e per rendere comunque trasparente l'azione amministrativa. [...] Oltre ad avere valore giuridico, [...] gli atti amministrativi hanno un valore di comunicazione e come tali devono essere pensati. Devono, perciò, essere sia legittimi ed efficaci dal punto di vista giuridico, sia comprensibili, cioè di fatto efficaci, dal punto di vista comunicativo.” Per approfondimenti rimandiamo ad alcuni dei tanti lavori che hanno trattato l'argomento: Piemontese (1999; 2013), Cortelazzo & Pellegrino (2002), Bombi (2013), Vellutino (2018), Cortelazzo (2021); De Mauro (2014; 2018), Pietrandrea (2021), Vedovelli (2021).

⁶ In questa sede non ci soffermeremo sull'analisi del sito web dell'INPS, se non per quelle sezioni che appaiono interessanti per un confronto con i dati del nostro corpus. Ricordiamo, comunque, che è dagli anni Novanta che sono stati sviluppati indicatori di qualità dei siti web, basati soprattutto su questioni di accessibilità e usabilità (vd. tra gli altri Nielsen 1993; RUR 2001; Bruno *et al.* 2005; Thai 2019).

dal fatto che questa pagina ha avuto una certa notorietà qualche anno fa (aprile 2019) in seguito a una serie di post altamente offensivi che il social media manager aveva rivolto a diversi utenti⁷. L'accaduto mise in luce in maniera macroscopica come una serie di problemi legati alla comunicazione online, e in particolare ai social media, potesse riguardare non solo utenti privati, ma anche account istituzionali gestiti, almeno nelle aspettative, da persone esperte di comunicazione e delegate ufficialmente dall'ente a tale compito.

La pagina Fb *INPS per la Famiglia* è stata creata il 20 gennaio 2014 e ha attualmente (al 29.08.2022) 753.151 follower. L'intento istituzionale della pagina è espresso nel box delle informazioni nel quale *INPS per la Famiglia* si presenta (fig. 1).

Figura 1

<p>Informazioni</p> <p>Informazioni di contatto e di base</p> <p>Trasparenza della Pagina</p> <p>Informazioni su INPS per la Famiglia</p>	<p>su INPS per la Famiglia</p> <p>Benvenuto. Questa è la pagina ufficiale Inps per la Famiglia. In questo spazio vengono fornite informazioni , comunicazioni e aggiornamenti sulle prestazioni a favore della Famiglia (maternità e paternità, congedi parentali, allattamento, ecc.).</p> <p>Per favorire l'ascolto della propria utenza, l'Inps ha creato questa pagina dove cittadini, lavoratrici, lavoratori e imprese possono interagire. Post e risposte nei commenti sono a cura dei funzionari dell'Ufficio Comunicazione Esterna che si avvalgono, in caso di questioni più complesse, della professionalità di esperti della materia della Direzione centrale Prestazioni a sostegno del reddito. In ogni caso le informazioni qui pubblicate non sono esaustive e non sostituiscono le fonti primarie che sono le leggi e, successivamente, le circolari ufficiali dell'Inps.</p> <p>Nel rispetto della social media policy Inps (consultabile sul sito www.inps.it al seguente percorso: Home > Inps Comunica> I Social network Inps > Social Media Policy), non potranno essere trattati casi personali o singole pratiche ne' potranno essere fornite date di pagamento delle singole prestazioni. Inoltre i dati personali eventualmente pubblicati dagli utenti verranno cassati, nel loro stesso interesse e nel rispetto della normativa sulla privacy.</p> <p>Non dimenticate mai che ciò che scrivete nei commenti può essere letto dai tutti. E buona navigazione</p>
---	---

Nel testo si evidenzia immediatamente che la pagina è uno spazio ufficiale di *INPS per la Famiglia*, dato non banale, visto che non è raro trovare gruppi Fb che hanno la stessa denominazione di account istituzionali. Ricordiamo che per segnalare che l'account risponde ufficialmente a quanto segnalato dalla denominazione è prevista la presenza di una spunta blu (vd. fig. 2) che affianca il nome della pagina e dell'account ad essa connesso, spunta che, nel nostro caso, è presente sull'account istituzionale di *INPS per la Famiglia* ma non in quello di un altro gruppo Fb che ha la stessa denominazione.

⁷ Rimandiamo all'articolo di Nadia Ferrigo su *La Stampa* del 18 aprile 2019.

Figura 2



Nel testo di presentazione sono immediatamente dichiarati gli scopi della pagina, ovvero fornire informazioni sulle prestazioni che l'INPS prevede per la famiglia, ma anche facilitare il contatto con gli utenti. All'interno del testo vengono richiamate anche la volontà di ascolto delle esigenze degli utenti e la possibilità di interagire con loro, rispondendo a dubbi e domande.

Non di minore interesse è la segnalazione che l'interazione che viene messa in atto si realizza con i funzionari degli uffici della Comunicazione Esterna (o chi è da loro supervisionato), che hanno a loro volta come referenti i responsabili della Direzione centrale: una dichiarazione apparentemente esplicita e chiara sulla ufficialità delle indicazioni pubblicate sulla pagina (es. *Questa è la pagina ufficiale di Inps per la Famiglia*) e sul coinvolgimento diretto della Direzione dell'INPS nella comunicazione della pagina. Tuttavia, ciò non impedisce al gestore della pagina di inserire nello stesso testo un vero e proprio *disclaimer* introdotto da una inequivocabile espressione avverbiale (*in ogni caso*), nel quale si sottolinea che le informazioni che potranno essere date sulla pagina non sono né esaustive né possono sostituire le fonti primarie (Leggi e Circolari ufficiali dell'INPS). Si aggiunge inoltre che casi personali non possono essere trattati.

Emerge con evidenza, quindi, l'incongruenza tra finalità dichiarate inizialmente e dichiarazione di esclusione di responsabilità successiva e si manifesta, attraverso queste indicazioni, il reale valore di uno strumento di comunicazione che, pur essendo ufficiale e istituzionale, viene limitato in queste funzioni rilevandone, di fatto, l'inaffidabilità. Con quel *disclaimer* ci si ritrova, dunque, nella situazione paradossale in cui il gestore di uno spazio ufficiale istituzionale dichiara non necessariamente attendibile quanto pubblicato, producendo una vera e propria (implicita) dichiarazione di auto-deresponsabilizzazione. Il gestore della pagina, pertanto, pur ufficialmente incaricato dall'Istituzione, in questo modo dichiara, di fatto, che l'INPS non è responsabile di quanto pubblicato.

Ci sembra particolarmente interessante, inoltre, che questo avvenga nonostante la comunicazione si realizzi in forma scritta, e dunque potenzialmente verificabile prima della sua pubblicazione, a dispetto del principio alla base del diritto moderno diventato popolare con il noto proverbio che ricorda che *scripta manent* al contra-

rio di quanto faccia la parola parlata. Oltre al paradosso della dichiarazione di una “responsabilità non responsabile”, dunque, appare evidente anche un altro elemento di debolezza della comunicazione dei social media: la forma scritta del social non ha la stessa validità ufficiale di altre forme scritte prodotte dall’Istituzione, includendo tra queste ultime non solo documenti ufficiali (leggi, decreti, circolari, ecc.) ma anche comunicazioni attraverso mail, pec o posta cartacea (ricevute dall’utente attraverso posta normale o assicurata).

Già sulla base di queste brevi osservazioni si definisce, a nostro avviso, una situazione problematica in relazione alla dichiarazione di intenti che ha spinto l’apertura della PA ai social media. Fin da questo brevissimo testo di presentazione, infatti, la PA rappresentata dalla pagina in questione appare più attenta all’autotutela che al già citato dialogo con il cittadino. A riprova di questo può forse essere anche utile ricordare che il testo che fornisce informazioni sulla pagina Fb non compare nella schermata iniziale aperta dall’utente, ma deve essere intenzionalmente ricercato in una delle voci del menu della Home Fb: rendere di maggiore accessibilità il testo in cui si dichiara la non completa affidabilità di quanto pubblicato sulla pagina Fb sarebbe preferibile e certamente eticamente più corretto, e eviterebbe che gli utenti considerino valide indicazioni fornite dalla pagina ma che valide potrebbero non essere.

Un’analisi più nel dettaglio del breve testo della fig. 1 mostra anche una certa mancanza di cura degli editor: sono infatti presenti piccoli refusi (spazio prima di una virgola, *Ufficio* anziché *Ufficio*, *ne’* anziché *né*) o scelte opinabili per l’uso del formato delle lettere (ad esempio per la sigla INPS, tutta in maiuscolo nel logo e nel nome della pagina ma con solo l’iniziale maiuscola nei messaggi richiamati dagli hashtag e all’interno del testo); elementi di poco conto, però decisamente disturbanti in una pagina istituzionale. Unico punto a favore sembra dunque essere il suo grado di leggibilità, che risulta avere un indice GULPEASE (Lucisano, Piemontese 1988) di 48 (vd. fig. 3), ed è dunque accessibile per utenti con diploma di scuola secondaria di secondo grado⁸.

⁸ <https://translatedlabs.com/leggibilit%C3%A0-del-testo>, però, per lo stesso testo dà come risultato: “Facilità del livello di lettura: HARD”. Per le indicazioni sulle variabili linguistiche considerate dall’indice GULPEASE vd. Lucisano, Piemontese (1988).

Figura 3

Indice di leggibilità		livello di difficoltà	
READ-IT Base		50,0%	
READ-IT Lessicale		90,7%	
READ-IT Sintattico		98,5%	
READ-IT Globale		86,8%	
Indice di leggibilità		livello di semplicità	
GULPEASE		48,0	
[+] [-] Caratteristiche estratte dal testo			
[-] Profilo di base			
Numero totale periodi:		12	
Numero totale parole (token):		233	
Lunghezza media dei periodi (in token):		19,4	
Lunghezza media delle parole (in caratteri):		5,7	
[-] Profilo lessicale			
Composizione del vocabolario			
Percentuale di lemmi appartenente al Vocabolario di Base (VdB):		69,9%	
Ripartizione dei lemmi riconducibili al VdB rispetto ai repertori d'uso:			
Fondamentale:		84,9%	
Alto uso:		12,8%	
Alta disponibilità:		2,3%	
Rapporto tipo/unità (calcolato rispetto alle prime 100 parole del testo):		0,690	
Densità Lessicale:		0,631	
[+] Profilo sintattico			

Lo strumento di leggibilità avanzato READ-IT⁹ conferma questo giudizio solo per alcuni dati specifici. Ad esempio, per quanto riguarda il lessico (vd. fig. 3) il vocabolario utilizzato rientra in quello fondamentale e di alto uso, ma altri valori segnalano la presenza di caratteristiche tipiche dei testi complessi come ad esempio un'alta densità lessicale indicata dal rapporto *token-type*. Sul piano sintattico (vd. fig. 4) le difficoltà sono da attribuire al numero medio di parole per proposizione e alla profondità media di strutture nominali complesse. Si noti ad esempio in (1) la presenza di una relativa (*che si avvalgono*) e di un ulteriore inciso interno alla relativa (*in caso di questioni più complesse*) oppure, in (2), la presenza della relativa sull'oggetto, nella quale è inserito anche un inciso (*che sono leggi e, successivamente, le circolari dell'Ufficio dell'Inps*) in un periodo già composto da due elementi congiunti (*non sono esaustive e non sostituiscono*).

- (1) Post e risposte nei commenti sono a cura dei funzionari dell'Ufficio Comunicazione Esterna che si avvalgono, in caso di questioni più complesse, della professionalità di esperti della materia della Direzione centrale Prestazioni a sostegno del reddito.

⁹ L'Indice READ-IT implementa un indice di leggibilità "avanzato" basato su analisi linguistica multi-livello del testo. Per maggiori indicazioni rimandiamo a Dell'Orletta *et al.* (2011).

- (2) In ogni caso le informazioni qui pubblicate non sono esaustive e non sostituiscono le fonti primarie che sono le leggi e, successivamente, le circolari ufficiali dell'Inps.

Figura 4

[-] Profilo sintattico	
"Misura" delle categorie morfo-sintattiche (%)	
Sostantivi:	22,7%
Nomi Propri:	9,9%
Aggettivi:	7,7%
Verbi:	12,0%
Congiunzioni:	4,7%
Coordinanti:	90,9%
Subordinanti:	9,1%
Struttura sintattica a dipendenze	
Articolazione interna del periodo:	
Numero medio di proposizioni per periodo:	1,583
Proposizioni principali vs subordinate (%)	
Principali:	90,9%
Subordinate:	9,1%
Articolazione interna della proposizione:	
Numero medio di parole per proposizione:	12,263
Numero medio di dipendenti per testa verbale:	2,579
"Misura" della profondità dell'albero sintattico:	
Media delle altezze massime:	6,583
Profondità media di strutture nominali complesse:	1,500
Profondità media di "catene" di subordinazione:	1,000
"Misura" della lunghezza delle relazioni di dipendenza (calcolata come distanza in parole tra testa e dipendente):	
Lunghezza media:	2,356
Media delle lunghezze massime:	6,667

I problemi rilevati nel breve testo che *INPS per la Famiglia* usa per presentare sé stessa sono un assaggio delle difficoltà di comunicazione di questa pagina Fb. Nei paragrafi che seguono abbiamo voluto osservare specifici aspetti di questa comunicazione attraverso l'analisi di alcuni post dei responsabili della pagina Fb e delle interazioni che ne sono scaturite con gli utenti.

3. Comunicazione mediata dal computer e interazionalità. Alcuni atti regolativi dell'interazione di INPS per la Famiglia

Sappiamo che la modalità di comunicazione mediata dal computer o altri *device* (da ora CMC; vd. tra gli altri Pistolesi 2004; Fiorentino 2013) è già di per sé più complessa di quanto possa essere lo scritto tradizionale (il cosiddetto *scritto-scritto prototipico* o *scritto-scritto*; cfr. Nencioni 1976; Bernardelli & Pellerey 1999). I molti lavori su questo tema (fra gli altri Lubello 2016; Palermo 2017; Pistolesi 2018) hanno già evidenziato diverse caratteristiche di questa complessità e anche alcune peculiarità date dall'ibridazione diamesica proprie della CMC. Per questa ibridazione la scrittura della CMC viene definita *liquida* (Fiorentino 2011) e vi si riconoscono incongruenze di registro e forme incoerenti rispetto alla tipicità del mezzo scritto (ad esempio la difficoltà d'uso di elementi deittici, che non rendono il testo autonomo rispetto al contesto di produzione; la scarsità di pianificazione testuale, ecc.), ma anche un uso non adeguato di forme nei diversi tipi di scrittura mediata (ad esempio l'estensione alla CMC dell'uso di abbreviazioni originariamente utilizzate negli sms a causa del numero ridotto di caratteri previsti che sono riproposte nelle mail anche di registro formale).

A queste peculiarità proprie della lingua della CMC si aggiunge, nella scrittura e nella comunicazione sui social network, una complessità tipica del web 2.0, cioè di quelle forme di comunicazione digitale di tipo dinamico, che prevedono e permettono l'interazione tra chi gestisce lo spazio digitale e gli utenti e tra gli utenti stessi. Un ulteriore accrescimento di complessità rispetto alla già articolata comunicazione del web 1.0, ipertestuale e semioticamente eterogenea.

La dimensione dell'interazione mediata porta con sé tutti i tratti di complessità dello scambio comunicativo con l'aggravio di una maggiore difficoltà nella risoluzione di eventuali *impasse* che più facilmente e più velocemente troverebbero un loro superamento nell'interazione faccia-a-faccia, non solo a causa degli elementi che marcano le differenze tra comunicazione focalizzata e non focalizzata o comunicazione sincrona e asincrona¹⁰, ma anche per la difficoltà di interazione tra soggetti che hanno meno probabilità di condividere esperienze e conoscenze di partenza rispetto a quanto accade a persone che condividono gli stessi spazi fisici.

La difficoltà di scambio sul web è evidenziata, tra le altre cose, dalla ricorrente necessità di regolare l'interazione attraverso messaggi *meta*. Nella pagina *INPS per la Famiglia* alcuni messaggi di questo tipo si presentano in maniera ricorrente.

Si veda ad esempio il messaggio presente nella prima parte della fig. 5 (subito dopo la data e l'orario della pubblicazione). Si tratta di un testo di tipo metacomunicativo che viene regolarmente pubblicato sopra i post che sono stati inseriti nella pagina Fb nei giorni precedenti e che hanno già ricevuto molti commenti. Il testo

¹⁰ L'interazione sincrona in presenza, infatti, permette di disambiguare elementi che possono restare ambigui nello scritto. Basti pensare alla giusta chiave di lettura di un messaggio che può essere suggerita non solo da segnali prossemici, cinesici e gestuali (che nello scritto digitale possono, anche se solo in parte, essere espressi attraverso *emoticon* ed *emoji*), ma anche dal volume della voce, dalla velocità di eloquio, ecc.

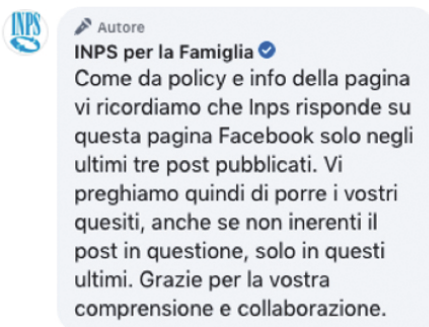
aggiunto all'originario messaggio principale segnala la chiusura del post pubblicato precedentemente ed è introdotto da una icona usata come richiamo di attenzione che è poi esplicitamente invocata anche con la scelta lessicale (*ATTENZIONE*) evidenziata dall'uso del maiuscolo.

Figura 5



L'aggiunta (in testa al post) di questo messaggio segnala che non è più possibile interagire al di sotto di quel post. L'informazione del blocco dei commenti, tuttavia, non è esplicita, ma deve essere inferita da un lato grazie alla pregressa conoscenza dei meccanismi dei post di Fb (cioè la conoscenza che un post "chiuso" non può ricevere commenti), dall'altra sulla base della seconda frase che compone questo avviso metacomunicativo. Proprio questa seconda sezione è, a nostro avviso, una richiesta interessante sul piano comunicativo. Da quanto proposto dal gestore della pagina Fb, il blocco dei commenti a un determinato post non nega all'utente di poter fare domande sui contenuti di quel post ma lo invita a farlo altrove. L'elemento sorprendente in termini di chiarezza e coerenza comunicativa è che questo *altrove* non è necessariamente un altro post aperto sullo stesso tema (visto quanto espresso nella seconda proposizione del messaggio *meta*: *Vi preghiamo di porre i vostri quesiti, anche se non inerenti al post, solo negli ultimi tre pubblicati*). Gli utenti, dunque, vengono invitati a chiedere le informazioni in spazi che possono essere dedicati (e spesso lo sono) ad altre tematiche; quindi, di fatto, a porre domande all'interno di uno scambio comunicativo *altro* che può essere del tutto incoerente con l'oggetto di interesse dell'utente. Si tratta, evidentemente, di una richiesta a violare una delle più basilari regole della comunicazione, cioè la massima di relazione del principio di cooperazione di Grice (1993). L'indicazione metacomunicativa del gestore della pagina Fb risulta, tuttavia, non del tutto efficace, forse anche per l'innaturale proposta di comunicazione incoerente sul piano tematico. La necessità, da parte sua (vd. fig. 6), di ricordare frequentemente all'interno dei commenti dei post chiusi (che però evidentemente non sempre vengono tecnicamente bloccati nell'aggiunta di commenti) che gli utenti riceveranno risposta solo se il loro commento sarà inserito sotto gli ultimi tre post pubblicati è la prova che l'invito a non considerare la pertinenza tematica del post è comunicativamente fallimentare.

Figura 6



Non serve forse aggiungere che questo orientamento forzato di tutti i commenti degli utenti della pagina sugli ultimi post pubblicati produce spesso interazioni altamente incoerenti sul piano tematico, rendendo quindi decisamente meno chiara e lineare la comunicazione relativa ai post stessi.

Sono presenti sulla pagina anche molti altri atti linguistici indirizzati a regolare la comunicazione. Da un lato questo dato non meraviglia. Dal momento che la comunicazione avviene su una pagina istituzionale, è in qualche maniera prevedibile che la presenza di un regista (il gestore della pagina) determini una tipologia di interazione asimmetrica (Orletti 2000). Sono infatti ricorrenti i messaggi che forniscono indicazioni sulle modalità di interazione da seguire se si vuole ottenere risposta. Si vedano qui di seguito alcuni esempi (fig. 7) dai quali appare chiaro il ruolo dominante del gestore, il quale fa richiesta di *non commentare sotto i post di altri utenti*, prima seguendo tutte le norme di cortesia (vd. nel primo commento: *Vi preghiamo.... Grazie*), poi in forma più perentoria (usando ad esempio il modo imperativo, per di più con il verbo *dovere*) sia rispondendo ad un singolo utente (nel secondo commento) sia rivolgendosi a tutti (ultimo commento), ma usando una formula fissa che è quella attivata evidentemente in automatico per la gestione delle interazioni. Nel terzo commento, rivolto sempre allo stesso utente autore del commento precedente, si aggiunge anche una motivazione alle richieste dirette precedenti facendo riferimento alla netiquette che riguarda le pagine istituzionali e che prevede che gli utenti non dialoghino tra loro.

Figura 7



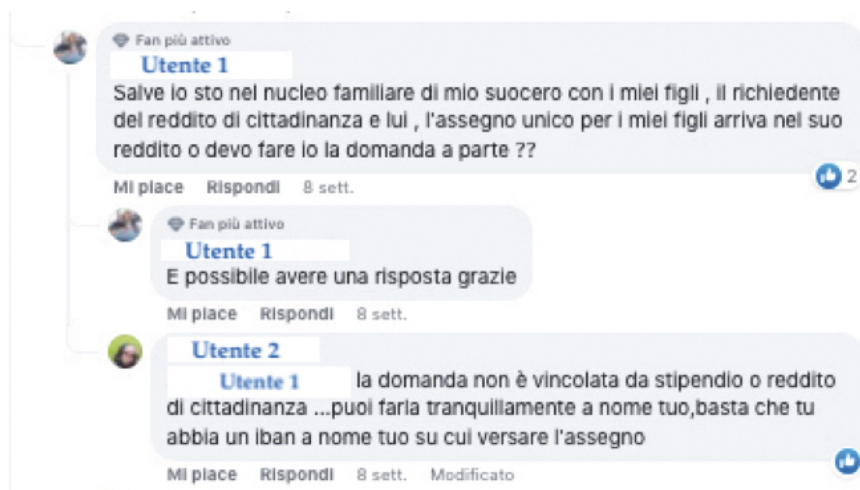
La ripetitività di questa raccomandazione non dà necessariamente gli esiti sperati. Evidentemente le modalità di interazione alla quale gli utenti sono abituati negli scambi Fb non istituzionali condizionano fortemente la comunicazione in questa pagina. Inoltre, le caratteristiche stesse della comunicazione nei social media, almeno nelle intenzioni, paritaria e inclusiva (vd. par. 1 e fig. 1), predispongono alla frequente insubordinazione comunicativa che si manifesta anche in maniera reiterata a dispetto delle indicazioni del supposto regista, come negli scambi riportati in fig. 8. In questa sequenza (post del 3 marzo 2022 sull'assegno unico familiare) gli utenti si ostinano a fare richieste sotto il commento in cui si dice che si avranno risposte solo se si commenta direttamente il post e non i commenti di altri utenti, e questo nonostante INPS, coerentemente, non risponda a quesiti e richieste di informazioni che non siano inseriti direttamente sotto il post.

Figura 8¹¹

¹¹ Le figure 8, 9 e 11, sebbene leggibili, sono di minore qualità rispetto alle altre. Ce ne scusiamo, ma non è stato possibile migliorarne la risoluzione.

D'altronde, anche il rispetto della norma interazionale indicata dal gestore della pagina non sempre dà esito positivo, come si vede nella sequenza riportata nella fig. 9. All'interno di questo scambio, il gestore non realizza la mossa richiesta per chiudere la coppia adiacente, che viene invece realizzata da un altro utente (Utente 2) che si sostituisce a *INPS per la Famiglia* nella risposta.

Figura 9



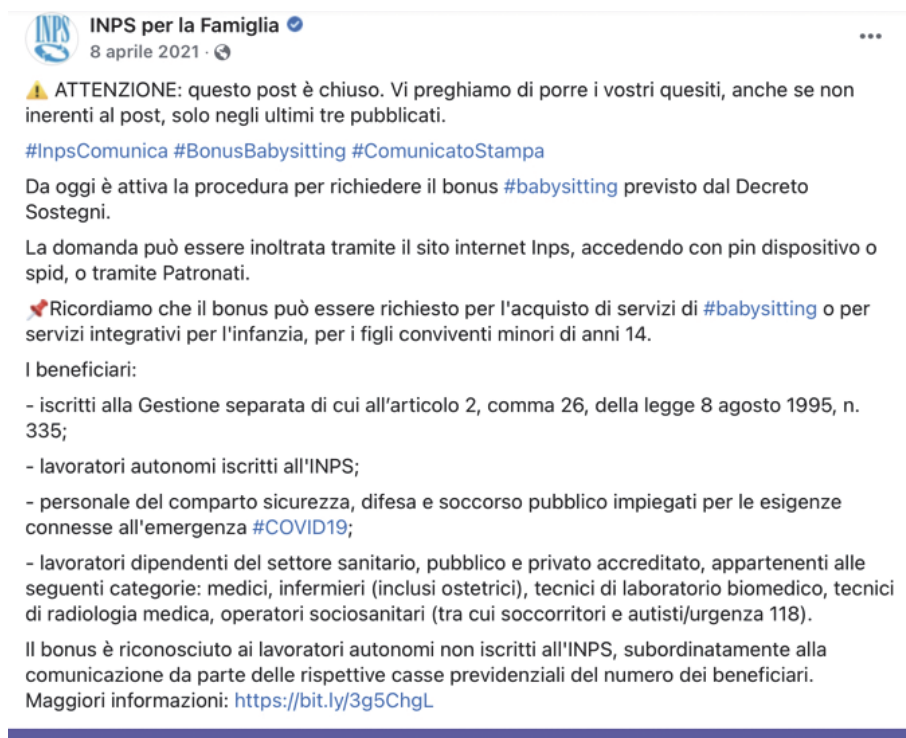
4. Analisi quantitativa e qualitativa dei post e dei commenti: un esempio sul post *Bonus baby-sitting*

La metodologia utilizzata nella nostra ricerca per l'analisi dei post è stata articolata in questa maniera:

- ogni post selezionato è stato analizzato attraverso lo strumento READ-IT per averne il dato quantitativo relativo alla leggibilità e comprensibilità;
- lì dove possibile, abbiamo confrontato i testi dei post presenti su Fb con comunicati o altri testi presenti sul sito dell'INPS;
- abbiamo poi selezionato alcuni commenti ai post evidenziando dinamiche interazionali, eventuali *impasse* comunicative e loro eventuale risoluzione.

In questo paragrafo proponiamo un esempio di analisi su un post specifico (vd. fig. 10) che informa sulla possibilità di richiedere il bonus baby-sitting per i figli minori di 14 anni e per una rosa limitata di categorie professionali (categorie maggiormente a rischio perché prive di tutele, come i lavoratori iscritti alla gestione separata e autonomi, e tutti coloro che sono coinvolti nella gestione sanitaria dell'emergenza COVID a vario titolo: operatori sanitari, tecnici di laboratorio, ecc.). Alla fine del post si rimanda a un link sul sito dell'INPS per maggiori informazioni.

Figura 10



INPS per la Famiglia ✓
8 aprile 2021 · 🌐

⚠️ **ATTENZIONE:** questo post è chiuso. Vi preghiamo di porre i vostri quesiti, anche se non inerenti al post, solo negli ultimi tre pubblicati.

[#InpsComunica](#) [#BonusBabysitting](#) [#ComunicatoStampa](#)

Da oggi è attiva la procedura per richiedere il bonus [#babysitting](#) previsto dal Decreto Sostegni.

La domanda può essere inoltrata tramite il sito internet Inps, accedendo con pin dispositivo o spid, o tramite Patronati.

📍 Ricordiamo che il bonus può essere richiesto per l'acquisto di servizi di [#babysitting](#) o per servizi integrativi per l'infanzia, per i figli conviventi minori di anni 14.

I beneficiari:

- iscritti alla Gestione separata di cui all'articolo 2, comma 26, della legge 8 agosto 1995, n. 335;
- lavoratori autonomi iscritti all'INPS;
- personale del comparto sicurezza, difesa e soccorso pubblico impiegati per le esigenze connesse all'emergenza [#COVID19](#);
- lavoratori dipendenti del settore sanitario, pubblico e privato accreditato, appartenenti alle seguenti categorie: medici, infermieri (inclusi ostetrici), tecnici di laboratorio biomedico, tecnici di radiologia medica, operatori sociosanitari (tra cui soccorritori e autisti/urgenza 118).

Il bonus è riconosciuto ai lavoratori autonomi non iscritti all'INPS, subordinatamente alla comunicazione da parte delle rispettive casse previdenziali del numero dei beneficiari. Maggiori informazioni: <https://bit.ly/3g5ChgL>

Bonus baby-sitting

EMERGENZA COVID-19



A livello quantitativo, l'analisi comparativa tra il post sulla pagina Fb e il comunicato al quale rimanda il link consente di affermare quanto segue, osservando sia i valori degli indici, sia la tabella relativa alle caratteristiche estratte dal testo:

- l'indice (di difficoltà) READ-IT BASE risulta molto più vicino al grado massimo di difficoltà nel testo pdf rispetto al testo del post (98,3 di difficoltà vs 45,7); dal punto di vista del numero totale dei periodi, il post presenta 10 periodi, mentre il comunicato ne presenta 6. Il testo del post è quindi un testo più frammentato, come si osserva anche dalla disposizione grafica del testo (in forma di elenco). La lunghezza media dei periodi risulta poi molto più elevata nel comunicato rispetto al post (35,6 vs 19,6);
- l'indice READ-IT LESSICALE è di 88,5 per il testo del comunicato vs 99,5 per il post. Dal punto di vista delle caratteristiche, la percentuale di lemmi apparte-

- nenti al vocabolario di base è più alta nel comunicato che nel post, ma, rispetto ai repertori d'uso, il lessico fondamentale nel comunicato è rappresentato dal 67% dei lemmi, mentre nel post ben dal 72,1%;
- l'indice READ-IT SINTATTICO evidenzia un numero medio di proposizioni per periodo molto più alto nel caso del comunicato (2,667 vs 1,4 del post su Fb). All'interno del post sulla pagina Fb sono presenti più frasi principali e una percentuale minore di frasi subordinate (rispettivamente 85,7% e 14,3%) mentre nel comunicato le principali sono il 71,4% e le subordinate 28,6%.
 - infine, l'indice READ-IT GLOBALE evidenzia una difficoltà del 100% per entrambi i testi.

I due testi quindi presentano effettivamente differenze che riguardano soprattutto:

- l'organizzazione delle informazioni: nel post su Fb esse sono organizzate in forma di elenco;
- la sostituzione di termini specifici, come *beneficiari* al posto di *categorie di aventi diritto*;
- il livello di esplicitzza delle informazioni, che però caratterizza in punti diversi entrambe le forme di comunicazione: sul post di Fb è presente immediatamente (al secondo capoverso) la modalità di presentazione della domanda (*la domanda può essere inoltrata tramite il sito internet Inps, accedendo con pin dispositivo o spid, o tramite Patronati*), mentre nel comunicato è dettagliato il percorso da seguire sul sito per poter inoltrare la domanda; vi è invece un maggior grado di dettaglio sul post di Fb nella definizione delle categorie dei beneficiari, mentre nel comunicato tale informazione non è presente.

4.1 I commenti al post

Sono stati poi selezionati alcuni fra i commenti al post.

Fra i 21 commenti selezionati, 12 sono stati postati da utenti e 9 dal gestore della pagina *INPS per la Famiglia*. Gli atti linguistici più rappresentati da parte degli utenti sono le richieste di informazioni/chiarimenti, le lamentele e le proteste con contenuti di tipo metacomunicativo¹²; mentre i commenti del gestore della pagina contengono risposte informative, atti di scusa e rimandi, oltre a testi con funzione metacomunicativa, come osservato anche sopra (par. 3).

4.1.1 Pertinenza, informatività e metacomunicazione

A proposito degli aspetti metacomunicativi si veda il primo commento dell'Utente 1 nella fig. 11. Qui l'utente pone una domanda specifica alla quale l'INPS non dà risposta diretta rimandando a un'altra pagina Fb che appare non pertinente per la risoluzione della questione sollevata.

L'Utente 1 segnala l'incongruenza della risposta ricevuta dal gestore della pagina e nell'interazione si inseriscono due altri utenti con commenti metacomunica-

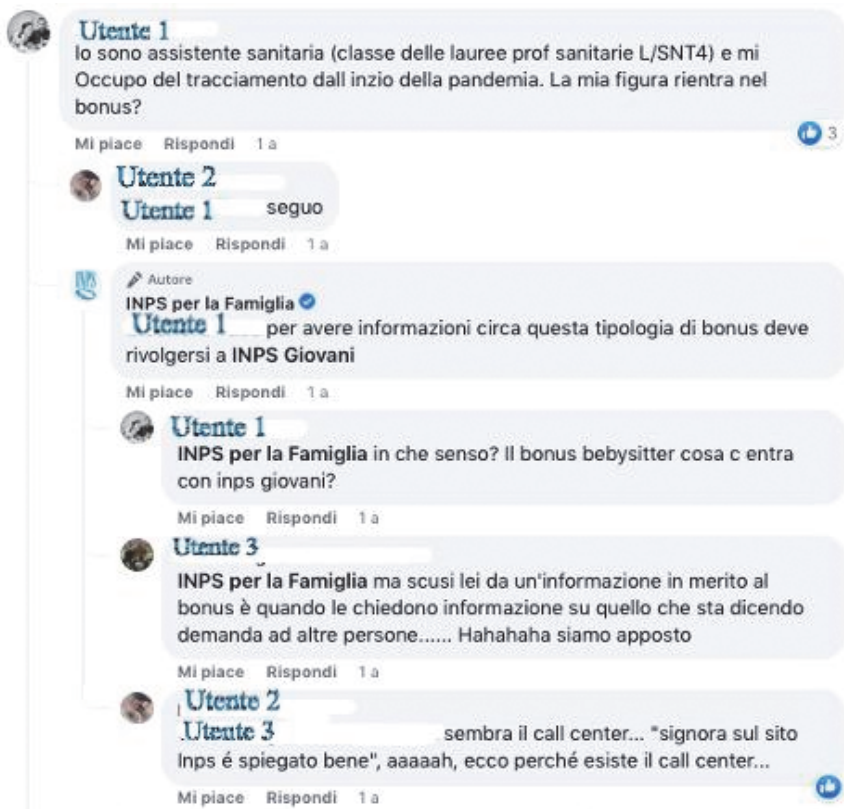
¹² Per *proteste con contenuti di tipo metacomunicativo* si intende commenti che contengono indicazioni sulla scarsa/nulla efficacia dell'azione comunicativa dei post istituzionali e dei relativi commenti.

tivi. Essi evidenziano l'inefficacia del servizio offerto attraverso una comparazione con forme di supporto ugualmente inefficaci (*call center*) che demandano ad altri la produzione di comunicazioni informative di cui i redattori della pagina dovrebbero, invece, assumersi la responsabilità.

Viene segnalata incongruenza anche fra quanto affermato nelle risposte fornite sulla pagina social e quanto affermato sul sito e si rimanda a una terza forma di contatto dell'utente con l'istituzione, ovvero il call center (più volte citato nei commenti).

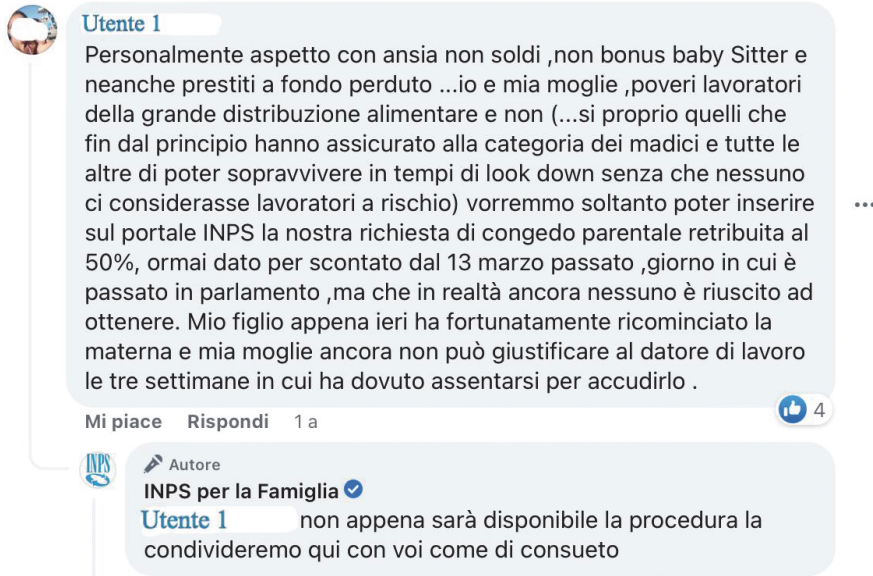
Il commento del gestore della pagina si caratterizza quindi per la violazione delle massime di relazione e di qualità formulate da Grice (1993) che chiedono di fornire contributi pertinenti e veritieri. Il post originario della pagina, infatti, dovrebbe aver fornito un'informazione veritiera, ma dai commenti successivi (si veda il commento dell'Utente 2, ad esempio) appare chiaro che l'informazione ricevuta non viene considerata credibile. Peraltro, l'uso dell'ironia nei post dell'Utente 2 dimostra che è stato minato il rapporto di fiducia tra il gestore della pagina, o più in generale, l'istituzione INPS (dal momento che si afferma che anche le risposte fornite dal call center istituzionale sono tautologiche e non chiare) e che l'utente pare avere la sensazione di non poter fruire di una comunicazione chiara e univoca.

Figura 11




Il secondo commento analizzato (fig. 12), apparentemente non pertinente con il post, consiste in un vero e proprio atto di protesta implicita.

Figura 12



Utente 1

Personalmente aspetto con ansia non soldi ,non bonus baby Sitter e neanche prestiti a fondo perduto ...io e mia moglie ,poveri lavoratori della grande distribuzione alimentare e non (...si proprio quelli che fin dal principio hanno assicurato alla categoria dei madici e tutte le altre di poter sopravvivere in tempi di look down senza che nessuno ci considerasse lavoratori a rischio) vorremmo soltanto poter inserire sul portale INPS la nostra richiesta di congedo parentale retribuita al 50%, ormai dato per scontato dal 13 marzo passato ,giorno in cui è passato in parlamento ,ma che in realtà ancora nessuno è riuscito ad ottenere. Mio figlio appena ieri ha fortunatamente ricominciato la materna e mia moglie ancora non può giustificare al datore di lavoro le tre settimane in cui ha dovuto assentarsi per accudirlo .

Mi piace Rispondi 1 a  4

Autore
INPS per la Famiglia ✓
Utente 1 non appena sarà disponibile la procedura la condivideremo qui con voi come di consueto

Pur avendo omesso la lamentela, è chiara la causa del malcontento dell'Utente 1: la scelta di non includere tra i beneficiari del bonus altre categorie (che, al pari di quelle inserite nell'elenco dei beneficiari del bonus, hanno di fatto garantito la sopravvivenza ai cittadini italiani durante il periodo della pandemia) è il comportamento ritenuto non accettabile, ingiusto. Tuttavia, conoscendo l'indicazione normativa e sapendo che al bonus non può avere accesso, l'utente sposta la sua protesta su un altro oggetto: il non avere ancora avuto possibilità di accedere alla procedura che permette di ottenere il congedo parentale retribuito.

La mossa di risposta di INPS al commento dell'Utente 1 evidenzia l'assoluta mancanza di volontà di cogliere e/o rispondere alla protesta implicita. Non viene infatti utilizzata nessuna mossa di attenuazione che tenti di segnalare empatia e comprensione per l'interlocutore, ma viene sinteticamente segnalato che la pagina pubblicherà informazioni per la procedura non appena queste saranno disponibili. Il gestore della pagina INPS non ritiene opportuno segnalare esplicitamente all'interlocutore che la procedura è ancora inattiva ed è per quel motivo che i tentativi dell'utente sul sito INPS sono andati a vuoto. La risposta fornita sembra piuttosto una risposta automatica che il gestore della pagina inserisce in più occasioni sotto i commenti per i quali non ha una risposta immediata o la cui elaborazione necessita di più tempo.

La reazione di INPS, quindi, presenta vari impliciti e non risponde pienamente ad alcune delle massime del principio di cooperazione.

4.1.2 Cortesia linguistica

Non sempre però il gestore Fb manca di sensibilità comunicativa nelle sue interazioni, come è possibile osservare nell'esempio successivo (fig. 13, commento all'Utente 1) nel quale INPS segnala, nella mossa di chiusura della sua prima risposta, un'attenzione empatica nei confronti dell'utente attraverso l'uso di un atto di scuse (*ci dispiace*). Attenzione ed empatia che immediatamente dopo mancano del tutto quando l'utente, forse incoraggiata dall'atto di gentilezza precedente, incalza con una serie di dubbi e domande.

Il secondo commento di INPS sembra infatti non rispondere al principio di cortesia e senz'altro minaccia la faccia (positiva, almeno) dell'utente. La frase *Deve sapere lei a che categoria appartiene*, senza l'uso di nessun attenuatore, sembra decisamente che nasconda un implicito poco cortese.

Rimanda all'utente la responsabilità di individuare la categoria alla quale ascrivere, evidenziando in questo modo che le informazioni fornite nel post, benché presentate in forma di elenco esaustivo, non forniscono in realtà informazioni complete, ma richiedono un ulteriore sforzo di ricerca delle informazioni sul sito da parte dell'utente, sforzo che peraltro si evince già compiuto dall'utente in questione (*Il vostro sito, tra le categorie indicate, parla di lavoro parasubordinato all'interno di un'azienda, io invece, che sono dipendente, sono soltanto un subordinato*).

Nel secondo commento dell'Utente 1 si evidenzia quindi una richiesta di chiarimento proprio in merito alla comprensibilità della definizione del lavoratore all'interno di una categoria nel linguaggio specialistico giuslavoristico, un problema che sembra, quindi, di tipo lessicale.

Il gestore della pagina Fb, tuttavia, fornisce un elemento informativo utile nell'ultima parte del messaggio, rispondendo implicitamente alla richiesta di chiarimento dell'utente.

Figura 13

Utente 1
 Buonasera, io sono impiegata di un'agenzia assicurativa (servizio rimasto sempre aperte per legge nonostante il colore della regione), ho provato a fare domanda per il bonus baby Sitter ma non ho trovato la mia categoria dall'elenco predisposto per richiedere tale bonus. Ho sbagliato qualcosa o la mia categoria non è prevista? Grazie in anticipo

Mi piace Rispondi 1 a

La modalità selezionata è Più pertinenti, pertanto alcune risposte potrebbero essere state escluse.

Autore
INPS per la Famiglia ✓
 . **Utente 1** ... le categorie sono solo quelle indicate nel post. Ci dispiace

Mi piace Rispondi 1 a

Utente 1
INPS per la Famiglia Buongiorno, quindi mi confermate che la mia categoria non è prevista? Richiedo per maggiore sicurezza. Il vostro sito, tra le categorie indicate, parla di lavoro parasubordinato all'interno di un'azienda, io invece, che sono dipen... **Altro...**

Mi piace Rispondi 1 a

Autore
INPS per la Famiglia ✓
 . **Utente 1** ... Deve sapere lei a che categoria appartiene, se non è elencata nella scheda del servizio allora non può richiederlo, ci dispiace. I lavoratori dipendenti possono richiedere il congedo straordinario.

4.1.3 Domande inevase, tecnicismi, rimandi esterni

Nei commenti successivi si evidenzia ancora una volta una richiesta di chiarimento da parte di un'utente, relativa questa volta a un documento reperibile solo consultando link esterni alla pagina INPS. Nel primo commento di risposta di INPS si evidenzia l'uso diffuso di un linguaggio ricco di tecnicismi (*la normativa vigente sul lavoro occasionale*) e il riferimento a un documento la cui conoscenza non è scontata per l'utente (*il libretto famiglia*). Il risultato è un'evidente mancanza di comprensibilità della risposta del gestore della pagina, come viene segnalato dall'utente stessa (*cioè cosa significa scusate non riesco a capire*) che alla richiesta di chiarimento aggiunge un atto di scuse per la propria incapacità a comprendere quanto affermato dal gestore.

I commenti degli utenti che segnalano incomprensibilità di quanto chiarito/affermato dalla pagina social sono molteplici e ricorrenti, a conferma della difficoltà

di gestire, come si diceva, un mezzo nato per essere *vicino agli utenti* e caratterizzato dall'uso di un linguaggio accessibile, ma al contempo distante perché impossibilitato a fornire informazioni che riguardino situazioni relative ai singoli utenti.

Come si nota nel commento finale proposto nella fig. 14, poi, *INPS per la Famiglia* chiarisce (pur senza fornire riferimenti precisi) che per *normativa vigente* si intende la normativa sul lavoro, ma allo stesso tempo ribadendo che ciò ricade nelle competenze di altri e non del gestore della pagina.

Figura 14

Utente 1
Salve ma il bonus baby sitter può essere richiesto anche se i bambini vengono tenuti da un parente? Ho letto l'informativa ma non viene specificato nulla grazie

Mi piace Rispondi 1 a

La modalità selezionata è Più pertinenti, pertanto alcune risposte potrebbero essere state escluse.

INPS Autore
INPS per la Famiglia ✓
Utente 1 Per queste info deve fare riferimento alla normativa vigente sul lavoro occasionale, come da libretto famiglia.

Mi piace Rispondi 1 a

Utente 1
INPS per la Famiglia cioè cosa significa scusate non riesco a capire

Mi piace Rispondi 1 a

INPS Autore
INPS per la Famiglia ✓
Utente 1 c'è una normativa sul lavoro che regola questi aspetti e di cui questa pagina non si occupa nello specifico

Mi piace Rispondi 1 a

5. Conclusioni

Siamo partite dall'ipotesi che l'apertura di una pagina Fb di un ente amministrativo abbia lo scopo di rendere più facile ed efficace la comunicazione tra la pubblica amministrazione e i suoi utenti anche nel caso di richieste di aiuto e informazioni.

In particolare, vista l'esistenza e la possibilità di gestire delle comunicazioni anche attraverso i portali del web 2.0, la nostra ipotesi è che la scelta dell'INPS di promuovere l'interazione con l'utenza attraverso una pagina Fb sia determinata dal fatto che l'uso di questo social sia ritenuto diffuso tra gli utenti: l'ente presume,

dunque, che le interazioni che si realizzeranno su questa pagina possano seguire le procedure a cui gli utenti sono abituati su Fb anche per scambi con soggetti privati e non istituzionali.

I dati finora raccolti e analizzati ci mostrano che, se questo è lo scopo di questa pagina, i risultati sono decisamente migliorabili.

Al di là degli scambi comunicativi andati a buon fine, ci sono molti aspetti nella gestione della pagina che andrebbero rivisti:

- le informazioni proposte nella pagina Fb non sono ritenute ufficiali al pari dei documenti e delle indicazioni del sito INPS. Il gestore della pagina dovrebbe poter dare indicazioni da ritenersi valide anche per le procedure per le quali gli utenti cercano informazioni. L’auto-disconoscimento della validità di quanto viene proposto nei post e nelle risposte di INPS si configura come un vero e proprio atto di sollevamento di responsabilità che appare poco professionale per una pagina istituzionale (perché tale è questa pagina fb, come ricorda spesso il gestore nei meta-commenti). La comunicazione scritta del gestore della pagina, dunque, dovrebbe essere specifica e responsabile, e non violare le massime conversazionali di Grice (1993), al contrario di quanto è stato evidenziato dagli esempi;
- lo scambio interazionale evidenzia, in diversi casi, la mancata risoluzione del problema (mancate risposte, mancate specificazioni a risposte, impliciti, mancate segnalazioni su casi specifici). Alcuni di questi problemi potrebbero essere risolti permettendo l’analisi dei singoli casi personali. D’altronde, il problema della privacy invocato dal gestore della pagina a giustificazione di questo comportamento potrebbe forse essere superato, visto che sono gli utenti stessi a richiedere informazioni sui loro casi personali. Inoltre, l’eventuale attivazione del servizio di messaggistica (privata) partendo dalla pagina aiuterebbe a gestire casi specifici mantenendo la privacy degli utenti;
- ci sono diversi casi in cui è chiaro che la pagina Fb non risolve alcuni dei problemi fondamentali della scrittura burocratico-amministrativa, ovvero:
 - a. l’uso di termini specialistici che non sempre appaiono chiari agli utenti (vedi ad esempio i commenti in cui si chiedono chiarimenti su cosa si intenda per *lavoro parasubordinato*; vd. fig. 13);
 - b. i rimandi a *scatola cinese* tipici dei testi giuridico-amministrativi, con richiami a leggi, normative, documenti precedenti, i cui contenuti specifici potrebbero, tra l’altro, facilmente essere inseriti esplicitamente nel testo che si propone agli utenti;
 - c. l’utilizzo di risposte preconfezionate che danno quasi la sensazione di interagire con un chatbot;
 - d. questioni di cortesia linguistica: si segnala la presenza di molteplici impliciti; spesso la mancanza di modalizzatori (attenuatori), con l’attribuzione all’utente della mancata comprensione di una determinata istruzione/indicazione.

Per quanto riguarda l’efficacia di questo servizio, certamente non è pari all’interazione in presenza nelle sedi INPS che continua ad apparire più incisiva e credibile.

L'intento perseguito, ovvero avvicinare l'istituzione al cittadino tramite una forma di comunicazione immediata, sembra non essere raggiunto o raggiunto solo in minima parte. Il rapporto di vicinanza, non basato sulla reale risoluzione di problemi degli utenti, non si consolida; piuttosto, la pagina sembra offrire l'immagine di una comunicazione istituzionale frammentata e dispersa in più rivoli, in un quadro caratterizzato dalla mancanza di coerenza.

L'analisi delle interazioni ci spinge anche a parlare di nuovi analfabetismi riflettendo sulle competenze che devono essere possedute dal cittadino-ricevente, fruitore della pagina social, per poter raggiungere il suo obiettivo informativo. Gli si richiede non solo capacità di leggere e comprendere i testi dei post, ma anche capacità di orientarsi all'interno di siti la cui architettura risulta alquanto complessa; capacità di non violare le regole della netiquette, alla quale tante volte il gestore della pagina si appella; capacità di verificare e comparare le fonti, con una *triangolazione* di informazioni la cui gestione allontana il cittadino all'istituzione, anziché avvicinarlo. Insomma, tutte quelle competenze chiamate in gioco nel nuovo concetto di *literacy* che ha ormai sostituito il concetto tradizionalmente inteso (Mineo & Amendola 2018).

Bibliografia

AgID-Agenzia per l'Italia Digitale. 2021. *Piano triennale per l'informatica nella pubblica amministrazione. Aggiornamento 2021-2023*, https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/piano_triennale_per_linformatica_nella_pubblica_amministrazione_2021-2023.pdf

AgID-Agenzia per l'Italia Digitale. 2022. *Guida dei diritti di cittadinanza digitali*, https://www.agid.gov.it/sites/default/files/repository_files/guida_riepilogo_diritti_cittadinanza_digitale_03-2022-acc.pdf.

Bernardelli, Andrea & Pellerey, Roberto. 1999. *Il parlato e lo scritto*. Milano: Bompiani.

Bertelsmann Foundation. 2002. *E-government-connecting efficient administration and responsive democracy*, www.begix.de.

Bombi, Raffaella (a cura di). 2013. *Manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*. Roma: Il Calamo.

Bruno, Giuseppe, Esposito, Emilio, Mastroianni, Michele & Vellutino, Daniela. 2005. Analysis of public e-procurement web site accessibility. *Journal of Public Procurement* 5(3). 344-366, <https://doi.org/10.1108/JOPP-05-03-2005-B003>.

Cortelazzo, Michele. 2021. *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*. Roma: Carocci.

Cortelazzo, Michele A. & Pellegrino, Federica. 2002. 30 regole per scrivere testi amministrativi chiari. In Pellegrino, Federica (a cura di), *Guida agli Enti Locali* 20. 25-35, <http://www.maldura.unipd.it/buro/trentaregole.html>.

De Mauro, Tullio. 2014. *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ai giorni nostri*. Bari: Laterza.

De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Bari: Laterza.

- Dell'Orletta, Felice & Montemagni, Simonetta & Venturi Giulia. 2011. READ-IT: Assessing readability of Italian texts with a view to text simplification. In Norman Alm (ed.), *Proceedings of the Workshop on Speech and Language Processing for Assistive Technologies (SLPAT 2011)*, 373-83. Edinburgh: Association for Computational Linguistics, <http://aclweb.org/anthology/W/W11/W11-2308.pdf>.
- DFP 2002 = Dipartimento della Funzione Pubblica per l'efficienza delle amministrazioni. 2002. *Direttiva sulla semplificazione del linguaggio dei testi amministrativi. A tutte le Pubbliche amministrazioni*, <https://www.funzionepubblica.gov.it/sites/funzionepubblica.gov.it/files/16872.pdf>.
- Ferrigo, Nadia. 2019. *Se si fa i selfie con le orecchie da coniglio può anche chiedere un pin*. Le rispostacce dell'INPS diventano un caso sul Web. In *La Stampa* 18 aprile 2019, <https://www.lastampa.it/cultura/2019/04/18/news/se-si-fa-i-selfie-con-le-orecchie-da-coniglio-puo-anche-chiedere-un-pin-le-rispostacce-dell-inps-diventano-un-caso-sul-web-1.33696199/>.
- Fiorentino, Giuliana. 2011. Scrittura liquida e grammatica essenziale. In Cardinale, Ugo (a cura di), *A scuola d'italiano a 150 anni dall'Unità*, 219-241. Bologna: Il Mulino.
- Fiorentino, Giuliana. 2013. *Frontiere della scrittura. Lineamenti di Web Writing*. Roma: Carocci.
- Fioritto, Alfredo (a cura di). 1997. *Manuale di stile. Strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche. Proposta e materiali di studio*. Bologna: Il Mulino.
- Fioritto, Alfredo (a cura di). 2002. *Il progetto per la semplificazione del linguaggio amministrativo [del Ministero dell'Economia e delle finanze]*. Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- Grice, H. Paul. 1993. *Logica e conversazione*. Bologna: Il Mulino.
- Lubello, Sergio (a cura di). 2016. *L'-etaliano. Scriventi e scritture nell'era digitale*. Firenze: Cesati.
- Lucisano, Pietro & Piemontese, Maria E. 1988. GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà dei testi in lingua italiana. *Scuola e Città* 29(1). 110-124.
- Mineo, Simona & Amendola, Manuela. 2018. *I low skilled in literacy. Profilo degli adulti italiani a rischio di esclusione sociale*. Roma: INAPP.
- Ministro per la pubblica amministrazione e l'innovazione. 2009. *Direttiva n. 8 del 26 novembre 2009 per la riduzione dei siti web delle pubbliche amministrazioni e per il miglioramento della qualità dei servizi e delle informazioni on line al cittadino*, <https://www.funzionepubblica.gov.it/articolo/dipartimento/26-11-2009/direttiva-n-8-2009>.
- MPA 2010 = Ministero per la pubblica amministrazione e la semplificazione. 2010. *Linee guida per i siti web della P.A.*, https://www.iccu.sbn.it/export/sites/iccu/documenti/linee_guida__26luglio2010.pdf.
- MPA 2011 = Ministero per la pubblica amministrazione e la semplificazione. 2011. *Vademecum Pubblica amministrazione e social media*, https://docs.google.com/file/d/0B-9LwViHbVWkZXJCT0h5cXNMR3M/edit?pli=1&resourcekey=0-81Ii47MqGB5fL-C7e_rwntg.
- Nencioni, Giovanni. 1976. Parlato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. *Strumenti Critici* 10. 1-56.
- Nielsen, Jakob. 1993. *Usability engineering*. Boston, MA: Academic Press.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Palermo, Massimo. 2017. *Italiano scritto 2.0*. Roma: Carocci.

- Piemontese, Maria E. 1996. *Capire e farsi capire. Teorie e tecniche della scrittura controllata*. Napoli: Tecnodid.
- Piemontese, Maria E. 1999. La comunicazione pubblica e istituzionale. In Gensini, Stefano (a cura di), *Manuale della comunicazione. Modelli semiotici, linguaggi, pratiche testuali*, 315-342. Roma: Carocci.
- Piemontese, Maria E. 2013. Aspetti linguistici della semplificazione e leggibilità di testi di interesse pubblico e istituzionale. In Bombi (a cura di), 237-253.
- Pietrandrea, Paola. 2021. *Comunicazione, dibattito pubblico, social media. Come orientarsi con la linguistica*. Roma: Carocci.
- Pistolesi, Elena. 2004. *Il parlar spedito. L'italiano di chat, e-mail e SMS*. Padova: Esedra.
- Pistolesi, Elena. 2018. L'italiano in rete: usi, varietà e proposte di analisi. *AggiornaMenti* 13. 17-26.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri. 1994. *Codice di stile delle comunicazioni scritte ad uso delle amministrazioni pubbliche. Proposta e materiali si studio*, Roma: Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato.
- RUR 2001 = RUR. Rete Urbana delle Rappresentanze. 2001. *Le Città Digitali in Italia – Rapporto 1999-2000*. Milano: Franco Angeli.
- Thai, Khi V. (ed.) (2019 < 2009), *International handbook of public procurement*. London: Routledge.
- Vedovelli, Massimo. 2021. Note sulla lingua delle istituzioni al tempo della pandemia. In Bombi Raffaella (a cura di), *La comunicazione istituzionale ai tempi della pandemia. Da sfida a opportunità*, 75-108. Roma: Il Calamo.
- Vellutino, Daniela. 2018. *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*. Bologna: Il Mulino.
- W3C 1999 = World Wide Web Consortium. 1999. *Web content accessibility guidelines 1.0. W3C Recommendation*, <http://www.w3.org/TR/1999/WAI-WEBCONTENT-19990505/>.

ELENA PEPPONI¹

Inclusione delle pluralità di genere nella comunicazione istituzionale: la modulistica per carriere *alias* in alcuni atenei italiani

Abstract

The aim of this paper is to describe the relationship between new social issues concerning non-binary gender identities and their possible integration among institutional communication in Italian, the latter being a language with only two genders that does not allow to represent different identities from a grammatical point of view. In this paper, institutional communication in the Italian academic world will be explored, with a particular focus on *alias* identities. This is a special service that many universities offer to non-binary people in order to let them live a qualitative academic life by using the elected name and gender instead of the assigned-at-birth ones. The current structure of documents and modules about *alias* identities will be analysed, and some possible linguistic solutions will be explored that would be inclusive for non-binary people from a lexical and phrasal point of view rather than from a morpho-syntactic one.

1. *Introduzione*

In questo contributo si parlerà di carriera *alias*, ovvero di una «identità provvisoria, transitoria e non consolidabile» assegnata nelle università a chi ne fa richiesta, affinché la persona possa «vivere in un ambiente di studio sereno, attento alla tutela della privacy e della dignità dell'individuo, in cui i rapporti interpersonali siano improntati alla correttezza, al reciproco rispetto delle libertà e dell'inviolabilità della persona»². Le persone che fanno richiesta di carriera *alias* sono di solito persone *gender variant*³; aderire alla carriera *alias* garantisce infatti il rilascio di un nuovo *badge* universitario e la sovrapposizione della nuova identità, quindi del nuovo nome e della nuova mail, alla carriera già maturata fino a quel momento – in caso di persona studente – o in generale all'anagrafica dell'individuo in caso di personale di ricerca, docente o tecnico-amministrativo.

¹ Università di Firenze.

² Cfr. <https://www.unive.it/pag/33440/carierealias> (ultima consultazione: aprile 2023).

³ Si tratta di un termine-ombrello usato per descrivere tanto le persone trans* binarie, quindi che non si riconoscono nel genere assegnato alla nascita e vogliono cambiarlo – ma sempre rimanendo nell'ottica di due soli generi, il maschile e il femminile –, quanto tutte quelle persone che invece contestano alla radice il concetto di genere come binario, ritenendo piuttosto che esso sia un *continuum* all'interno del quale potersi collocare in maniera flessibile (cfr. Croteu & Hoynes 2018, 275 e segg.).

Ogni ateneo che sceglie di garantire il servizio della carriera *alias* alla propria comunità lo fa secondo sue regole interne, poiché non esiste, a oggi, un rigido e condiviso protocollo a livello nazionale, ma solo delle generiche linee guida⁴. Questo comporta una produzione di modulistica e una comunicazione al riguardo interamente demandata alla sensibilità del singolo ateneo, che offre questo servizio con diverse modalità di attivazione, dunque producendo testi di volta in volta differenti. Tra l'altro, non vi sono regole generali neppure per quanto riguarda le tipologie di persone destinatarie: in alcuni atenei, infatti, solo la comunità studentesca può richiedere un'identità *alias*, mentre nella maggior parte delle università anche il personale docente, di ricerca o tecnico-amministrativo ne ha diritto.

Da un punto di vista prettamente linguistico, a mio avviso, le riflessioni sulla lingua della comunicazione istituzionale nell'ambito delle carriere *alias* possono solo parzialmente inserirsi nel filone di indagini sulla lingua di genere. I numerosi sforzi fatti negli ultimi vent'anni per la visibilità del femminile nella lingua della comunicazione istituzionale, infatti, sono stati promossi a partire da una concezione esclusivamente binaria, cioè da un retroterra culturale che afferma che i generi siano soltanto due, quello maschile e quello femminile. Trovandoci invece oggi a dover affrontare la questione di includere nella comunità accademica anche chi non si riconosce, in tutto o in parte, in questa dicotomia, si proporranno nel presente contributo alcune concrete soluzioni linguistiche per superare questa *impasse*, soluzioni che possono andare anche oltre quelle ormai consolidate per la lingua di genere binaria. In particolare, si analizzeranno alcuni moduli e regolamenti per la richiesta di attivazione della carriera *alias* cercando di comprendere quali sono i punti di forza di tali testi e quali i passaggi che sarebbe invece meglio modificare in ottica di una maggior rappresentatività, proponendo poi un testo come possibile base di lavoro per gli atenei che vogliano costruire una modulistica con un linguaggio ampio.

2. Le carriere *alias* nelle università tra accelerazioni e frenate

Attualmente in Italia è possibile attivare la carriera *alias* in 55 atenei su 65⁵. Nel momento in cui questo contributo viene rilasciato vi sono alcune ulteriori università che non offrono ancora questa opportunità, ma che ne hanno discusso e approvato l'inserimento nel Piano Azioni Positive o nel *Gender Equality Plan* di ateneo, da at-

⁴ Faccio riferimento alle *Linee Guida per gli Atenei Italiani sull'Implementazione della Carriera Alias*, pubblicate nel 2019 a cura del Gruppo di lavoro interdisciplinare della Conferenza Nazionale degli Organismi di Parità delle Università Italiane (Addabbo *et al.* 2019).

⁵ In Italia vi sono 65 atenei pubblici se si escludono le università private di qualsiasi natura, le Accademie di Belle arti, le Scuole superiori per mediatori linguistici indipendenti, gli atenei telematici. Sono incluse nel computo, invece, le Scuole superiori per mediatori linguistici inserite in contesti di università pubbliche, come le Scuole Superiori di Lingue Moderne per Interpreti e Traduttori dell'Università di Trieste e di quella di Bologna, ma anche i Politecnici e le Scuole Superiori di eccellenza che propongono percorsi di formazione e ricerca parzialmente autonomi (SISSA di Trieste, IUSS di Pavia, Scuola Normale Superiore e Scuola Superiore di Studi Universitari e di Perfezionamento *Sant'Anna*, queste ultime entrambe di Pisa).

tuare nel prossimo futuro⁶. È dunque plausibile che al momento della pubblicazione del presente contributo, o poco dopo, le statistiche possano subire qualche lieve modifica. In ogni caso, ogni ateneo che si è dotato del servizio ha messo a disposizione una quota di personale tecnico-amministrativo e docente per seguire le pratiche di richiesta, ha creato una modulistica o dei percorsi informatizzati di accesso personalizzati e ha cercato a modo proprio di dare risposte, anche linguistiche, alle identità di genere non binarie presenti nella comunità accademica.

A prescindere dal ruolo che ricoprono all'interno di quest'ultima, ciò che è importante sottolineare è che le persone che possono richiedere la carriera *alias* possono essere anche molto diverse tra loro proprio in termini di identità di genere: ciò, quindi, condiziona anche la scelta di un linguaggio il più possibile corretto per riferirsi a esse. Se, infatti, come abbiamo visto, nella comunità accademica vi possono essere persone trans* binarie, per le quali i due generi grammaticali dell'italiano sono sufficienti – basta solo adeguare le marche al genere di arrivo anziché a quello di partenza dell'individuo – è altrettanto vero che possono esservi anche molte persone non binarie che vorrebbero essere incluse superando la rigida logica a due. Vedremo, dunque, com'è possibile implementare strategie già in atto o fornire nuove alternative per garantire una comunicazione allo stesso tempo chiara e plurale.

3. *Comunicazione istituzionale universitaria, lingua di genere e carriere alias*

L'attenzione alla lingua di genere in Italia si è sviluppata a partire dai lavori di Alma Sabatini (1986; 1987) ed è proseguita fino ai giorni attuali con il preciso obiettivo di aumentare la visibilità dell'universo femminile nella lingua. Nondimeno, quest'esigenza è stata raccolta e promossa da più fronti anche nell'ambito del linguaggio amministrativo e istituzionale. Gli studi sulla comunicazione istituzionale in Italia hanno infatti avuto inizio e continuazione con lo scopo di razionalizzare e semplificare una lingua ritenuta troppo astratta e complessa⁷, ma non hanno mancato di esplorare nel dettaglio anche l'esigenza di includere il femminile nella comunicazione orientata alla cittadinanza⁸. Oggi, complici un mondo e un'università che cambiano e diventano sempre più multiformi, è possibile allargare lo spettro di indagine della comunicazione istituzionale anche oltre la lingua di genere maschile e femminile, com'è intenzione di questo articolo.

⁶ Si tratta dell'Università per stranieri di Perugia (cfr. <<https://www.unistrapg.it/sites/default/files/docs/ateneo/cug-piano-azioni-21-23.pdf>>) e della Libera Università di Bolzano (cfr. <https://www.unibz.it/assets/Documents/Amministrazione-Trasparente/gender-equality-plan2022-2025_i.pdf>). Ultima consultazione di entrambi i documenti: aprile 2023.

⁷ In questo in questo solco si inseriscono lavori come quelli, tra gli altri, di Bombi (2013; 2015; 2021), Cortelazzo (2021), Cortelazzo & Pellegrino (2003), Fioritto (1997; 2009), Lubello (2017) e Vellutino (2018).

⁸ Si vedano, a tal proposito, i numerosi studi di Robustelli, che per prima ha sollevato la questione del femminile nella lingua istituzionale italiana (cfr. almeno Robustelli 2000; 2004; 2012a; 2012b; 2016a; 2016b; 2018; 2021). Diverse altre figure si sono poi occupate dell'argomento, con lavori quali Bacci Bonivento (2016), Cavagnoli (2013a; 2013b), Fiore (2019), Gheno (2019), Maestri (2017; 2019), Pacella (2015), Somma & Maestri (2020) e Pozzolo (2015).

Come campione di analisi per questo contributo ho scelto i testi prodotti dalle università pubbliche italiane dei territori del Triveneto⁹: Università degli studi di Trieste, Università degli studi di Udine e Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati per il Friuli-Venezia Giulia; Libera Università di Bolzano per la Provincia autonoma di Bolzano; Università degli studi di Trento per la Provincia autonoma di Trento; Università *Ca' Foscari* di Venezia, Università degli studi di Padova e Università degli studi di Verona per il Veneto.

Tra gli atenei analizzati, risulta che la Libera Università di Bolzano e la Scuola Internazionale Superiore di Studi Avanzati di Trieste non siano ad oggi dotate della carriera *alias*¹⁰, mentre tutte le altre sì. Per quanto riguarda la scelta delle persone destinatarie, mentre l'Università di Udine, quella di Trieste e quella di Trento consentono l'accesso alla carriera *alias* da parte di tutta la comunità accademica, la *Ca' Foscari* di Venezia, l'Università di Padova e quella di Verona ne permettono la richiesta solo da parte della platea studentesca. Risulta differente pure il canale di accesso a questo servizio: a Trento è possibile fare richiesta di attivazione della carriera *alias* attraverso la propria area privata del portale informatizzato di ateneo (fig. 1), mentre a Udine si deve prendere contatto personalmente con la figura tecnico-amministrativa preposta tramite una mail, a cui poi seguirà la firma di un accordo di riservatezza tra persona interessata e istituzione (fig. 2). Negli atenei di Trieste, *Ca' Foscari*, Padova e Verona la carriera *alias* si richiede invece previa compilazione di un modulo pubblicamente consultabile e scaricabile dai siti ufficiali delle università stesse (figg. 3, 4, 5 e 6).

Figura 1 - Richiesta della carriera *alias* attraverso il portale della persona studente, Università di Trento

UNIVERSITÀ DI TRENTO

Attivazione identità alias
Request for activation of the alias identity for UniTrento students

Informazione di carriera

- IDPersona: ██████████
- Matricola: ██████████
- Struttura: **Facoltà di Giurisprudenza (02D1)**
- Tipo corso: **Laurea Magistrale Ciclo Unico 5 anni (LMS)**
- Corso di studi: **Giurisprudenza (0205P)**
- Stato carriera: **Attivo (A)**
- Motivo stato carriera: **Immatricolazione (1MM)**
- AA di ultima iscrizione: **2021/2022**
- Stato iscrizione: **Attivo (A)**
- Tipo iscrizione: **IC**
- Anno corso: **3**
- Anni fuori corso: **0**
- Percorso: **standard**
- Ordinamento: **Ordinamento 2011**
- Data di ultima verifica delle informazioni di carriera: **05 novembre 2021 16.27.16**
- Dati aggiornati al: **05 novembre 2021 17.28.18**

Aggiorna dati

Chiedo l'attivazione di una identità *alias* ex art. 3 comma 2 del Regolamento di Ateneo emanato con Decreto Rettoriale n. 489 di data 01/07/2020 *

A tal fine dichiaro di aver individuato come nome di scelta *

Mi impegno al rispetto della normativa in materia e delle disposizioni adottate dall'Università di Trento, definite nel "Regolamento per l'attivazione e la gestione dell'identità *alias* per persone transgender o di genere non conforme" e nell'Accordo di riservatezza *

Salva Annulla

⁹ Dovendo scegliere alcune università come campione, la selezione è ricaduta sui territori del Triveneto per una mera questione di conoscenza diretta di alcuni atenei e dei loro regolamenti: ho infatti conseguito la laurea magistrale all'Università di Padova e il dottorato in consorzio tra l'Università di Udine e quella di Trieste.

¹⁰ Sebbene la Libera Università di Bolzano l'abbia inserita come obiettivo nel *Gender Equality Plan* di prossima realizzazione (cfr. nota 6).

Figura 2 - Pagina del sito web dell'Università di Udine

The screenshot shows the website of the University of Udine. At the top, there is a navigation bar with links for 'HOME', 'ATENE0', 'DIDATTICA', 'RICERCA', 'SERVIZI', 'TERRITORIO E SOCIETÀ', and 'INTERNATIONAL'. Below this, a breadcrumb trail reads: 'home -> didattica -> area servizi studenti -> servizi studenti -> diritto allo studio -> Identità di genere in transizione'. The main heading is 'Identità di genere in transizione'. Underneath, there is a sub-heading 'Identità alias - modalità di gestione'. The page is divided into three sections: 'Premessa', 'Identità alias', and 'Procedura'. Each section has a circular icon to its right. The 'Premessa' section discusses the university's commitment to inclusive environments. The 'Identità alias' section explains the procedure for obtaining an alias. The 'Procedura' section details the steps for requesting an alias, including contact information for the Didattica and Segreteria Studenti offices.

Figura 3 - Modulo per la richiesta di attivazione della carriera alias, Università di Trieste



Allegato A1

**ACCORDO DI RISERVATEZZA
TRA**

L'Università degli Studi di Trieste, sede legale piazza Europa 1, denominata di seguito, per brevità, "Università", nella persona _____, all'uopo autorizzata alla sottoscrizione del presente accordo, con Decreto del Rettore n. _____ del _____

E

La persona _____, nata a _____ (____) il gg/mm/aaaa, Codice Fiscale _____, residente a _____ (____) in Via _____ n. _____; C.A.P. _____, domiciliata per il presente atto a _____ (____), in Via _____ n. _____, C.A.P. _____, nel seguito, per brevità chiamata "richiedente".

Figura 4 - *Modulo per la richiesta di attivazione della carriera alias, Università Ca' Foscari, Venezia*

ACCORDO CONFIDENZIALE

Visto l'art. 8 del Regolamento carriere studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia, emanato con D.R. n. 4 del 07/01/2014, modificato con D.R. n. 552 del 02/07/2015, con D.R. n. 877 del 26/10/2015, con D.R. 411 n. del 01/07/2016, con D.R. n. 787 del 02/11/2017 e con D.R. n. 235 del 14/03/2018;

Considerata la richiesta avanzata da....., nato/a ila, di attivazione di una "carriera alias", mediante attribuzione di una identità provvisoria avente validità unicamente all'interno dell'Università Ca' Foscari Venezia a tutela della sua persona in questa delicata fase di transizione, nonché di concessione del corrispondente tesserino di riconoscimento;

Vista la documentazione amministrativa e medico – diagnostica presentata dal richiedente, attestante l'intrapreso percorso psicoterapeutico e medico finalizzato all'eventuale riassegnazione del sesso;

Preso atto chedichiara, per i soli effetti di questo accordo, di aver individuato come nome di scelta.....;

TRA

....., nato/a a il, C.F....., residente in,via.....,cap.....

e-mail, matricola n., di seguito denominato "il richiedente",

E

L'Università Ca' Foscari Venezia, codice fiscale 80007720271, nel seguito indicata anche come "Università" o "Ateneo", rappresentata per il presente atto dalla Dirigente dell'Area Didattica e Servizi agli Studenti (ADiSS), dott.ssa Francesca Magni, nata a Camerino (MC) il giorno 08.06.1959, domiciliata per il presente atto presso la sede dell'Ateneo in Venezia, Dorsoduro 3246,

Figura 5 - *Modulo per la richiesta di attivazione della carriera alias, Università di Padova*

RICHIESTA ATTIVAZIONE CARRIERA ALIAS

Al Rettore dell' Università
degli Studi di Padova

Il/La sottoscritto/a _____

CF _____ nato/a a _____ il giorno _____

residente in _____

domicilio (se diverso dalla residenza) _____

indirizzo mail _____

recapito telefonico _____

Iscritto/a al corso di laurea _____, matricola _____,

Chiede l'attivazione della carriera "Alias" in quanto ha intrapreso un percorso di rettificazione di sesso ai sensi della legge 164/1982, indicando " _____ " come nome prescelto per l'identità alias.

Allega alla presente:

- fotocopia del documento d'identità personale (obbligatorio)
- documentazione medico diagnostica attestante diagnosi di disforia di genere e inizio del percorso di riattribuzione
- 2 fototessera

Dichiara inoltre di essere informato/a, ai sensi e per gli effetti di cui all'art. 13 del Regolamento UE 2016/679 (Regolamento generale sulla protezione dei dati), che i dati personali raccolti saranno trattati, anche con strumenti informatici, esclusivamente nell'ambito del procedimento per il quale la presente dichiarazione viene resa, così come riportato al seguente indirizzo: <http://www.unipd.it/privacy>

Figura 6 - Modulo per la richiesta di attivazione della carriera alias, Università di Verona



UNIVERSITÀ
di VERONA

ACCORDO DI RISERVATEZZA

Richiamato il Decreto Rettorale n. _____ con cui è stato emanato il “Regolamento per gli studenti”, al fine di tutelare il benessere psico-fisico del/della richiedente e di garantire un ambiente di studio inclusivo;

Considerata la richiesta presentata da _____, nato/a a _____, il _____, di attivazione di una carriera alias, mediante attribuzione di una identità provvisoria avente validità unicamente all'interno dell'Ateneo, al fine di consentirgli/le il concreto esercizio della propria autodeterminazione di genere; Preso atto che _____ dichiara, per i soli effetti del presente accordo, di aver individuato come nominativo alias _____;

TRA

L'Università di Verona, nella persona del prof. Lorenzo Bemini all'uopo autorizzato alla sottoscrizione del presente accordo, con Decreto del Rettore del 3 novembre 2014, rep.n.2685/2014 – prot. n. 71158, denominata di seguito “Università”

E

_____, nata/o a _____,
il _____, domiciliato/a per il presente atto a _____ -
via/piazza _____, n. _____,
studente presso corso di studi _____,
matricola n. _____, di seguito denominato “il/la richiedente”,

4. Il linguaggio della modulistica per carriere alias

4.1 Inclusionione binaria e non binaria

Nei moduli e nei regolamenti per l'attivazione della carriera *alias*, l'inclusionione linguistica binaria è materia pressoché acquisita. I testi visti finora (figg. 3-6) utilizzano quasi sempre come tecnica di inclusionione la forma sdoppiata maschile/femminile, anche se in alcuni passaggi troviamo ancora qualche incertezza e oscillazione tra *splitting* e forme del maschile sovraesteso, come si vede in fig. 7 nelle parti sottolineate.

Figura 7 - *Accordo confidenziale e regolamento, Università Ca' Foscari, Venezia*

ACCORDO CONFIDENZIALE

Visto l'art. 8 del Regolamento carriere studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia, emanato con D.R. n. 4 del 07/01/2014, modificato con D.R. n. 552 del 02/07/2015, con D.R. n. 877 del 26/10/2015, con D.R. 411 n. del 01/07/2016, con D.R. n. 787 del 02/11/2017 e con D.R. n. 235 del 14/03/2018;

Considerata la richiesta avanzata da....., nato/a ila, di attivazione di una "carriera alias", mediante attribuzione di una identità provvisoria avente validità unicamente all'interno dell'Università Ca' Foscari Venezia a tutela della sua persona in questa delicata fase di transizione, nonché di concessione del corrispondente tesserino di riconoscimento;

Vista la documentazione amministrativa e medico – diagnostica presentata dal richiedente, attestante l'intrapreso percorso psicoterapeutico e medico finalizzato all'eventuale riassegnazione del sesso;

Preso atto chedichiara, per i soli effetti di questo accordo, di aver individuato come nome di scelta.....;

TRA

..... nato/a a il, C.F....., residente in,via.....,cap.....

e-mail, matricola n., di seguito denominato "il richiedente".

E

L'Università Ca' Foscari Venezia, codice fiscale 80007720271, nel seguito indicata anche come "Università" o "Ateneo", rappresentata per il presente atto dalla Dirigente dell'Area Didattica e Servizi agli Studenti (ADiSS), dott.ssa Francesca Magni, nata a Camerino (MC) il giorno 08.06.1959, domiciliata per il presente atto presso la sede dell'Ateneo in Venezia, Dorsoduro 3246,

SI CONCORDA QUANTO SEGUE

1. L'Università si impegna ad attivare per lo/a studente/essa immatricolato/a presso l'Università Ca' Foscari Venezia, che ne faccia apposita richiesta all'Ufficio Carriere studenti e diritto allo studio, una "carriera alias", mediante l'assegnazione di un'identità provvisoria, transitoria e non consolidabile e a rilasciare un tesserino di riconoscimento indicante la matricola, il cognome e il nome scelto, utilizzabile solo all'interno dell'Università e in relazione ai servizi erogati dalla stessa.

Per quanto riguarda invece la possibilità di includere identità non binarie, sebbene alcuni atenei come Trieste e Udine abbiano iniziato a sperimentare in questo senso, i risultati sono finora poco incoraggianti. Nell'accordo di riservatezza proposto da Trieste si tenta infatti all'inizio l'uso del sostantivo *persona* con conseguente accordo di genere e numero degli elementi relati lungo il testo, però non vi è mantenimento della strategia di de-genderizzazione, tanto che vengono poi ripristinate le forme sdoppiate (fig. 8, parti sottolineate). Più fluido e coerente risulta il testo dell'accordo di riservatezza proposto da Udine, implementato nel 2022 rispetto a una vecchia versione inclusiva solo in ottica binaria, che alterna l'uso dello stesso sostantivo *persona* a strategie generali di neutralizzazione di genere (fig. 9, parti sottolineate).

Figura 8 - *Accordo di riservatezza, Università di Trieste*

**UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI TRIESTE**

Allegato A1

ACCORDO DI RISERVATEZZA

TRA

L'Università degli Studi di Trieste, sede legale piazza Europa 1, denominata di seguito, per brevità, "Università", nella persona _____, all'uopo autorizzata alla sottoscrizione del presente accordo, con Decreto del Rettore n. _____ del _____

E

La persona _____, nata a _____ () il gg/mm/aaaa, Codice Fiscale _____, residente a _____ () in Via _____ n. _____; C.A.P. _____, domiciliata per il presente atto a _____ (), in Via _____ n. _____, C.A.P. _____, nel seguito, per brevità chiamata "richiedente".

PREMESSO:

- che il Senato Accademico dell'Università, nella seduta del 16 giugno 2021, con delibera n. _____, ed il Consiglio di Amministrazione nella seduta del 25 giugno 2021 con delibera n. _____ hanno approvato il "Regolamento per l'attivazione e la gestione di carriere *alias* per soggetti in transizione di genere" (nel seguito chiamata per brevità Regolamento), successivamente emanato con Decreto Rettorale _____, e che tali carriere *alias* sono strettamente circoscritte al solo ambito universitario di appartenenza;

- che il Magnifico Rettore dell'Università di Trieste, in data _____ con D. R. _____, ha nominato il/la Prof./Prof.ssa _____, Tutor Accademico/a per i/le richiedenti;

- che il Direttore Generale dell'Università, in data _____ con provvedimento n. _____, ha nominato il/la componente del Settore Servizi agli Studenti e alla Didattica _____, come referente amministrativo/a per la gestione della carriera *alias*;

- che il/la richiedente, in data _____, ha presentato istanza formale di attivazione della carriera *alias*.

- che il/la richiedente dichiara di avere individuato, ai soli effetti del presente accordo, il seguente _____ nominativo, sostitutivo del nome anagrafico:

SI CONCORDA QUANTO SEGUE

L'Università raccoglie la volontà del/della richiedente e si impegna ad attivare la carriera *alias*, mediante assegnazione di una identità provvisoria, transitoria e non consolidabile, e a predisporre e rilasciare un nuovo tesserino indicante cognome, nome *alias* scelto.

Figura 9 - *Accordo di riservatezza, Università di Udine*

ACCORDO DI RISERVATEZZA

TRA

L'Università degli Studi di Udine (di seguito "Università" e "Ateneo"), codice fiscale 80014550307, Partita IVA 01071600306, rappresentata dal Magnifico Rettore, prof. Roberto Pinton, in qualità di rappresentante legale, domiciliato per la sua funzione presso la sede legale in via Palladio 8, 33100 Udine,

E

_____ (nome e cognome
anagrafico), comune di nascita _____, data di nascita
/ / _____, documento di identità _____, c.f.
_____.

in servizio presso _____,
con qualifica _____

docente a contratto presso _____

studente presso il _____, nel corso di _____,
in _____, matricola nr. _____

di seguito "persona richiedente", che dichiara, per i soli effetti del presente accordo, di appartenere a una delle categorie di interessati di cui al punto 2.1 delle "LINEE GUIDA PER L'ATTIVAZIONE E LA GESTIONE DELLA «IDENTITÀ ALIAS» E DELLA «CARRIERA ALIAS» ALL'INTERNO DELLA COMUNITÀ UNIVERSITARIA DELL'ATENEO DI UDINE" (nel seguito "Linee Guida") e di aver individuato come nominativo *alias* il seguente: _____

- considerate le "Linee Guida";
- preso atto che attivare l'«identità alias» significa utilizzare, all'interno dell'Ateneo, un nome diverso da quello anagrafico;
- preso atto che attivare la «carriera alias» consiste nella duplicazione della carriera universitaria o lavorativa della persona richiedente, aggiungendosi al profilo associato al nome anagrafico del richiedente un profilo ulteriore, associato all'«identità alias», provvisorio e non consolidabile nelle banche dati dell'Ateneo;
- considerata la domanda della persona richiedente di utilizzare, all'interno dell'Ateneo, un nome diverso da quello anagrafico mediante attivazione di una «identità alias» con connessa attivazione della «carriera alias»;
- preso atto della dichiarazione della persona richiedente di appartenenza alla categoria di interessati di cui al punto 2.1 delle "Linee Guida",

4.2 La patologizzazione linguistica delle identità di genere non binarie

Abbiamo finora visto come, da un punto di vista linguistico, le identità di genere non binarie subiscano, anche nella modulistica per servizi che le riguardano direttamente, un trattamento piuttosto incerto. Un altro aspetto da indagare a tal proposito è quello della patologizzazione, cioè dell'uso di formule linguistiche e di un discorso medicalizzante adottati con lo scopo di collocare tali identità fuori dalla norma, dunque entro i confini del patologico¹¹. Sia in alcuni testi giuridici italiani ed europei, sia nella recente letteratura medica internazionale, però, ci sono numerosi riferimenti teorici che spiegano come approcciarsi alle identità di genere non

¹¹ Per un approfondimento generale sul ruolo del linguaggio nella riduzione al patologico di alcune categorie di individui cfr. almeno Foucault (1999 [2017]; 2003 [2019]) e Ongaro Basaglia (1982 [2012]). Per una visione specifica sull'applicazione del discorso medicalizzante alle persone LGBT+ cfr. Romano (2019).

binarie con un atteggiamento non medicalizzante: essi possono essere presi come modello per la realizzazione di testi istituzionali di orientamento ampio.

Oltre le già citate *Linee Guida per gli Atenei Italiani sull'Implementazione della Carriera Alias*¹², in ambito giuridico italiano sono state fondamentali anche la sentenza della Corte Costituzionale n°221 del 2015 e la sentenza della Corte di Cassazione n°15138, anch'essa del 2015¹³. La prima compie un deciso passo di allontanamento dalla legge n° 164 del 1982, affermando che all'interno del concetto di genere confluiscono tanto aspetti fisico-biologici quanto aspetti psicologici, sociali e comportamentali; pertanto, la riassegnazione di genere non può essere subordinata soltanto a trattamenti affermativi di natura medico-chirurgica. La sentenza n° 15138 del 2015 della Corte di Cassazione, invece, è incentrata sulla necessità di svincolare l'adeguamento dei caratteri sessuali primari da quello dei secondari. Partendo da questo presupposto, sarà possibile modificare i propri caratteri secondari per acquisire un aspetto conforme al proprio sentire a prescindere dall'aver o meno intrapreso un percorso di chirurgia genitale.

In ambito europeo, di rilievo è certamente la *Resolution* n° 2048, ancora del 2015, emanata dalla *Parliamentary Assembly of the Council of Europe* – PACE e intitolata *Discrimination against transgender people in Europe*¹⁴: essa auspica la creazione di un ambiente accogliente per le persone *gender variant* in tutti i contesti, nonché l'adozione di procedure di riconoscimento del genere affermato che siano rapide, trasparenti, accessibili e basate – anche in questo caso – sull'autodeterminazione del soggetto.

La stessa letteratura medica internazionale ha provveduto, negli ultimi anni, a sottrarre sempre di più le identità di genere non binarie alla narrazione patologizzante che le aveva accompagnate per lungo tempo. La *International Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD), emanata dall'Organizzazione Mondiale della Sanità ha proposto, nella sua ultima revisione¹⁵, una modifica terminologica e una contenutistica a questo proposito. Per quanto riguarda la prima, quello che veniva definito *disturbo dell'identità di genere* è ora identificato con il termine *incongruenza di genere*; dal punto di vista contenutistico, la stessa incongruenza di genere si è tramutata da patologia mentale a *condizione relativa alla salute sessuale*. Un approccio analogo è stato adottato dal *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), pubblicato dall'*American Psychiatric Association* e giunto,

¹² Cfr. nota 4.

¹³ La sentenza n° 221 del 2015 della Corte Costituzionale è consultabile qui: <https://www.corte-costituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?param_ecli=ECLI:IT:COST:2015:221>, mentre la sentenza n° 15138 del 2015 della Corte di Cassazione è reperibile qui: <<https://www.federalismi.it/nv14/articolo-documento.cfm?Artid=30132>> (ultima consultazione di entrambi i documenti: aprile 2023).

¹⁴ La *Resolution* è consultabile qui: <<https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=21736>> (ultima consultazione: aprile 2023).

¹⁵ Si tratta della ICD-11, pubblicata nel 2019 ed entrata in vigore ufficialmente l'1 gennaio 2022. Il testo è reperibile qui: <<https://icd.who.int/browse11/l-m/en>> (ultima consultazione: aprile 2023).

nel marzo del 2022, alla revisione del testo della quinta edizione¹⁶. Esso ha proposto, rispetto alla versione precedente, diverse innovazioni terminologiche in ottica de-medicalizzante, riassunte nella tab. 1:

Tabella 1 - *Confronto della terminologia tra DSM5 e DSM-5 Text Revision*

<i>DSM-5</i>	<i>DSM-5 Text Revision</i>
Desired gender	Experienced gender
Cross-sex medical procedure/surgery	Gender-affirming medical procedure/surgery
Natal male/female	Individual assigned male/female at birth
Natal gender	Birth-assigned gender

Tutti questi documenti mostrano come l'approccio patologizzante alle identità di genere non binarie sia da considerarsi ormai superato tanto in ambito giuridico-amministrativo quanto in ambito medico. Pertanto, la logica vorrebbe una modulistica per carriere *alias* adeguata a tali riflessioni. In alcuni atenei come per esempio Udine e Trieste, non si fa alcun riferimento a possibili pratiche sanitarie di riassegnazione del genere, mentre nel modulo proposto dall'Università di Verona si rende esplicita la non necessità di intraprendere un percorso medicalizzato per avvalersi del servizio della carriera *alias* (fig. 10, parti sottolineate). Notiamo invece come altre università, quali Padova e *Ca' Foscari* di Venezia, indulgano ancora a vecchie pratiche di riduzione al patologico (figg. 11 e 12, parti sottolineate).

Figura 10 - *Richiesta di autodeterminazione dell'individuo, Università di Verona*



UNIVERSITÀ
di VERONA

ACCORDO DI RISERVATEZZA

Richiamato il Decreto Rettorale n. _____ con cui è stato emanato il "Regolamento per gli studenti", al fine di tutelare il benessere psico-fisico del/della richiedente e di garantire un ambiente di studio inclusivo;

Considerata la richiesta presentata da _____, nato/a a _____, il _____, di attivazione di una carriera *alias*, mediante attribuzione di una identità provvisoria avente validità unicamente all'interno dell'Ateneo, al fine di consentirgli/le il concreto esercizio della propria autodeterminazione di genere;

Preso atto che _____ dichiara, per i soli effetti del presente accordo, di aver individuato come nominativo *alias* _____;

¹⁶ Il DSM è il punto di riferimento mondiale della manualistica sulle patologie psichiatriche: esso viene ripubblicato quando le innovazioni rispetto alla vecchia edizione si fanno numerose. A discrezione della redazione centrale, tuttavia, può accadere che, in presenza di innovazioni importanti ma non tali da pregiudicare la validità dell'edizione in corso, si rilasci una revisione che prende il nome di *Text Revision*, contenente la modifica delle teorie o delle classificazioni ritenute ormai obsolete, e che assume la sigla *TR* per distinguerla dalla precedente, ma che non implica una ristrutturazione globale del testo vigente. Cfr. American Psychiatric Association (2022), Section *Gender Dysphoria* (<https://www.psychiatry.org/File%20Library/Psychiatrists/Practice/DSM/APA_DSM-5-Contents.pdf>, ultima consultazione: marzo 2023).

Figura 11 - *Patologizzazione delle identità di genere non binarie, Università di Padova*

RICHIESTA ATTIVAZIONE CARRIERA ALIAS

Al Rettore dell' Università
degli Studi di Padova

Il/La sottoscritto/a _____
 CF _____ nato/a a _____ il giorno _____
 residente in _____
 domicilio (se diverso dalla residenza) _____
 indirizzo mail _____
 recapito telefonico _____
 Iscritto/a al corso di laurea _____, matricola _____,

Chiede l'attivazione della carriera "Alias" in quanto ha intrapreso un percorso di rettificazione di sesso ai sensi della legge 164/1982, indicando " _____ " come nome prescelto per l'identità alias.

Allega alla presente:

fotocopia del documento d'identità personale (obbligatorio)
 documentazione medico diagnostica attestante diagnosi di disforia di genere e inizio del percorso di riattribuzione
 2 fototessera

Figura 12 - *Patologizzazione delle identità di genere non binarie, Università Ca' Foscari, Venezia*

ACCORDO CONFIDENZIALE

Visto l'art. 8 del Regolamento carriere studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia, emanato con D.R. n. 4 del 07/01/2014, modificato con D.R. n. 552 del 02/07/2015, con D.R. n. 877 del 26/10/2015, con D.R. 411 n. del 01/07/2016, con D.R. n. 787 del 02/11/2017 e con D.R. n. 235 del 14/03/2018;

Considerata la richiesta avanzata da....., nato/a ila di attivazione di una "carriera alias", mediante attribuzione di una identità provvisoria avente validità unicamente all'interno dell'Università Ca' Foscari Venezia a tutela della sua persona in questa delicata fase di transizione, nonché di concessione del corrispondente tesserino di riconoscimento;

Vista la documentazione amministrativa e medico – diagnostica presentata dal richiedente, attestante l'intrapreso percorso psicoterapeutico e medico finalizzato all'eventuale riassegnazione del sesso;

Preso atto chedichiara, per i soli effetti di questo accordo, di aver individuato come nome di scelta.....;

TRA

..... nato/a a il C.F....., residente invia.....cap.....
 e-mail matricola n., di seguito denominato "il richiedente",

E

L'Università Ca' Foscari Venezia, codice fiscale 80007720271, nel seguito indicata anche come "Università" o "Ateneo", rappresentata per il presente atto dalla Dirigente dell'Area Didattica e Servizi agli Studenti (ADISS), dott.ssa Francesca Magni, nata a Camerino (MC) il giorno 08.06.1959, domiciliata per il presente atto presso la sede dell'Ateneo in Venezia, Dorsoduro 3246,

4.3 Il *deadname* come informazione delicata

Un altro aspetto da indagare è quello della denominazione della persona che accede alla carriera *alias*. Tra le informazioni più importanti che un essere umano può avere sul proprio conto c'è infatti il suo nome. Il nome proprio indica l'essenza di un individuo ed è profondamente radicato nella sua identità: ecco perché, quando una persona non si riconosce nel genere che le è stato attribuito alla nascita, tra le principali rivendicazioni che vuole portare avanti c'è quella del cambio del nome. Il "vecchio" nome proprio diventa così *deadname*, letteralmente «nome defunto»¹⁷.

Apparentemente, sul *deadname* non ci sono problemi linguistici, nella misura in cui esso viene necessariamente richiesto per abbinare la carriera *alias* al profilo universitario della persona richiedente, e la persona ne è consapevole all'atto della firma degli accordi. Tuttavia, esso rimane un'informazione piuttosto delicata, dato che è possibile che la domanda di attivazione della carriera *alias* avvenga diverso tempo dopo rispetto alla presa di coscienza – e alla conseguente rivendicazione pubblica – da parte della persona della sua nuova identità. Ci si trova quindi di fronte a un individuo che da mesi, se non da anni, si identifica in un nuovo nome, e che si vede invece costretto a ripetere più volte il suo *deadname*, cosa che in alcuni moduli avviene nello spazio di poche righe, come nel caso, ancora una volta, del modulo proposto dall'Università *Ca' Foscari* di Venezia (fig. 13, parti sottolineate).

Figura 13 - *Richiesta di deadname, Università Ca' Foscari, Venezia*

ACCORDO CONFIDENZIALE

Visto l'art. 8 del Regolamento carriere studenti dell'Università Ca' Foscari Venezia, emanato con D.R. n. 4 del 07/01/2014, modificato con D.R. n. 552 del 02/07/2015, con D.R. n. 877 del 26/10/2015, con D.R. 411 n. del 01/07/2016, con D.R. n. 787 del 02/11/2017 e con D.R. n. 235 del 14/03/2018;

Considerata la richiesta avanzata da....., nato/a ila di attivazione di una "carriera *alias*", mediante attribuzione di una identità provvisoria avente validità unicamente all'interno dell'Università Ca' Foscari Venezia a tutela della sua persona in questa delicata fase di transizione, nonché di concessione del corrispondente tesserino di riconoscimento;

Vista la documentazione amministrativa e medico – diagnostica presentata dal richiedente, attestante l'introdotto percorso psicoterapeutico e medico finalizzato all'eventuale riassegnazione del sesso;

Preso atto chedichiara, per i soli effetti di questo accordo, di aver individuato come nome di scelta.....;

TRA

....., nato/a a il C.F....., residente invia.....cap.....

e-mail matricola n., di seguito denominato "il richiedente",

E

L'Università Ca' Foscari Venezia, codice fiscale 80007720271, nel seguito indicata anche come "Università" o "Ateneo", rappresentata per il presente atto dalla Dirigente dell'Area Didattica e Servizi agli Studenti (ADISS), dott.ssa Francesca Magni, nata a Camerino (MC) il giorno 08.06.1959, domiciliata per il presente atto presso la sede dell'Ateneo in Venezia, Dorsoduro 3246,

¹⁷ Il termine *deadname* è definito dall'*Oxford English Dictionary online* (s.v., dal 2010) «the former name of a person (esp. a transgender person) who has chosen a new name».

5. *Proposte operative di riscrittura*

Tutte le casistiche che abbiamo visto fino a questo momento stimolano una riflessione sulla lingua utilizzata per questo tipo di testi istituzionali e suggeriscono che sarebbe opportuno prendere coscienza del problema dell'inclusione di tutte quelle identità di genere che non si sentono rappresentate dalla logica binaria.

Si presentano dunque qui, sotto forma di elenco, alcune buone pratiche linguistiche che è possibile adottare senza snaturare i testi e senza minarne la comprensibilità, ma includendo allo stesso tempo le identità di genere non binarie¹⁸:

- a. evitamento delle proposte morfo-sintattiche di inclusione di genere tramite fonemi alternativi (/u/, /ə/), simboli grafici privi di corrispettivo fonetico (*, @, _) o consonanti (-y, -x);
- b. implementazione dell'utilizzo del sostantivo *persona* con opportuni accordi di genere e di numero di tutti gli altri elementi a esso correlati;
- c. uso coerente e continuativo delle strategie di neutralizzazione di genere già utilizzate per la comunicazione istituzionale inclusiva binaria (ad es. uso di epiceni o di nomi comuni privi di referenza di genere, uso di forme impersonali, etc.);
- d. evitamento di un linguaggio patologizzante;
- e. evitamento delle richieste di inserimento della persona in un percorso medicalizzato come requisito preliminare per l'accesso alla carriera *alias*;
- f. richiesta di autodichiarazione di genere percepito.

Il modello di testo più vicino a queste buone pratiche tra quelli mostrati finora sembra essere quello proposto dall'Università di Udine (fig. 9), perché, come abbiamo avuto modo di vedere, affianca le strategie generali di neutralizzazione di genere già usate per l'inclusione del femminile nella lingua all'uso del sostantivo *persona*. Tuttavia, a partire da un simile testo potrebbero essere avanzate almeno altre due proposte di ulteriore implementazione.

Innanzitutto, le università che lo desiderano potrebbero richiedere, assieme al modulo, una esplicita autodichiarazione di genere percepito da consegnare unitamente agli altri allegati quali il documento d'identità, le fototessere per il nuovo *badge* universitario o altra varia documentazione di cui ogni ateneo potrebbe avere bisogno. Ciò servirebbe a eliminare definitivamente la possibilità che venga richiesta alla persona una documentazione di inizio di percorso medicalizzato. Un esempio di possibile testo dell'autodichiarazione è fornito in (1).

- (1) La persona richiedente allega alla presente domanda la propria autodichiarazione di genere percepito, secondo quanto espresso dai seguenti riferimenti giuridici e medici:
 - sentenza della Corte di Cassazione n° 15138/2015;
 - sentenza della Corte Costituzionale n°221/2015;

¹⁸Di alcune di queste buone pratiche, in particolare della necessità di adottare strategie di tipo lessicale e frasale più che strategie morfosintattiche, discuto anche in un altro contributo attualmente ancora in pubblicazione (cfr. Pepponi, in corso di stampa).

- *Linee guida per gli Atenei Italiani sull'Implementazione della Carriera Alias* della Conferenza Nazionale degli Organismi di Parità delle Università Italiane;
- 11th edition of the *International Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD-11) della *World Health Organization*;
- *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), 5th edition, Text Revision.

In secondo luogo, qualora qualche ateneo avesse la necessità, per ragioni di regolamento interno, di richiedere il *deadname* in più luoghi della modulistica, si potrebbero utilizzare delle forme attenuative di mitigazione. Il *deadname* compare infatti anche nell'indirizzo mail (che nella maggior parte delle università è composto con una varia combinazione delle informazioni nome.cognome@stud[ente].nomedel[ateneo.it]), nonché, ovviamente, nei documenti d'identità che la persona possiede, qualora non sia stata ancora effettuata una rettifica. Le forme di mitigazione, esemplificate nella tab. 2, possono essere utili per far capire alla persona che si tiene in considerazione il suo non voler più essere identificata da quel nome nei vari luoghi in cui esso compare, che la si accoglie e che la si include attenuando l'assolutezza di quel nome con cui, giocoforza, deve ancora in qualche modo avere a che fare.

Tabella 2 - *Attuali richieste di deadname e possibili strategie di mitigazione*

<i>Esempi di richieste attuali</i>	<i>Possibili alternative</i>
Io, persona sottoscritta (nome e cognome)	Io, persona sottoscritta, nota all'anagrafe come (nome e cognome)
Indirizzo mail	Persona attualmente identificata dal seguente indirizzo mail
Documenti d'identità	Si richiedono i documenti d'identità con i quali si è perfezionata l'iscrizione all'università

6. Conclusioni

Questo contributo è partito dall'idea che nella comunicazione istituzionale, anche in quella espressamente dedicata a persone non binarie, le strategie di inclusione linguistica sono sempre state pensate in ottica binaria e che in effetti i testi per l'attivazione della carriera *alias* non sono, da un punto di vista linguistico, sempre all'altezza rispetto a tutte le identità di genere che pretenderebbero di includere. Nel voler quindi riconoscere lo sforzo che la maggior parte degli atenei italiani ha messo in campo per accogliere le identità di genere non binarie, è opportuno però anche riflettere sul fatto che sembrerebbe necessaria una collettiva presa di coscienza su questo argomento, così come è stato fatto e si continua a fare per il sessismo linguistico.

La speranza è che questo contributo possa rappresentare un *input* che permetta di interrogarsi più a fondo sulle potenzialità della lingua come strumento elastico, che può allargarsi fino a rappresentare tutte le persone che fanno parte della società,

anche se non rientrano nei canoni a due uscite che abbiamo l'abitudine di valutare come unico orizzonte di normatività. Decidere di includere nella lingua persone non binarie vuol dire fare precise scelte di campo che sono coraggiose, ma che devono allo stesso tempo evitare a tutti i costi di minare alla base la comprensibilità dei testi sui quali si intende intervenire, e con essa il buon rapporto tra testo e utenza. Ecco perché sarebbe importante che il dibattito diventasse diffuso almeno tanto quanto lo è stato e lo è ancora quello sull'inclusione in ottica binaria, al fine di continuare a sperimentare nuove soluzioni e a proporre nuove idee per una lingua sempre più ampia e comprensibile.

Ringraziamenti

Voglio ringraziare alcune persone e alcuni uffici che ho contattato durante le ricerche per la stesura del presente contributo e con cui mi sono confrontata per domande, chiarimenti o richiesta di ricerche in loco all'interno dei sistemi informatici di ateneo. Per l'Università di Verona: prof. Lorenzo Bernini. Per l'Università di Venezia *Ca' Foscari*: Ufficio carriere studenti Laurea e Laurea magistrale. Per l'Università di Udine: prof.ssa Valeria Filì e prof. Francesco Bilotta. Per l'Università di Trento: Karen Vanessa Scalambra. Per la Libera Università di Bolzano: Segreteria studenti.

Bibliografia

Addabbo, Tindara & Bochicchio, Vincenzo, & Lorenzetti, Anna & Ghislieri, Chiara & McBritton, Monica & Stradella, Elettra. 2019. *Linee guida per gli Atenei Italiani sull'implementazione della Carriera Alias della Conferenza Nazionale degli organismi di Parità delle Università Italiane*. <http://www.cpouniversita.it/documenti/Varie/Linee_guida_Carriera_Alias.pdf>.

American Psychiatric Association. 2022. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition – Text Revision*. Washington DC: American Psychiatric Association Publishing.

Bacci Bonivento, Veronica & Cario, Nadia & Di Campo, Julia & Del Re, Alisa & Mura, Bruna & Perini, Lorenza (a cura di). 2016. *Siamo le parole che usiamo. Quale genere di linguaggio per un linguaggio di genere?*. Padova: University press.

Bombi, Raffaella (a cura di). 2013. *Manuale di comunicazione istituzionale e internazionale*. Roma: Il Calamo.

Bombi, Raffaella (a cura di). 2015. *Quale comunicazione tra Stato e cittadino oggi?*. Roma: Il Calamo.

Bombi, Raffaella (a cura di). 2021. *La comunicazione istituzionale nel 2020. Da sfida a opportunità*. Roma: Il Calamo.

Cavagnoli, Stefania. 2013a. La lingua di genere e il suo rapporto con il linguaggio giuridico italiano. Riflessioni introduttive. *Cultura e diritti, per una formazione giuridica* 2(4). 55-63.

Cavagnoli, Stefania. 2013b. *Linguaggio giuridico e lingua di genere, una simbiosi possibile*. Alessandria: Edizioni dell'Orso.

- Cortelazzo, Michele. 2021. *Il linguaggio amministrativo. Principi e pratiche di modernizzazione*. Roma: Carocci.
- Cortelazzo, Michele & Pellegrino, Federica. 2003. *Guida alla scrittura istituzionale*. Roma – Bari: Laterza.
- Fiore, Patrizia. Il linguaggio sessuato nel diritto italiano. In Adamo, Sergia & Zanfabro, Giulia & Tigani Sava, Elisabetta (a cura di), *Non esiste solo il maschile. Teorie e pratiche per un linguaggio non discriminatorio da un punto di vista di genere*. Trieste: EUT edizioni. 85-92.
- Fioritto, Alfredo (a cura di). 1997. *Manuale di stile: strumenti per semplificare il linguaggio delle amministrazioni pubbliche*. Bologna: Il Mulino.
- Fioritto, Alfredo. 2009. *Manuale di stile dei documenti amministrativi*. Bologna: Il Mulino.
- Foucault, Michel. 2017. *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, trad. it. Marchetti, Valerio & Salomoni, Antonella, Terza edizione nell'“Universale Economica” – Saggi. Milano: Feltrinelli. (Titolo dell'opera originale: *Les anormaux. Cours au Collège de France, 1974-1975*. Paris: Seuil/Gallimard, 1999).
- Foucault, Michel. 2019. *Il potere psichiatrico. Corso al Collège de France (1973-1974)*, trad. it. Bertani, Mauro, Terza edizione nell'“Universale Economica” – Saggi. Milano: Feltrinelli. (Titolo dell'opera originale: *Le pouvoir psychiatrique. Cours au Collège de France, 1973-1974*. Paris: Seuil/Gallimard, 2003).
- Gheno, Vera. 2019. *Femminili singolari. Il femminismo è nelle parole*. Firenze: effequ.
- Lubello, Sergio. 2017. *La lingua del diritto e dell'amministrazione*. Bologna: Il Mulino.
- Maestri, Gabriele. 2017. *Chiamarsi sindaca è illegittimo? Un malinteso sull'uguaglianza*. <LaCostituzione.info>, 20 gennaio 2017 <<http://www.lacostituzione.info/index.php/2017/01/20/chiamarsi-sindaca-e-illegittimo-un-malinteso-sulluguaglianza/>>.
- Maestri, Gabriele. 2020. Linguaggio giuridico di genere e cariche istituzionali: rileggere l'uguaglianza. In Pezzini, Barbara & Lorenzetti, Anna (a cura di), *70 anni dopo tra uguaglianza e differenza Una riflessione sull'impatto del genere nella Costituzione e nel costituzionalismo*. Torino: Giappichelli. 421-433.
- Pepponi, Elena. In corso di stampa. *Lingua...di che genere? Riflessioni preliminari e proposte operative per una comunicazione istituzionale universitaria che superi il binarismo di genere*. In Monaco, Maria Paola & Filì, Valeria (a cura di), *Atti del webinar congiunto Università di Firenze – Università di Udine – Accademia della Crusca La lingua italiana in una prospettiva di genere*. Firenze: FUP (Firenze University Press).
- Pozzolo, Susanna. 2015. (Una) Teoria femminista del diritto. Genere e discorso giuridico. In Casadei, Thomas (a cura di), *Donne, diritto, diritti. Prospettive del giusfemminismo*. Torino: Giappichelli. 17-39.
- Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento della Funzione Pubblica. 2007. *Misure per attuare parità e pari opportunità tra uomini e donne nelle amministrazioni pubbliche*. Direttiva pubblicata il 23/5/2007, G.U. Serie generale n° 173 del 27-7-2007.
- Robustelli, Cecilia. 2004. L'italiano per parlare delle italiane. Riflessioni su linguaggio e genere. In Cavalli, Fabio & Cecere, Marialuisa (a cura di), *Significar per verba*, (Gradisca d'Isonzo, 14-15 novembre 2003), *Atti del convegno*. Gradisca d'Isonzo: Edizioni dell'Accademia Jaufre Rudel di Studi Medievali. 51-66.

- Robustelli, Cecilia. 2012a. Pari trattamento linguistico di uomo e donna, coerenza terminologica e linguaggio giuridico. In Zaccaria, Roberto, *La buona scrittura delle leggi*, (Palazzo Montecitorio, Sala della Regina, 15 settembre 2011). Roma: Camera dei deputati. 181-198.
- Robustelli, Cecilia. 2012b. *Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo*. Firenze: Comitato Pari opportunità.
- Robustelli, Cecilia. 2016a. *Sindaco e sindaca. Il linguaggio di genere*. Firenze: Gruppo editoriale L'Espresso & Accademia della Crusca.
- Robustelli, Cecilia. 2016b. Linguaggio discriminatorio e testi istituzionali: la questione del genere grammaticale. In Panizza, Saule (a cura di), *La qualità degli atti normativi e amministrativi*. Pisa: Pisa University Press. 99-122.
- Robustelli, Cecilia. 2018. *Lingua italiana e questioni di genere. Riflessi linguistici di un mutamento socioculturale*. Roma: Aracne editrice.
- Robustelli, Cecilia. 2021. Linee guida per l'uso del genere nel linguaggio amministrativo con appendice di testi discussi durante un corso di formazione presso il Comune di Parma e proposta di riscrittura. In Dalcò, Fabrizia (a cura di), *Genere e comunicazione istituzionale*. Parma: Arti Grafiche Cardamone. 1-55. <<https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1257546/371405/Genere%20e%20comunicazione%20istituzionale%202021.pdf>>.
- Romano, Gabriella. 2019. *Il caso di G. La patologizzazione dell'omosessualità nell'Italia fascista*. Pisa: Edizioni ETS.
- Sabatini, Alma. 1986. *Raccomandazioni per un uso non sessista della lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna.
- Sabatini, Alma. 1987. *Il sessismo nella lingua italiana*. Roma: Presidenza del Consiglio dei Ministri e Commissione Nazionale per la Parità e le Pari Opportunità tra uomo e donna.
- Somma, Anna Lisa & Maestri, Gabriele. 2020. *Il sessismo nella lingua italiana. Trent'anni dopo Alma Sabatini*. Pavia: Blonk editore.
- Università di Bologna. 2020. *Linee guida per la visibilità del genere nella comunicazione istituzionale dell'Università di Bologna*. <<https://www.unibo.it/it/ateneo/chi-siamo/linee-guida-per-la-visibilita-del-genere-nella-comunicazione-istituzionale-universita-di-bologna>>.
- Università di Padova. 2017. *Generi e linguaggi. Linee guida per un linguaggio amministrativo e istituzionale attento alle differenze di genere*. <<https://www.unipd.it/sites/unipd.it/files/2017/Generi%20e%20linguaggi.pdf>>.
- Vellutino, Daniela. 2018. *L'italiano istituzionale per la comunicazione pubblica*. Bologna: Il Mulino.
- World Health Organization. 2019. *International Classification of Diseases and Related health Problems*. <<https://www.who.int/standards/classifications/classification-of-diseases>>.

SANITÀ

GIULIA CERCHI¹, LUCIA FERRONI², ROBERTA BENEDETTI³,
MARIA ELENA FAVILLA⁴

Chi parla male pensa male? La valutazione delle abilità cognitive extra-linguistiche nelle persone afasiche⁵

Abstract

This paper presents the first results of a wider research aimed at investigating the role of language in the assessment of cognitive abilities in adult aphasic subjects by collecting data on their performance in neuropsychological tests used for the assessment of cognitive abilities and considered to have low verbal content. In particular, the paper presents the results obtained from the administration to 40 aphasic subjects and 20 healthy controls of the *Mini Mental State Examination (MMSE)*, a screening test developed for the diagnosis of dementia, considered to have low verbal content. The results show that aphasics perform worse than controls. Moreover, the aphasics' performance in the *MMSE* is correlated with their scores in the *Token test*, assessing language comprehension. This leads to conclude that using *MMSE* to assess mental state of aphasic subjects is discriminatory.

1. *Introduzione*

Un particolare tipo di comunicazione diseguale ha luogo nei casi in cui persone afasiche partecipino ad interazioni volte a valutare il loro possesso di determinate abilità cognitive. Una situazione di questo tipo si verifica, ad esempio, nei colloqui delle persone afasiche con le commissioni medico-legali che devono concedere il rinnovo della patente di guida: le commissioni medico-legali devono valutare, sulla base di colloqui e certificati prodotti dagli specialisti, se la persona non presenta problemi cognitivi, quali ad esempio problemi di attenzione o demenza, che compromettano la sua abilità di guidare in sicurezza.

L'afasia è un disturbo acquisito del linguaggio che consegue ad una lesione cerebrale nelle aree fronto-temporali a livello corticale e/o sottocorticale dell'emisfero sinistro (nel 95% dei destrimani e nel 60% dei mancini), che determina difficoltà nell'uso del linguaggio verbale, in produzione e/o in comprensione. In Italia, la pre-

¹ Fondazione Casa Cardinale Maffi, Collesalvetti.

² Azienda USL Toscana Nordovest, zona Lucca.

³ Azienda USL Toscana Centro, zona Empoli.

⁴ Università di Modena e Reggio Emilia.

⁵ Il lavoro è frutto della collaborazione tra le quattro autrici. L'ipotesi di lavoro è di Lucia Ferroni e M. Elena Favilla. La raccolta dati è stata svolta da Giulia Cerchi con la collaborazione di Roberta Benedetti nell'ambito delle loro ricerche per la tesi di specializzazione in Fisiatria. L'analisi statistica è stata fatta da Giulia Cerchi. I risultati sono stati discussi congiuntamente da tutte le autrici. La stesura del lavoro è da attribuirsi a M. Elena Favilla (§§ 1, 2.2, 2.3, 4) e Lucia Ferroni (§§ 2, 2.1, 2.4, 2.5, 2.6, 3), mentre le conclusioni (§ 5) sono state redatte congiuntamente.

valenza dell'ictus cerebrale, che è la principale causa di afasia, è pari a 6,5% e circa un terzo sviluppa afasia (Basso *et al.* 2013).

Purtroppo, capita troppo spesso che le difficoltà linguistiche della persona afasica vengano erroneamente interpretate come disturbi cognitivi e demenza. Ciò è sicuramente dovuto, almeno in parte, ad un pregiudizio generalizzato fra i non specialisti, in base al quale le difficoltà linguistiche sono interpretate come problemi cognitivi generali per la mancanza di consapevolezza su che cosa comporti concretamente un disturbo del linguaggio, su quali siano i rapporti fra il linguaggio e le altre abilità cognitive, e sulla necessità di distinguere la capacità di usare il linguaggio da difficoltà cognitive di tipo diverso. Tuttavia, anche gli addetti ai lavori, a fronte della mancanza di strumenti che permettano di misurare le abilità cognitive diverse dal linguaggio senza ricorrere a prove che richiedano l'uso del linguaggio, spesso utilizzano test psicometrici non adeguati ad una persona afasica e rilasciano certificazioni che evidenziano un quadro cognitivo tale da indurre il medico legale a non concedere l'uso della patente di guida anche a chi ha solo difficoltà ad esprimersi verbalmente.

Se è vero che alcuni soggetti afasici possono presentare, oltre al deficit linguistico, anche altri deficit cognitivi (in particolare, sono stati rilevati deficit di memoria di lavoro, attenzione e funzioni esecutive, cfr. Burgio & Basso 1997, Beeson *et al.* 1993, El Hachoui *et al.* 2014, Helm-Estabrooks 2002, Kauhanen *et al.* 2000, Lee & Pyun 2014), molti afasici, soprattutto quelli con lesione focale, non presentano questi deficit e, rimanendo autonomi nelle abilità di base e strumentali, sono perfettamente in grado di svolgere azioni e attività, anche complesse, che non richiedano l'uso del linguaggio, quali, ad esempio, la guida dell'auto e l'uso di strumenti tecnologici per operazioni che non richiedono il linguaggio.

Per distinguere tra queste due popolazioni non esistono test psicometrici validati specificamente per soggetti afasici, cioè test che, senza usare il linguaggio, consentano la valutazione di eventuali deficit cognitivi che possono coesistere con l'afasia: i test per la valutazione delle funzioni cognitive sono strutturati e tarati sulla popolazione generale, cioè su una popolazione che non ha difficoltà linguistiche e, quindi, non ha difficoltà a comprendere le istruzioni fornite dall'esaminatore sulle operazioni da svolgere, né a produrre le risposte verbali richieste. Tutti questi test richiedono, in quantità variabile e non sempre facile da determinare, un carico verbale, che, ovviamente, in una persona con difficoltà di tipo linguistico può condizionare l'esito del test e determinare dei falsi positivi.

Disporre di informazioni sulle abilità cognitive diverse dal linguaggio in soggetti afasici sarebbe utile per varie ragioni, sia nella prospettiva clinica e delle sue ricadute sociali, sia in quella più ampia della ricerca sul funzionamento del linguaggio e sulle interazioni tra le varie abilità cognitive.

Per quanto riguarda la prospettiva clinica, vi sono vari tipi di situazioni nelle quali può essere necessario valutare in una persona afasica le abilità cognitive diverse dal linguaggio, sia singolarmente che nel contesto di un danno diffuso. Ad esempio, considerato che l'afasia può insorgere anche in giovane età, nel corso degli anni può presentarsi la necessità di valutare un successivo esordio di una demenza o di altri disturbi cognitivi. In altri casi, invece, può essere necessario valutare le abilità cogni-

tive di pazienti che presentano lesioni focali nelle aree del linguaggio nel contesto di patologie che normalmente comportano un danno diffuso, come nel caso del trauma cranico. Chiaramente, in questi casi, la valutazione e la successiva impostazione del trattamento riabilitativo di abilità cognitive quali attenzione, memoria e funzioni esecutive risultano estremamente difficoltose, in quanto, per i problemi sopra descritti, non possono essere utilizzati gli strumenti diagnostici disponibili.

Per quanto riguarda la prospettiva più ampia della ricerca sul funzionamento del linguaggio e sulle interazioni tra le varie abilità cognitive, trovare modi e strumenti per valutare le abilità non linguistiche di soggetti afasici permetterebbe di raccogliere informazioni sul ruolo del linguaggio rispetto alle altre abilità cognitive e sulle interazioni fra elaborazione linguistica ed elaborazione delle altre funzioni cognitive.

Questo contributo si propone di discutere il ruolo del linguaggio nella valutazione delle abilità cognitive in persone afasiche adulte, nelle due prospettive sopra evidenziate, e di presentare i primi risultati di una ricerca volta a raccogliere dati dalla somministrazione a soggetti afasici e a soggetti di controllo di test neuropsicologici utilizzati per la valutazione delle abilità cognitive e considerati a basso contenuto verbale. In particolare, sono qui descritti e discussi i risultati ricavati dal *Mini Mental State Examination (MMSE)* (Folstein *et al.* 1975), uno strumento sviluppato nell'ambito dello screening per la diagnosi delle demenze, molto utile per ottenere un quadro sommario delle funzioni cognitive globali di un soggetto.

2. *Materiali e metodi*

Lo scopo di questo lavoro è valutare se i disturbi linguistici determinati dall'afasia possono condizionare i risultati del *MMSE*. Per raggiungere questo scopo è stato somministrato il *MMSE* ad un gruppo di soggetti afasici senza segni clinici di decadimento cognitivo e autonomi nelle attività di vita quotidiana e ad un gruppo di soggetti normofasici. Per valutare eventuali correlazioni tra i risultati al *MMSE* e le abilità di comprensione linguistica, ai soggetti afasici è stato somministrato anche il *Token test* (De Renzi & Faglioni 1978), un noto strumento per la valutazione di queste abilità.

2.1 Selezione del campione

Per l'individuazione dei soggetti da includere nello studio qui presentato, la stima preliminare prevedeva una dimensione campionaria di 40 soggetti afasici e 20 di controllo.

I soggetti afasici sono stati selezionati revisionando le cartelle cliniche dei pazienti afferiti al servizio di Riabilitazione Neuropsicologica dell'Azienda USL Toscana nordovest, zona Lucca, dal giugno 1998 all'ottobre 2021. Su un totale di 1781 pazienti, sono stati individuati 394 pazienti con afasia. Di questi, 129 sono stati selezionati come potenzialmente arruolabili (figura 1), in base ai seguenti criteri di esclusione:

- madrelingua diversa dall'italiano;
- età superiore agli 85 anni;
- afasia dovuta a cause diverse dall'ictus (quali neoplasie, trauma cranico, malattie degenerative ecc.);

- afasia troppo lieve, che non abbia richiesto intervento riabilitativo;
- afasia troppo grave, che non abbia consentito una valutazione strutturata e/o una riabilitazione;
- deficit sensoriali importanti;
- segni di declino cognitivo;
- patologia psichiatrica grave;
- paziente deceduto (15 pazienti).

Figura 1 - *Soggetti inclusi*

Per arrivare al numero previsto si è proceduto, a contattare i pazienti per verificarne la disponibilità a partecipare allo studio, scorrendo l'elenco a partire dai più recenti. Di quelli contattati, nessuno dei pazienti ha rifiutato l'adesione.

Il campione dei 40 soggetti afasici è costituito da 21 soggetti di sesso femminile (53%) e 19 di sesso maschile (47%), con un'età media di 63,05 anni (DS 12,25) ed una scolarità media di 11,33 anni (DS 4,21). La media dei mesi dall'insorgenza dell'evento acuto è pari a 53,02 mesi (DS 59,42).

I 20 soggetti del gruppo di controllo sono stati reclutati tra i familiari e gli accompagnatori dei pazienti e tra i pazienti ricoverati presso l'Unità Operativa Complessa di Recupero e Rieducazione Funzionale di Lucca in regime residenziale per interventi chirurgici di natura ortopedica, selezionando soggetti neurologicamente indenni con caratteristiche demografiche paragonabili a quelle del campione oggetto di studio.

Dei 20 soggetti reclutati, 8 sono di sesso maschile (40%) e 12 di sesso femminile (60%), l'età media è pari a 62,6 anni (DS 13,14) e la scolarità media di 11 anni (DS 3,89). Il test del chi quadrato conferma che i due gruppi sono omogenei per età ($p=0,896$), scolarità ($p=0,774$) e sesso ($p=0,582$).

Tutti questi dati sono sintetizzati nella tabella 1, mentre la distribuzione percentuale di età e scolarità è riportata nelle figure 2 e 3.

Tabella 1- *Statistiche descrittive dei campioni*

	<i>Afasici</i>	<i>Controlli</i>	<i>p-value</i>
Età media	63,05	62,6	$p=0,896$
DS	12,25	13,14	
Scolarità media	11,33	11	$p=0,774$
DS	4,21	3,89	
Mesi dall'esordio media	53,02	-	$p=0,582$
DS	59,42	-	

Figura 2 - Distribuzione età

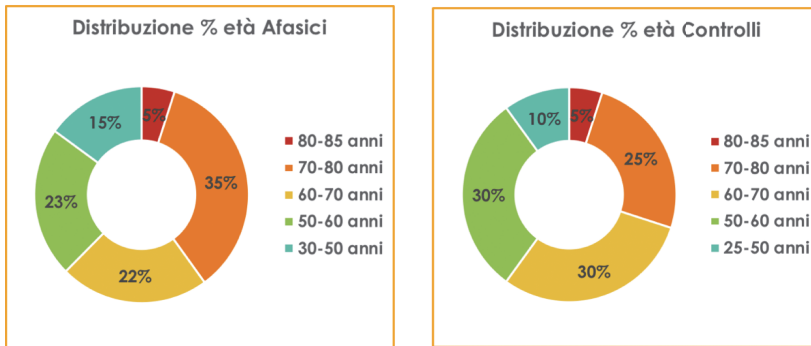
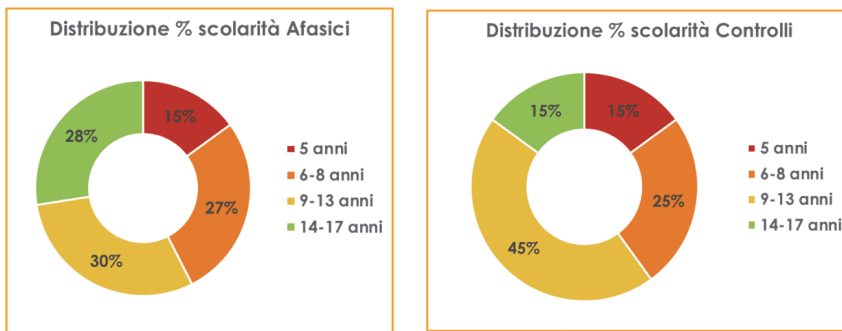


Figura 3 - Distribuzione scolarità



I dati relativi a sesso, età e scolarità dei singoli soggetti sono riportati nelle tabelle 2a e 2b nel paragrafo sui risultati.

2.2 Il *Mini Mental State Examination*

Il *MMSE* è uno strumento valutativo largamente conosciuto e diffuso, che consente un rapido screening dello stato mentale. È composto da 30 item che indagano vari ambiti cognitivi. Nella versione italiana presentata sul *Kit del Neuropsicologo Italiano* (Barletta-Rodolfi *et al.* 2011), gli item sono i seguenti:

- orientamento temporale (data, mese, anno, giorno della settimana e stagione) e spaziale (luogo, piano, città, regione, nazione), 10 item;
- memoria (rievocazione immediata delle parole *casa*, *pane* e *gatto*, e rievocazione differita a qualche minuto), 6 item;
- attenzione e calcolo (conteggio all'indietro di sette in sette partendo da 100, oppure spelling inverso della parola *carne*), 5 item;
- linguaggio (denominazione di due oggetti: matita e orologio, ripetizione della frase *sopra la panca la capra campa*, esecuzione del comando *chiuda gli occhi*, mostrato scritto su un foglio, esecuzione di un comando a tre stadi: *prenda il foglio con la mano destra, lo pieghi a metà e lo butti per terra*, scrittura di una frase di senso compiuto), 8 item;

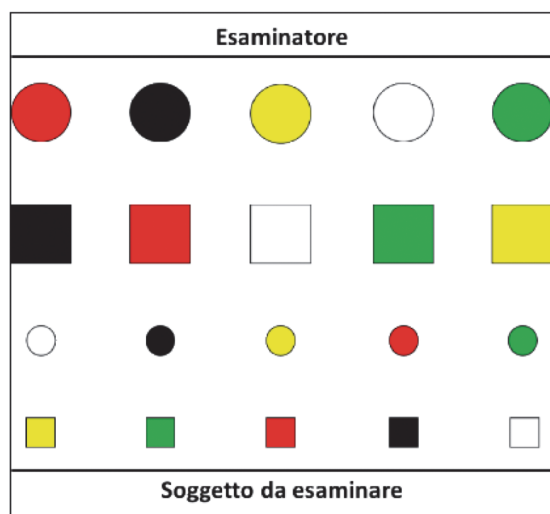
- prassia (copia di un disegno geometrico semplice: due pentagoni intrecciati a formare un rombo nell'intersezione), 1 item.

Ad ognuno dei 30 item si attribuisce un punto se la risposta è corretta, zero se errata.

2.3 Il *Token test*

Il *Token test* (De Renzi & Faglioni 1979) è un test standardizzato molto usato per valutare la comprensione nei soggetti afasici, previsto anche all'interno di alcune batterie e considerato in grado di individuare deficit di comprensione orale anche in pazienti afasici lievi. Come il *MMSE*, è un test di semplice e rapida somministrazione, nel quale viene richiesto, attraverso 36 ordini verbali di difficoltà crescente, di indicare gettoni diversi per forma, colore e dimensione disposti sul tavolo di fronte al soggetto esaminato (figura 4) o di compiere operazioni su di essi (ad es., *tocchi il gettone verde; tocchi il cerchio nero con il quadrato rosso; invece del quadrato bianco, prenda il cerchio giallo*).

Figura 4 - La disposizione dei gettoni nel *Token test*



Per il punteggio, si attribuisce un punto se la risposta è corretta, zero se è errata; per i primi 23 item si attribuisce mezzo punto se la risposta esatta viene data dopo una seconda ripetizione dell'ordine.

2.4 Procedura di somministrazione

Nelle sedute valutative è stato somministrato il *MMSE* e poi, per i soggetti afasici, il *Token test*. Per ogni seduta, condotta in un ambiente silenzioso, ben illuminato e privo di distrazioni, l'esaminatore presentava al partecipante le caratteristiche e lo scopo dello studio e richiedeva la firma del modulo di consenso informato. Ai soggetti afasici, inoltre, forniva un opuscolo informativo da recapitare al medico curante.

2.5 Analisi statistica

Tutte le analisi statistiche dei dati sono state condotte mediante l'utilizzo del software IBM SPSS vers. 27. I dati continui sono stati descritti con la media e la deviazione standard. Per confrontare le variabili continue nei due gruppi è stato utilizzato il t-test per campioni indipendenti a due code. Per confrontare le variabili continue tra loro è stata impiegata l'analisi di correlazione di Pearson.

2.6 Comitato etico

I dati sono stati raccolti nell'ambito della ricerca "Valutazione neuropsicologica di domini cognitivi diversi dal linguaggio in pazienti afasici: focus su attenzione, memoria e funzioni esecutive. Studio Afa-Val", promossa dall'U.O.C. Recupero e Rieducazione Funzionale Zona Lucca, Azienda USL Toscana Nord-Ovest. La ricerca è stata approvata dal Comitato Etico Regionale per la Sperimentazione Clinica della Regione Toscana Sezione Area Vasta Nord Ovest (Prot. N. 16769).

3. Risultati

I risultati ottenuti dai soggetti afasici al *MMSE* e al *Token test* sono riportati nella tabella 2a, quelli ottenuti dai soggetti di controllo al *MMSE* sono riportati nella tabella 2b. I soggetti di controllo hanno tutti prestazioni nella norma. Dei 39 afasici, mentre 17 hanno prestazioni nella norma ad entrambi i test, 19 hanno una prestazione patologica al *MMSE* e, di questi, 13 presentano problemi anche al *Token test*. Per 3 soggetti il *MMSE* è nella norma, mentre il *Token test* è patologico, ma con valori di poco inferiori rispetto al cut off, mentre per 6 soggetti abbiamo la situazione opposta, con il *Token test* nella norma e il *MMSE* patologico.

Tabella 2a - Risultati dei soggetti afasici al *MMSE* e al *Token test*.

Valori normali per il *MMSE*: > 23,80 (Measso et al. 1993); valori normali del *Token test*: > 26,50 (Spinnler & Tognoni 1987). Nella tabella i valori patologici sono riportati in grassetto; manca il soggetto A22, perché, pur essendo parte della ricerca più ampia entro cui si inserisce lo studio, non ha eseguito il *MMSE*

	Sesso	Età	Scolarità	MMSE	Token test
A01	M	77	5	29,03	34
A02	M	76	8	26,20	25,25
A03	F	69	17	22,46	24,5
A04	M	57	8	27,97	32,25
A05	F	47	13	20,89	13,75
A06	F	61	17	27,46	32,5
A07	F	32	13	27,75	33,5
A08	F	72	11	23,80	25,75
A09	F	48	13	27,89	33,75
A10	F	38	15	26,10	31,75
A11	F	60	8	29,47	34,5

	<i>Sesso</i>	<i>Età</i>	<i>Scolarità</i>	<i>MMSE</i>	<i>Token test</i>
A12	F	81	13	23,86	26,75
A13	M	75	5	31,03	34
A14	M	72	17	5,85	11
A15	M	61	8	20,53	16,5
A16	M	78	8	19,86	27,25
A17	M	46	8	24,62	34
A18	M	59	17	22,31	31,5
A19	F	81	13	1,86	5,5
A20	M	70	8	13,53	9,5
A21	F	77	5	20,03	30,75
A22	M	73	13	n.d.	18
A23	F	65	15	23,31	33
A24	F	50	17	26,31	26,5
A25	M	75	5	16,03	21
A26	F	46	13	27,89	32,75
A27	M	52	13	26,99	26,75
A28	F	54	8	23,97	30,25
A29	M	66	17	27,46	24,75
A30	M	61	8	19,47	27
A31	F	72	15	25,85	29,75
A32	M	72	13	23,86	28,25
A33	F	53	13	26,99	30,5
A34	F	61	17	11,46	6,5
A35	F	78	5	9,03	19,5
A36	F	68	5	16,27	12,75
A37	M	58	17	13,31	17,5
A38	M	56	13	22,99	n.d.
A39	F	64	8	24,53	30,75
A40	M	70	8	22,20	23,5

Tabella 2b - *Risultati dei soggetti di controllo al MMSE.*
Valori normali per il MMSE: > 23,80 (Measso et al. 1993)

<i>Soggetto</i>	<i>Sesso</i>	<i>Età</i>	<i>Scolarità</i>	<i>MMSE</i>
C01	F	76	12	28,86
C02	M	61	8	30,53
C03	F	54	8	29,97
C04	M	27	13	28,59
C05	M	69	17	28,46
C06	F	73	17	28,85
C07	M	51	13	28,99
C08	M	83	13	29,86
C09	F	75	5	31,05
C10	F	63	13	29,49
C11	F	67	8	26,47
C12	M	54	17	28,31
C13	F	48	8	29,62

<i>Soggetto</i>	<i>Sesso</i>	<i>Età</i>	<i>Scolarità</i>	<i>MMSE</i>
C14	F	53	12	27,99
C15	F	53	13	27,89
C16	F	59	8	29,97
C17	F	65	13	28,49
C18	M	70	5	30,03
C19	M	77	12	27,86
C20	F	74	5	32,03

Al *MMSE* il gruppo dei soggetti di controllo ha ottenuto una media dei punteggi pari a $29,166 \pm 1,271$, mentre il gruppo dei soggetti afasici ha totalizzato una media di $22,062 \pm 6,712$, al di sotto del cut-off di normalità. Il confronto tra le medie ha evidenziato una significatività statistica ($p < 0,001$) (tabella 3).

Tabella 3 - *Confronto tra controlli e afasici al MMSE*

<i>Gruppo</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>p-value</i>
Afasici	39	22,062	6,712	<0,001
Controlli	20	29,166	1,271	

I risultati al *MMSE* e al *Token test* dei soggetti afasici risultano statisticamente correlati (tabella 4).

Tabella 4 - *Confronto tra MMSE e Token test nei soggetti afasici*

<i>Test</i>	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>DS</i>	<i>p-value*</i>
<i>MMSE</i>	38	22,0376	6,80059	<0,001
<i>Token test</i>	38	25,5066	8,35175	

* Correlazione di Pearson ($,849$) – Sign. a due code

4. *Discussione*

Come abbiamo visto, il *MMSE* è uno strumento per lo screening dello stato mentale, molto usato come primo strumento per diagnosticare un deterioramento mentale e richiesto spesso anche in ambito medico-legale. Talora viene utilizzato per soggetti afasici, anche prescindendo dalla gravità del quadro afasico.

Dai risultati ottenuti su un campione di soggetti afasici costituito da persone con deficit da molto grave a molto lieve, emerge che al *MMSE* il gruppo dei soggetti afasici ottiene prestazioni molto peggiori rispetto a quello dei soggetti di controllo, anche in assenza di segni clinici di deterioramento. Inoltre, la prestazione al *MMSE* correla significativamente con il punteggio al *Token test*.

La taratura del *MMSE* è stata effettuata su campioni di soggetti normali, come risulta nelle varie versioni in lingua italiana: 906 soggetti (441 M, 465 F), neurologicamente indenni, di età compresa tra 20 e 79 anni (6 gruppi) e scolarità da 0 a 13 anni (5 gruppi); 1019 soggetti, neurologicamente indenni, di tre cittadine del Nord

Italia, di età compresa tra 65 e 89 anni (suddivisi in 5 gruppi) e scolarità da 0 a 13 anni (4 gruppi); 264 soggetti, neurologicamente indenni, di una popolazione rurale del Sud Italia di età compresa tra 55 e 87 anni e scolarità da 0 a 13 anni (4 gruppi) (Barletta-Rodolfi *et al.* 2011).

In tutti i casi, dunque, i valori normativi fanno riferimento a popolazioni neurologicamente indenni.

Per quale motivo molti dei soggetti afasici della nostra ricerca hanno avuto prestazioni patologiche? Sono effettivamente deteriorati? Clinicamente ed ecologicamente nessuno di questi soggetti presenta segni di demenza e, compatibilmente con il deficit motorio e linguistico, si tratta di persone autonome, che, ad esempio, guidano senza difficoltà e in sicurezza per sé e per gli altri un'auto adattata (con cambio automatico e pomello al volante per poter guidare usando solo gli arti di sinistra). Allora, la spiegazione più logica è che nello svolgimento del *MMSE* le abilità linguistiche giochino un ruolo più importante di quanto non si ritenga comunemente. Se, ad esempio, prendiamo in considerazione alcuni degli item del test che riguardano l'orientamento temporale e spaziale, per rispondere correttamente a domande come "in che giorno della settimana siamo?" e "in che regione siamo?", sicuramente è necessario sapersi orientare nel tempo e nello spazio, ma è anche necessario, prima di tutto, capire linguisticamente la domanda e, poi, essere in grado di formulare verbalmente la risposta: un soggetto cognitivamente deteriorato non sarà in grado di rispondere correttamente a causa delle difficoltà di orientamento spazio-temporale, mentre un soggetto afasico non lo sarà a causa delle difficoltà di linguaggio. In entrambi i casi, però, il risultato potrebbe essere una risposta come "giugno" invece che "giovedì" o "Torino" invece che "Toscana". Questo è soltanto un esempio, ma, come risulta evidente leggendo i contenuti del test (cfr. sopra § 2.2), tutti i 30 item implicano la comprensione verbale della domanda/richiesta e ben 25 su 30 richiedono una risposta che implica una produzione verbale.

Un punteggio al di sotto della norma nel *MMSE*, dunque, può essere determinato da deficit neuropsicologici molto diversi tra loro, come la demenza e l'afasia. E, in effetti, per quanto negli afasici le altre funzioni cognitive siano solitamente integre, il disturbo linguistico rende questi soggetti non neurologicamente indenni e, quindi, non confrontabili rispetto al campione in base al quale sono stati definiti i valori normativi.

La correlazione statistica fra i risultati al *MMSE* e al *Token test* conferma che le difficoltà che emergono nel *MMSE* sono collegate alle abilità linguistiche. Dato che il *Token test* valuta le abilità di comprensione verbale, la conclusione più ovvia che possiamo ricavare dalla correlazione fra i due test è che siano le abilità di comprensione verbale a condizionare l'esito del *MMSE* nei soggetti afasici. In realtà, a ben guardare, la situazione è un po' più complessa, perché solitamente la prestazione al *Token test* correla con la gravità dell'afasia e nei soggetti con afasia più grave sono compromesse le abilità sia di comprensione che di produzione. I dati raccolti finora non permettono di verificare in quale quota le difficoltà di produzione e di comprensione contribuiscano alla prestazione deficitaria al *MMSE*, ma resta che le

tarature disponibili per il *MMSE* non sono utilizzabili per gli afasici e che questo test ha un carico verbale elevato.

Il dato che alcuni soggetti afasici con un buon punteggio alla prova di comprensione linguistica ottengano un punteggio nella norma anche al *MMSE* apre la prospettiva a studi volti ad individuare sottogruppi di afasici per i quali è possibile utilizzare il *MMSE* e, più in generale, gli altri test.

Nella prospettiva più legata al tema di questo volume, i risultati raccolti confermano che il *MMSE* è un test che, pur valutando abilità cognitive diverse dal linguaggio e pur risultando apparentemente semplice dal punto di vista linguistico, richiede competenze linguistiche in comprensione oltre che in produzione. L'ingenuità di sottovalutare il ruolo del linguaggio nel *MMSE* risulta discriminante e ha delle conseguenze sulla vita delle persone afasiche, che subiscono ingiustamente una limitazione della propria autonomia, come nel caso in cui una commissione medico-legale decide di non autorizzare la guida sulla base di questo test. Questo problema che abbiamo qui evidenziato per le persone afasiche con il *MMSE* può valere anche per altri test e anche per altri tipi di soggetti linguisticamente svantaggiati, come ad esempio gli stranieri. È dunque importante che ci sia maggiore consapevolezza sul ruolo che il linguaggio ha anche in contesti nei quali sembra essere marginale o nei quali eventuali difficoltà linguistiche sembrano trascurabili.

5. Conclusioni

Il *MMSE* è uno strumento talmente diffuso che alcuni dimenticano gli aspetti fondamentali che lo caratterizzano. Anche se è stato creato per lo screening dello stato mentale, i dati qui presentati confermano che ha un carico verbale che non lo rende adatto a valutare lo stato mentale dei soggetti con afasia.

Le fasi successive della ricerca si articolano su due piani diversi. In primo luogo, occorre proseguire con la somministrazione a soggetti afasici dei più diffusi test neuropsicologici per la valutazione delle abilità cognitive considerati a basso contenuto verbale, per verificare quali abbiano effettivamente un contenuto verbale sufficientemente basso da poter essere utilizzati in caso di afasia. In secondo luogo, per tutti i test che risultano condizionati dal disturbo linguistico, occorre procedere con delle tarature *ad hoc*, per esempio correlate al *Token test*, per individuare le condizioni di somministrabilità e gli eventuali adattamenti rispetto alle istruzioni, ai tempi e ai valori normativi.

Ringraziamenti

Ringraziamo tutte le persone afasiche, i loro familiari e tutte le altre persone che ci hanno regalato il loro tempo accettando di sottoporsi alla valutazione e contribuendo, così, alla realizzazione di questo lavoro.

Bibliografia

- Barletta-Rodolfi, Caterina & Gasparini, Federico & Ghidoni, Enrico. 2011. *Kit del Neuropsicologo Italiano. Società Italiana di NeuroPsicologia*. Bologna: Dynamicom Edizioni.
- Basso, Anna & Forbes, Margaret & Boller François 2013. Rehabilitation of aphasia. *Handbook of Clinical Neurology* 110. 325-334.
- Beeson, Pelagie M. & Bayles, Kathrin A. & Rubens, Alan B. & Kaszniak, Alfred W. 1993. Memory impairment and Executive Control in Individuals with Stroke-Induced Aphasia. *Brain and Language* 45. 253-275.
- Burgio, Francesca & Basso, Anna. 1997. Memory and aphasia. *Neuropsychologia* 35(6). 759-766.
- De Renzi, Ennio & Faglioni, Pietro 1978. Normative data and screening power of a shortened version of the Token test. *Cortex* 14. 41-49.
- El Hachoui, Hanane & Visch-Brink, Evy G. & Lingsma, Hester F. & van de Sandt-Koenderman, Mieke W.M.E. & Dippel, Diederik W.J. & Koudstaal, Peter J. & Middelkoop, Huub A.M. 2014. Nonlinguistic cognitive impairment in poststroke aphasia: a prospective study. *Neurorehabilitation and Neural Repair* 28(3). 273-281.
- Folstein, Marshal F. & Folstein, Susan E. & McHugh, Paul R. 1975. "Mini-mental state". A practical method for grading the cognitive state of patients for the clinician. *Journal of Psychiatric Research* 12(3). 189-198.
- Helm-Estabrooks, Nancy. 2002. Cognition and aphasia: a discussion and a study. *Journal of Communication Disorders* 35. 171-186.
- Kauhanen, Marja-Liisa & Korpelainen, Juha T. & Hiltunen, Pirkko & Määttä, Raili & Mononen, Helinä & Brusin, Elina & Sotaniemi, Kyosti A. & Myllylä, Vilho V. 2000. Aphasia, depression, and non-verbal cognitive impairment in ischaemic stroke. *Cerebrovascular Diseases* 10. 455-461.
- Lee, Boram & Pyun, Sung-Bom. 2014. Characteristics of cognitive impairment in patients with post-stroke aphasia. *Annals of Rehabilitation Medicine* 38(6). 759-765.
- Measso, Giovanni & Cavarzeran, Fabiano & Zappalà, Giuseppe & Lebowitz, Barry D. & Crook, Thomas H. & Pirozzolo, Francis J. & Amaducci, Luigi A. & Massari, Danilo & Grigoletto, Francesco. 1993. The Mini-Mental State Examination: normative study of an Italian random sample. *Developmental Neuropsychology* 9 (2). 77-95.
- Spinnler, Hans & Tognoni, Gianni. 1987. Standardizzazione e taratura italiana di test neuropsicologici. *Italian Journal of Neurological Sciences* 6(8). 74-78.
- Vallila-Rohter, Sofia & Kiran, Swathi. 2013. Non-linguistic learning and aphasia: Evidence from a paired associate and feedback-based task. *Neuropsychologia* 51. 79-90.

DANIELE URLOTTI¹

Asimmetria e mediazione linguistico-culturale: le domande nelle rese *multi-part* come strategia compensativa

Abstract

By applying a conversation analytic methodology, this paper aims to describe two types of linguistic and cultural mediators' independent initiatives involving questions. The first is when a single question by a primary interlocutor is divided into two or more questions by the mediator. The second is when a question is added by mediator's initiative in a rendition of a turn-at-talk which did not contain any question. The data have been all audio-recorded, either in healthcare or educational settings, in the north of Italy and include the presence of public service users with a migrant background. The main argument which this paper puts forward is that such mediators' initiatives prove to be effective communicative strategies which allow intersubjectivity to be maintained and, more generally, contribute to the positive outcome of the institutional encounter.

1. *Introduzione*

Le procedure attraverso le quali vengono formulate le domande e la valenza interazionale che esse acquisiscono sono alla base del modo in cui l'analisi della conversazione ipotizza la struttura e venga compresa l'interazione sociale (Schegloff 2007; Sidnell & Stivers 2013) e non è quindi un caso che molti studi si siano concentrati sul ruolo delle domande sia in contesti generali o informali (Hayano 2013; Heritage 2002, 2011; Raymond 2003), sia in contesti istituzionali (Heritage & Clayman 2010; Freed & Ehrlich 2010; Raymond 2003).

Attraverso l'applicazione degli strumenti analitici offerti dall'analisi della conversazione ad un corpus di audio-registrazioni di interazioni mediate in ambito istituzionale, il presente contributo si propone di mettere in evidenza alcune strategie comunicative relative all'uso di domande all'interno delle rese traduttive delle mediatrici linguistico-culturali. La prima strategia descritta consiste nel suddividere in più parti quella che gli interlocutori primari enunciano come un'unica domanda, mentre la seconda riguarda l'introduzione di domande all'interno della resa, laddove non siano presenti nelle formulazioni originali.

Le interazioni analizzate riguardano l'accesso a servizi sanitari e educativi da parte di persone di origine migrante che non conoscono, o parlano solo parzialmente, la lingua italiana e per questo si affidano ai servizi di mediazione offerti loro

¹ Università di Modena e Reggio Emilia.

dalle istituzioni. La letteratura già esistente su questo tipo di interazioni ne ha messo in evidenza l'intrinseca natura asimmetrica, sia in quanto interazioni in ambito istituzionale, in cui l'autorità dei partecipanti non è paritetica (Orletti 2000), sia in quanto interazioni tra parlanti di lingue diverse (Sidraschi 2018).

Obiettivo primario del presente contributo è quello di mostrare come queste due strategie si inseriscano all'interno di un contesto in cui le responsabilità comunicative vengono ripartite consapevolmente tra gli agenti istituzionali e le mediatrici (Gavioli 2015), siano utili e funzionali come strategie di coordinamento di base e riflessivo dell'interazione (Baraldi & Gavioli 2012), e contribuiscano all'efficacia comunicativa dell'incontro istituzionale.

2. *Il corpus*

Il corpus di dati analizzato per questo studio comprende dati provenienti da due corpora distinti. Il primo, il Corpus AIM (Analisi dell'Interazione e della Mediazione) (Gavioli 2018), contiene più di seicento interazioni registrate all'interno dei servizi sanitari delle province di Modena e Reggio Emilia, che coinvolgono personale sanitario, mediatrici linguistico-culturali e pazienti di origine migrante. Le lingue di mediazione principali coinvolte sono l'inglese, l'arabo, il cinese e il francese. La parte considerata per questo studio comprende sette visite ginecologiche, per un totale di due ore e cinquantasei minuti di registrazioni, con pazienti provenienti dalla Nigeria o dal Ghana che utilizzano l'inglese come lingua franca con le mediatrici.

Il secondo è il corpus CHILD UP (Baraldi & Gavioli questo volume), raccolto nell'ambito di un progetto finanziato dall'Unione Europea all'interno del programma Horizon 2020 (convenzione di sovvenzione 822440) e coordinato dell'Università di Modena e Reggio Emilia. Iniziato nel 2019 e conclusosi nel 2022, il progetto, che si è proposto di individuare buone pratiche riguardanti l'*agency* dei bambini di origine migrante inseriti nei sistemi scolastici dei paesi europei partecipanti, comprendeva anche una parte dedicata ai colloqui mediati tra genitori e insegnanti. Per il presente studio sono state analizzate sei interazioni di questo tipo, per un totale di due ore e cinque minuti di registrazione. Due registrazioni sono state raccolte presso una scuola di infanzia, con l'inglese come lingua di mediazione, e le restanti quattro presso alcune scuole primarie, in cui è il *twi*, un dialetto della lingua *akan* parlata in Ghana, ad essere utilizzato come lingua di mediazione.

Tutte le interazioni sono audio-registrate in quanto la particolare delicatezza della natura delle visite mediche nel Corpus AIM e i vincoli di riservatezza imposti dall'Unione Europea per i dati relativi ai minori coinvolti nel progetto CHILD UP hanno ostacolato o reso impossibili le videoregistrazioni. Tutti i dati sono stati trascritti utilizzando ELAN, un programma open-source sviluppato dal Max Plank Institute, che permette di sincronizzare con estrema precisione le registrazioni con le relative trascrizioni. Le convenzioni di trascrizione utilizzate sono le stesse che comunemente si utilizzano in Analisi della Conversazione (Hepburn & Bolden 2017).

3. *La mediazione linguistica come coordinamento dell'interazione*

Il tipo di mediazione linguistica che viene generalmente praticata in ambito istituzionale è di natura dialogica (Mason 1999; Wadensjö 1998), poiché il mediatore è direttamente coinvolto nella conversazione tra gli interlocutori primari. La letteratura ha messo in evidenza come questo tipo di mediazione non possa essere costretto all'interno di una struttura che vincoli il mediatore a tradurre di volta in volta ogni singolo enunciato degli interlocutori primari. Ciò che invece risulta più funzionale è che i mediatori siano liberi di interagire, se necessario, con ogni interlocutore primario attraverso delle sequenze diadiche di chiarimento e disambiguazione (Davidson 2002). La letteratura ha inoltre messo in evidenza come l'idea che il mediatore si debba attenere ad una traduzione 'fedele' del testo, sia di per sé spesso potenzialmente problematica, quando non direttamente fallimentare (Baraldi & Gavioli 2014; Gavioli & Wadensjö 2021). In ultima istanza, quindi, in questo tipo di contesto, il mediatore non è solo chiamato a fornire una traduzione ma anche a coordinare attraverso le proprie azioni l'interazione tra gli interlocutori primari (Wadensjö 1998).

Partendo da un punto di vista che pone la traduzione al centro del ragionamento, Wadensjö (1998) introduce una distinzione tra *coordinamento implicito* ed *esplicito*, collegando il primo alla funzione traduttiva stessa dell'interprete e il secondo alle azioni dell'interprete che si discostano dalla traduzione a causa dei vincoli imposti dall'interazione, come la necessità di richiedere chiarimenti agli interlocutori primari o di fare commenti espliciti sulle traduzioni stesse (Wadensjö 1998: 110). Successivamente tali concetti sono stati ripresi e ridefiniti da Baraldi e Gavioli (2012; 2014; 2016) e da Baraldi (2017; 2018; 2023), come *coordinamento di base* e *coordinamento riflessivo*. Con il primo si identificano alcune azioni che contribuiscono al mantenimento dell'intersoggettività tra gli interlocutori e quindi rendono la comunicazione possibile, esplicitando collegamenti e riferimenti a quanto è stato detto in precedenza dai partecipanti all'interazione: qualora il coordinamento di base venisse a mancare, insorgerebbero inevitabilmente problemi nella comunicazione, con conseguente interruzione della progressività dell'interazione. Con coordinamento riflessivo si intendono invece quelle azioni che sono utili a chiarire opportunità o a sottolineare dubbi o problemi nella comunicazione e che quindi permettono di riflettere sulle condizioni che rendono possibile la comunicazione stessa. Il coordinamento riflessivo inoltre non è appannaggio dell'interprete/mediatore ma è frutto di un processo di co-costruzione tra tutti i partecipanti all'interazione. Il passaggio concettuale da coordinamento implicito o esplicito a coordinamento riflessivo sposta quindi il fulcro del discorso relativo alle azioni di coordinamento da una definizione principalmente incentrata sulla traduzione ad una che guarda al processo comunicativo in senso lato e alle condizioni che lo rendono possibile.

4. *Le rese multi-part come strategia facilitativa*

Uno degli strumenti analitici principali elaborati da Wadensjö al fine di portare alla luce il valore interazionale intrinseco all'attività comunicativa degli interpreti è una

tassonomia in cui, sulla base della comparazione testuale tra il contenuto degli enunciati degli interlocutori primari e quello degli interpreti, vengono classificati otto tipi diversi di rese traduttive da essi producibili (Wadensjö 1998: 107-8). Ad una di queste viene dato il nome di *multi-part*, che definisce quelle rese che sono distribuite su più turni conversazionali e quindi necessariamente suddivise in più parti.

Il presente contributo vuole mostrare casi in cui le mediatrici si orientano all'utilizzo deliberato delle rese *multi-part* a fini facilitativi, ma, prima di vedere in che misura la *multi-part* può essere l'espressione di una iniziativa della mediatrice, occorre fare almeno due precisazioni teoriche. Innanzitutto, gli studi che si sono occupati di rese *multi-part* parlando di intenzionalità strategica degli interpreti non presentano alcun tentativo di spiegare in che modo si possa dimostrare tale intenzionalità, che è o presupposta e data per scontata dagli autori, oppure riscontrata nelle dichiarazioni degli interpreti intervistati (si veda Arumì Ribas & Vargas-Urpì 2017; Biernacka 2019; Biernacka & Kalata-Zawołocka 2019; Gil-Bardají & Vargas-Urpì 2020; Pontrandolfo 2016).

In secondo luogo, stando alla definizione data da Wadensjö (1998), le rese *multi-part* sono identificabili come quelle rese che vengono suddivise in due o più parti a causa dell'interpolazione di uno o più enunciati degli interlocutori primari, che ne interrompono la progressività. L'autrice non ne parla, quindi, come di una strategia esplicitamente adottata dall'interprete, ma piuttosto come un'occorrenza di ripresa dopo un'interruzione. Per ben comprendere l'impianto teorico della studiosa è però necessario confrontare la sua definizione con gli esempi da lei riportati nel testo; tra questi ne spicca uno che permette di intravedere come, già nella prima formulazione della tassonomia, la possibilità che fosse l'interprete a dare inizio alla resa *multi-part* era comunque presente. Si riporta qui sotto l'esempio (Wadensjö 1998: 126), in cui la madre di un neonato sta prendendo parte ad una visita pediatrica, assistita da un'interprete. Specifichiamo che è Wadensjö stessa a definire la seguente resa come una *multi-part* costituita da tutti i turni qui riportati:

(1) (Maria = madre / Ivana = interprete / Nancy = infermiera) (russo e svedese)

26 Maria: а кормлю только пять раз, что для меня-
e le do da mangiare solo cinque volte, cosa che per me-

27 → Ivana: men jag ammar ju henne- **кормишь грудью?**
ma l'allatt- l'allatti al seno?

28 Maria: нет, всё.
no, ho finito.

29 Ivana: aha, nej, inte ammar uta:::n
aha, no, non l'allatto ma:::

30 Nancy: näe
no

31 Ivana: ger henne mat var eh:: femte timme.
le do da mangiare ogni eh:: cinque ore.

Come vediamo, dopo aver cominciato, al turno 26, la resa in svedese di quanto detto dalla madre, al turno successivo l'interprete ne interrompe la progressività per porre in russo una domanda di disambiguazione alla madre, relativa al verbo russo

che significa *nutrire, dare da mangiare* e che in svedese deve per forza essere tradotto con un *nutrire* generico oppure con il verbo *allattare al seno*. In questo caso quindi, non solo la progressività della resa viene interrotta dall'interprete, ma la domanda che viene posta, in quanto prima parte di una coppia adiacente minima (Schegloff 2007), seleziona l'interlocutrice come successivo parlante nell'interazione; ne consegue che l'enunciato interposto al turno 28 non è un enunciato estemporaneo, bensì la seconda parte di una coppia adiacente minima, ovvero il prodotto di un vincolo dell'interazione causato volontariamente dall'interprete. In altre parole, la resa non viene divisa in più parti a causa dell'iniziativa di un interlocutore ma viene sospesa volontariamente dall'interprete, con una domanda, e successivamente ripresa integrando le informazioni raccolte attraverso la risposta ottenuta. Grazie a questo esempio possiamo quindi vedere come già Wadensjö riconoscesse la possibilità che le rese *multi-part* potessero essere iniziate, e quindi utilizzate, dall'interprete per rispondere alle contingenze specifiche che si presentavano nell'interazione. In questo contributo saranno discusse alcune occorrenze in cui le mediatrici si orientano a suddividere in più parti le loro rese, al fine di verificare in che misura tale orientamento può configurarsi come una strategia facilitativa della mediatrice stessa.

5. *Le domande all'interno delle rese multi-part*

L'analisi qui presentata si pone l'obiettivo di mostrare come alcune iniziative indipendenti delle mediatrici, relative all'uso delle domande all'interno dei loro turni di resa traduttiva, siano funzionali al raggiungimento del successo della comunicazione tra gli interlocutori primari in quanto azioni di coordinamento, sia di base che riflessivo, che permettono di prevenire o evitare, all'interno del *continuum* interazionale, eventi che compromettano, ostacolino o impediscano il mantenimento dell'intersoggettività tra i partecipanti. Due sono in particolare i fenomeni che verranno analizzati: il primo riguarda il caso di singole domande degli interlocutori primari che vengono suddivise in più domande (che da questo momento in poi verranno definite *domande multi-part*) e costituiscono una forma di coordinamento di base, mentre il secondo riguarda un caso di coordinamento riflessivo in cui, proprio grazie alle domande della mediatrice e alle risposte che ne derivano, i partecipanti all'interazione riescono ad organizzare al meglio le informazioni da condividere.

5.1 Coordinamento di base attraverso domande *multi-part*

Come già specificato, con *domande multi-part* ci riferiamo all'orientamento delle mediatrici a suddividere in più domande singole quelle che dagli agenti istituzionali vengono formulate come un'unica domanda. Ciò si verifica spesso nella fase di raccolta delle informazioni anamnestiche durante le visite mediche, e di fatto i due estratti riportati in questa ne sono un esempio.

Cominciamo dunque con il primo dei due, preso da una visita ginecologica.

- (3) (D = medico; M = mediatrice; P = paziente)
- 1 D: mh (.) la: la cacca la fa bene la pipì la fa bene,
 2 → M: eh you go to toilet well
 3 (0.3)
 4 P: mh [s ì]
 5 → M: [you] urinate well=
 6 P: =sì=
 7 M: =normal

Qui vediamo che la dottoressa, in una fase in cui sta valutando lo stato di salute generale della paziente, vuole raccogliere informazioni rispetto alle capacità di evacuazione e minzione della stessa. Tali facoltà diventano l'oggetto rispettivamente di due domande reiterate, alla riga 1, in stretta successione, senza soluzione di continuità. Qualora l'orientamento prevalente della mediatrice fosse quello di tradurre quanto più fedelmente l'enunciato dell'interlocutore principale, un rischio possibile sarebbe quello di ricevere dalla paziente un semplice feedback minimo, come un 'sì' o un 'no', che richiederebbe quindi un'azione di disambiguazione per comprendere a quale dei due elementi contenuti nella singola domanda il feedback vuole riferirsi. Gallez (2014: 101) presenta un esempio molto chiaro di questo tipo di ambiguità con relativa azione di disambiguazione. In questo caso specifico vediamo invece come la mediatrice cominci rendendo una prima domanda riferita solo a una delle due funzioni sopraelencate (riga 2); si consideri che l'espressione 'go to the toilet', che potrebbe essere considerata un'espressione generica relativa sia all'evacuazione che alla minzione, nei dati AIM spesso ricorre, nell'uso dell'inglese come lingua franca tra pazienti provenienti dall'Africa subsahariana, come espressione eufemistica che vuole riferirsi specificamente alla prima delle due funzioni appena citate. È interessante notare che la pausa di 0.3 secondi che segue l'enunciazione della prima domanda da parte della mediatrice, eccedendo quella che viene considerata la durata media di un *punto di rilevanza transizionale* (Hepburn & Bolden 2017), può essere interpretata come segno dell'orientamento della mediatrice ad attendere che la paziente risponda a questa singola domanda, prima di proseguire con la resa. Tale orientamento trova conferma nell'analisi dei turni successivi (righe 4 e 5) in cui la mediatrice, seppur in sovrapposizione con la fine del turno della paziente, riprende la parola solo dopo aver ricevuto un chiaro feedback positivo da questa.

Spezzando la singola domanda in due domande separate, dunque, la mediatrice mostra un orientamento, da una parte, a quello che Boyd e Heritage (2006) hanno definito il criterio dell'ottimizzazione, cercando risposte precise a domande semplici e chiare, e dall'altra, a garantire maggiormente il mantenimento dell'intersoggettività, minimizzando la possibilità di fraintendimenti. Infine, ottiene questi risultati semplicemente agendo sulla redistribuzione del contenuto dell'enunciato originale in due enunciati separati, formulando due domande polari che selezionano la paziente come interlocutrice successiva e quindi operando solo sul piano del coordinamento di base.

Il secondo estratto qui analizzato presenta uno scenario simile a quello dell'estratto precedente. Anche in questo caso si tratta di una visita ginecologica nella fase di raccolta delle informazioni anamnestiche.

- (4) (D = medico; M = mediatrice; P = paziente)
- 1 D: lei non ha prurito o bruciore però.
- 2 → M: eh! do you scratch?
- 3 P: yes
- 4 → M: you scratch (.) does it (pe-) (pain) you?
- 5 P: ye[ah
- 6 M: [also (.) m:h sì [ha bruciore e prurite]
- 7 D: [ha prurito e brucio]re

Come per l'estratto precedente, anche qui vediamo che la dottoressa enuncia, in un unico turno di parola, un commento che però prevede due elementi diversi, il prurito e il bruciore. L'orientamento della mediatrice è di nuovo quello di spezzare i due elementi enunciando due domande separate, dalle quali ottenere risposte singole, orientandosi nuovamente al criterio dell'ottimizzazione e al mantenimento dell'intersoggettività. A differenza dell'estratto precedente però, è interessante notare che in questa sequenza non c'è una pausa, come invece si osservava nella riga 4 dell'estratto 3, ma in compenso è presente, alla riga 4, una ripetizione di 'you scratch' come feedback di ricezione della risposta fornita dalla paziente (Schegloff 1997). Interpretare la ripetizione a inizio del turno 4 come un orientamento a mostrare di aver ricevuto la risposta della paziente ci permette di escludere che la divisione dell'enunciato originale della dottoressa in due parti sia un evento accidentale.

Un'altra differenza tra questo e il precedente estratto riguarda le azioni di coordinamento della mediatrice a livello epistemico. Se infatti ben osserviamo l'enunciato della dottoressa alla riga 1, notiamo che lo si può considerare come una richiesta di conferma rispetto al fatto che la paziente non abbia prurito e bruciore, enunciata come un'affermazione con intonazione discendente. Seguendo Heritage (2013) sui modi in cui i parlanti esprimono la propria conoscenza e quindi la propria autorità epistemica attraverso gli enunciati, ponendo la domanda in questo modo, la dottoressa mostra un'aspettativa su una risposta (negativa), mostrando anche di ritenerla probabile. Ciò che la mediatrice compie alle righe 2 e 5 è una riformulazione dell'enunciato originale della dottoressa attraverso due domande polari il cui gradiente epistemico risulta riorientato ad una condizione di non-conoscenza rispetto all'originale; ciò significa che, mentre la formulazione della dottoressa presuppone una conferma del fatto che la paziente non abbia né prurito né bruciore e rende rilevante una risposta negativa, la riformulazione della mediatrice neutralizza tale presupposizione e rende più rilevante una risposta affermativa. Sappiamo da Geoffrey Raymond che queste piccole variazioni di formulazione delle domande polari possono rivelarsi critiche per come i pazienti rispondono alle domande dei medici (Raymond 2010: 91), ed è infatti interessante notare come le risposte offerte dalla paziente alle domande poste dalla mediatrice disconfermino e ribaltino la prospettiva della dottoressa. Questa operazione è stata osservata nell'interazione mediata e teorizzata da Chase Raymond come *epistemic brokering* (Raymond 2014).

5.2 Coordinamento riflessivo attraverso l'inserzione di domande all'interno di rese *multi-part*

Veniamo invece ora ad un caso di coordinamento riflessivo attuato attraverso l'inserzione di una domanda all'interno di una resa. Il seguente estratto è estrapolato dalla parte del corpus relativa ai colloqui tra genitori stranieri e insegnanti italiani. Qui abbiamo una mediatrice di origine nigeriana, due insegnanti italiane di scuola dell'infanzia e la madre nigeriana di un piccolo alunno che presto passerà alla scuola primaria. Questa parte del colloquio vuole proprio sottolineare l'attenzione che la famiglia dovrà avere nei confronti delle future comunicazioni che riceveranno dalla scuola primaria.

- (5) (I1 = insegnante 1; I2 = insegnante 2; M = mediatrice; G = genitore)
- 1 I1: eh l'ultima cosa, eh il prossimo per il prossimo anno riceveranno delle
2 comunicazioni (0.6) eh con tutte le indicazioni rispetto al prossimo anno (.) eh
3 mh l'orario scolastico cambierà
4 M: mh mh
5 I1: e:: dovrà portare uno zaino (.) con l'astuccio con i quaderni (.) gli daranno tutte
6 queste indicazioni le maestre della scuola primaria
7 M: okay
8 I1: però ci tenevamo un attimo anche a dirglielo
9 → M: dove le riceverà queste comunicazi[oni?]
11 I1: [e h] via mail, [°(probabilmen-)]°
12 I2: [d o v r e b -]
13 I2: eh il papà ha una mail dovrebbe aver scritto:: (.) questa mail per ricevere (.) ecco
14 (.) se magari il papà tiene controllata la ma[i l]
15 M: [mh] mh (.) okay
((6 righe omesse))
22 → M: okay (.) so (.) your husband have an email (.) address
23 G: yeah
24 → M: right?
25 (0.4)
26 M: so you can tell him to check the email because (0.7) e::h the teacher for the primary
27 school (.) will (.) eh communicate with you (.) and they will write the new
28 timetable
29 G: o[kay]
30 M: [for] the school (.) the material that you need to buy for him =
31 G: =okay=
32 M: =and ever- every communication will be through the email
33 (0.2)
34 G: okay
35 M: =okay,

L'estratto è divisibile chiaramente in due parti distinte: la prima, costituita dalle righe 1-15, rappresenta una diadica in cui le due insegnanti spiegano alla mediatrice ciò che vogliono comunicare alla madre, mentre la seconda, dalla riga 22 alla fine, presenta invece una diadica tra la mediatrice e la madre, che prende la forma di una resa *multi-part*.

È interessante come in questo estratto sia possibile non solo riscontrare una domanda inserita nella resa dalla mediatrice (riga 22 e 24) ma anche una domanda precedente, già alla riga 9, che si inserisce all'interno della sequenza in cui la prima insegnante sta spiegando alla mediatrice quali informazioni comunicare alla madre. Si noti che la domanda alla riga 9 non è una domanda di chiarimento o disambiguazione rispetto a quanto già detto dall'insegnante: si tratta invece di una domanda volta ad elicitare un'informazione che ancora non è stata specificata dall'insegnante, ma che viene vista come fondamentale per permettere alla madre di comprendere correttamente le istruzioni che le insegnanti vogliono comunicarle. Così facendo la mediatrice mostra un chiaro orientamento a quello che in analisi della conversazione viene chiamato *recipient design* (Drew 2013), ovvero l'orientamento di un parlante a selezionare il contenuto dei propri enunciati in funzione delle conoscenze già possedute dal proprio interlocutore.

In termini di coordinamento riflessivo è però interessante notare come questa domanda posta dalla mediatrice al fine di reperire un'informazione, funga anche da elemento che permette alle insegnanti di riflettere sul processo comunicativo stesso. Se infatti l'enunciato alla riga 8 sembra segnalare non solo la conclusione della spiegazione di quanto la mediatrice deve comunicare alla madre, ma anche l'affidamento alla mediatrice del mandato a procedere con la traduzione, in linea con quanto Gavioli (2015) ha osservato in termini di distribuzione delle responsabilità nelle interazioni mediate in ambito sanitario, la domanda posta dalla mediatrice alla riga 9 è lo stimolo per le insegnanti, non solo a riflettere sul mezzo di comunicazione scuola-famiglia, ma anche su ciò che in tal merito la mediatrice dovrà comunicare alla madre, come testimonia l'enunciato alla riga 14, in cui l'insegnante integra l'elemento dell'e-mail, elicitato dalla mediatrice, all'interno delle proprie indicazioni.

La seconda parte dell'estratto, ovvero l'inizio della resa traduttiva, ha come primo elemento proprio una domanda, attraverso la quale la mediatrice si sincera della bontà di quanto affermato dalle insegnanti, ovvero che il padre del bambino abbia effettivamente un indirizzo e-mail. Così facendo la mediatrice conferma il suo orientamento al *recipient design*, già citato nel commento alla riga 9, dando la priorità all'informazione relativa all'indirizzo e-mail, che di fatto costituisce la condizione per la ricezione delle comunicazioni. Il resto della resa *multi-part* è una sintesi di quanto era emerso dall'interazione tra la mediatrice e le insegnanti da riga 1 a riga 15. Grazie a questo estratto quindi possiamo vedere sia come le iniziative indipendenti delle mediatrici possano contribuire positivamente allo sviluppo dell'interazione mediata, sia come il coordinamento riflessivo avvenga attraverso una co-costruzione del contenuto degli enunciati da parte di tutti i partecipanti.

6. Conclusioni

In linea con la preesistente letteratura che ha messo in luce l'importanza del ruolo di coordinamento dell'interazione insito nella mediazione linguistico-culturale, il presente lavoro vuole essere un tentativo di ribadire come un orientamento dei

mediatori alla gestione, turno per turno, delle specificità peculiari che vengono presentandosi durante il processo di co-costruzione dell'interazione sia comunicativamente più efficace di un orientamento alla traduzione testuale di quanto enunciato dagli interlocutori primari. Si è cercato di dimostrare tale convenienza, presentando esempi legati all'indipendenza delle mediatrici nella gestione delle domande. Quest'ultime in particolare si prestano, infatti, a mostrare come, sia attraverso interventi minimi di coordinamento di base, sia attraverso iniziative più evidenti di coordinamento riflessivo, le mediatrici possano attivamente contribuire in modo autonomo sia alla prevenzione di eventuali problematiche nell'interazione, come interruzioni della progressività o incomprensioni fra i partecipanti, sia al mantenimento dell'intersoggettività e quindi al successo comunicativo finale. I tre esempi analizzati sono, di fatto, una chiara dimostrazione di come l'iniziativa autonoma delle mediatrici, pur allontanandosi più o meno evidentemente dagli enunciati originali, risulti efficace nel raggiungimento degli obiettivi qui sopra citati. Tali casi, discostandosi dalla pretesa di 'fedeltà' traduttiva degli enunciati, possono altresì considerarsi esempi di asimmetria procedurale, che tuttavia contribuisce al buon esito comunicativo dell'incontro istituzionale e alla riduzione della sua asimmetria intrinseca, dovuta alle differenze sia di ruolo istituzionale che di competenza linguistica dei partecipanti.

Bibliografia

- Arumí Ribas, Marta & Vargas-Urpí, Mireia. 2017. Strategies in public service interpreting: a roleplay study of Chinese-Spanish/Catalan interactions. *Interpreting* 19(1). 119-142.
- Baraldi, Claudio. 2017. Language mediation as communication system. *Communication Theory*, 27. 367-387.
- Baraldi, Claudio. 2018. Una lezione sulla resa traduttiva di turni "difficili". in *TRAlinea Special Issue: Translation and Interpreting for Language Learners*.
- Baraldi, Claudio. 2023. Agency in and for mediating in Public Service Interpreting. In Gavioli, Laura & Wadensjö, Cecilia (eds.), *The Handbook of Public Service Interpreting*, 46-62. Londra: Routledge.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2012. Understanding coordination in interpreter-mediated interaction. In Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura (eds.), *Coordinating Participation in Dialogue Interpreting*, 23-44. Amsterdam: John Benjamins.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2014. Are close renditions the golden standard? Some thoughts on translating accurately in healthcare interpreter-mediated interaction. *The Interpreter and Translator Trainer* 8(3). 336-353.
- Baraldi, Claudio & Gavioli, Laura. 2016. On professional and non-professional interpreting: the case of intercultural mediators. *European Journal of Applied Linguistics* 4(1). 33-55.
- Biernacka, Agnieszka. 2019. *Interpreter Mediated Interactions of the Courtroom. A Naturally Occurring Data Based Study*. Berlin: Peter Lang.

- Biernacka, Agnieszka & Kalata-Zawolocka, Aleksandra. 2019. Techniques Deployed by Spoken and Sign Language Public Service Interpreters: A Comparative Study. *Tertium Linguistic Journal* 4(1). 162-192.
- Boyd, Elisabeth & Heritage, John. 2006. Taking the history: questioning during comprehensive history taking. In Heritage, John & Maynard, Douglas (eds.), *Communication in Medical Care: Interactions between Primary Care Physicians and Patients*, 151-184. Cambridge: Cambridge University Press.
- Davidson, Brad. 2002. A model for the construction of conversational common ground in interpreted discourse. *Journal of Pragmatics* 34. 1273-1300.
- Drew, Paul. 2013. Turn design. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 131-149. Malden: Wiley-Blackwell.
- Freed, Alice F. & Ehrlich, Susan (eds.). 2010. "Why Do You Ask?" *The Function of Questioning in Institutional Discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Gallez, Emmanuelle. 2014. *Ethos et interprétation judiciaire. Une analyse ethnographique de l'interprétation dans une cour d'assises belge: une étude de cas*. Lovanio: KU Leuven. (Tesi dottorale)
- Gavioli, Laura. 2015. On the distribution of responsibilities in treating critical issues in interpreter-mediated medical consultations: the case of 'le spieghi(amo)'. *Journal of Pragmatics* 76. 169-180.
- Gavioli, Laura. 2018. La mediazione linguistico-culturale in ambito sanitario. In De Meo, Anna & Rasulo, Margaret (a cura di), *Usare le seconde lingue – Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, 9-23. Milano: Studi AItLA.
- Gavioli, Laura & Wadensjö, Cecilia. 2021. Reflections on Doctor Question – Patient Answer Sequences and on Lay Perceptions of Close Translation, *Health Communication*, 36(9). 1080-1090.
- Gil-Bardají, Anna & Vargas-Urpí, Mireia. 2020. Estudio comparativo de las prestaciones árabe-español / catalán y chino-español / catalán en dos corpus de simulaciones de ISP. *HERMÉNEUS* 22. 183-220.
- Hayano, Kaoru. 2013. Question design in conversation. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 395-414. Malden: Wiley-Blackwell.
- Hepburn, Alexa & Bolden, Galina. 2017. *Transcribing for Social Research*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Heritage, John. 2002. The limits of questioning: negative interrogatives and hostile question content. *Journal of Pragmatics* 34(10-11). 1427-1446.
- Heritage, John. 2011. Territories of knowledge, territories of experience: empathic moments in interaction. In Stivers, Tanya & Mondada, Lorenza & Steensig, Jakob (eds.), *The Morality of Knowledge in Conversation*, 159-183. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heritage, John. 2013. Epistemics in Interaction. In Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.), *The Handbook of Conversation Analysis*, 370-394. Malden: Wiley-Blackwell.
- Heritage, John & Clayman, Steven. 2010. *Talk in Action: Interactions, Identities and Institutions*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Mason, Ian. 1999. Dialogue Interpreting. *The Translator* 5(2), Special Issue.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.

- Pontrandolfo, Gianluca. 2016. El mediador lingüístico bajo la lupa: análisis de una interacción español-italiano en el entorno médico. *Panace@* 43. 16-33.
- Raymond, Chase. 2014. Epistemic Brokering in the Interpreter-Mediated Medical Visit: Negotiating “Patient’s Side” and “Doctor’s Side” Knowledge. *Research on Language and Social Interaction*, 47(4). 426-446.
- Raymond, Geoffrey. 2003. Grammar and Social Organization: Yes/No Questions and the Structure of Responding. *American Sociological Review* 68(6). 939-967.
- Raymond, Geoffrey. 2010. Grammar and Social Relations: Alternative Forms of Yes/No-Type Initiating Actions in Health Visitor Interactions. In Freed, Alice & Ehrlich, Susan (eds.), “*Why Do You Ask?*” *The Function of Questioning in Institutional Discourse*, 87-107. Oxford: Oxford University Press.
- Schegloff, Emmanuel. 1997. Practices and actions: Boundary cases of other-initiated repair. *Discourse Processes* 23(3). 499-545.
- Schegloff, Emmanuel. 2007. *Sequence Organization in Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidnell, Jack & Stivers, Tanya (eds.). 2013. *The Handbook of Conversation Analysis*. Malden: Wiley-Blackwell.
- Sidraschi, Diego. 2018. La dissimmetria interazionale nativo/non nativo a uno sportello di associazione sindacale. In De Meo, Anna & Rasulo, Margaret (a cura di), *Usare le seconde lingue – Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, 57-70. Milano: Studi AItLA.
- Wadensjö, Cecilia. 1998. *Interpreting as Interaction*. Londra: Longman.

MIGRANTI

CLAUDIA CANUTO¹

Le dinamiche di interazione in due laboratori di teatro sociale: il ruolo degli insegnanti. Un'esperienza rivolta a persone migranti

Abstract

The research aims to analyze the dynamics of interaction in two social theater workshops for migrants, asylum seekers, and political refugees. Using Conversation Analysis tools, it was possible to observe the interactional behavior of the theater teachers. By employing social theater pedagogy, the teachers relinquished some of their interactional power and encouraged spontaneous participation in conversations with their students. This allowed for the development of linguistic-communicative skills in L2 and created opportunities for the students to improve their language abilities.

1. Introduzione

La scarsa esposizione alla lingua italiana è un fattore che può caratterizzare la quotidianità degli apprendenti di italiano L2 che provengono da contesti migratori. La possibilità di socializzare con i madrelingua è piuttosto limitata: molte donne vivono in condizioni di isolamento sociale; chi migra per ricongiungersi con la famiglia frequenta prevalentemente la comunità di appartenenza; i richiedenti asilo, che vivono nelle comunità alloggio, si confrontano in L2 quasi esclusivamente con gli operatori dei progetti di accoglienza (Amoruso *et al.* 2015; Fiorucci 2014; Trulli 2014). Le possibilità di produzione in L2 sono dunque scarse e, sovente, limitate ai contesti scolastici. Tuttavia, la produzione ha un ruolo fondamentale nello sviluppo della competenza d'uso: permette ai discenti di formulare ipotesi sul funzionamento della lingua, automatizza l'uso delle strutture scaricando la memoria di lavoro, rende più fluente l'eloquio e porta il discente a sforzarsi nella produzione di enunciati grammaticalmente più strutturati (Grassi 2017; Nuzzo & Grassi 2016; Rastelli 2010). Per favorire l'apprendimento della lingua nei contesti migratori è dunque fondamentale che i corsi di lingua offrano la possibilità di stimolare scambi comunicativi in L2. Sovente, però, le interazioni nelle classi di lingua sono caratterizzate da una forte asimmetria che limita la spontaneità delle produzioni. L'insegnante di lingua detiene la maggior parte dello spazio di parola, gestisce i turni degli apprendenti e seleziona i temi delle conversazioni, creando una distanza decisiva dalle interazioni spontanee (Nuzzo & Grassi 2016; Fele 2007; Fele 2003; Orletti 2000).

¹ Università degli Studi di Torino.

L'obiettivo della presente ricerca è quello di offrire una riflessione su possibili pratiche che consentano di costruire occasioni di conversazione spontanea nella classe di lingua. Questo permette agli apprendenti migranti di socializzare in L2, di trovare i mezzi per affermare la propria persona e i propri bisogni. Nello specifico si confronteranno le dinamiche di interazione rilevate in due laboratori di teatro sociale rivolti a persone migranti (Canuto 2021). In questo contributo, attraverso gli strumenti dell'Analisi della Conversazione, si illustrerà il comportamento degli insegnanti di teatro, i quali, grazie la pedagogia del teatro sociale, ridistribuiranno il potere interazionale e creeranno occasioni per stimolare l'espressione di sé.

2. *La ricerca*

La presente ricerca, di tipo qualitativo, ha come obiettivo l'analisi delle dinamiche di interazione in due laboratori di teatro sociale rivolti a persone migranti, richiedenti asilo o rifugiati politici.

La ricerca è quindi guidata dalle seguenti domande:

1. gli insegnanti di teatro stimolano le conversazioni spontanee?
2. se sì, quali dinamiche interazionali si possono osservare?

Per rilevare i dati ci siamo soffermati sulle modalità di interazione, con riferimento agli strumenti dell'Analisi della Conversazione. L'intento è osservare il ruolo degli insegnanti nell'incentivare la partecipazione alle conversazioni al fine di sviluppare le competenze linguistico-comunicative.

3. *Il contesto della ricerca*

La ricerca, condotta nel 2018 nella città di Torino, ha previsto l'osservazione di due laboratori:

- laboratorio 1 (Lab1): 20 persone, 15 incontri con cadenza bisettimanale della durata di due ore e mezza ciascuno;
- laboratorio 2 (Lab2): 14 persone, 12 incontri con cadenza settimanale da due ore ciascuno.

Entrambi i laboratori, da qui in avanti Lab1 e Lab2, sono stati condotti negli spazi di due scuole di italiano L2: la scuola del Sermig di Torino e la scuola del Centro Interculturale della città di Torino. I due laboratori sono stati organizzati dalle stesse registe², il secondo laboratorio ha visto la partecipazione di un terzo regista³. Sia il Lab1 sia il Lab2 rispondono ai medesimi principi organizzativi: il teatro come possibilità di espressione e rappresentazione. Inoltre, entrambi i progetti sono stati strutturati al fine di potenziare la fluenza e la competenza d'uso in L2 (Salza 2017).

² Irene Salza e Francesca Guglielmino.

³ Alberto Valente.

Le finalità a cui il teatro sociale tende sono infatti la costruzione e la cura delle comunità, la possibilità di denuncia verso situazioni di disagio e, soprattutto, l'affermazione della propria identità. Le pratiche adottate dal teatro sociale non hanno fini professionistici e per questo si svolgono al di fuori dai luoghi tipici del teatro, sovente in contesti di marginalità come carceri e isolamento di periferia (Salza 2017; Pontremoli 2005; Dragone 2000). Le attività performative proposte sono il gioco, la danza e la commistione di differenti generi teatrali. Durante le prime fasi del laboratorio si lavora sull'esplorazione del corpo e della voce; nella fase centrale si lavora sulle dinamiche di gruppo, sperimentando pratiche che stimolano la fiducia e l'ascolto, in questa fase il gruppo si consolida e si creano le condizioni affinché ciascuno possa esprimere i propri vissuti personali in un contesto di assenza di giudizio. Infine, se il gruppo lo ritiene necessario, si offre la possibilità di aprirsi alla comunità attraverso prove aperte o rappresentazioni. Durante le diverse fasi del laboratorio, gli insegnanti di teatro ascoltano e partecipano attivamente alle pratiche, contribuendo alla costruzione di un clima di assenza di giudizio e di condivisione (Bernardi 1998; Dragone 2000).

La caratteristica principale che contraddistingue il profilo dei partecipanti ai due laboratori è l'eterogeneità dell'utenza che riguarda l'età, la provenienza, le lingue conosciute, il progetto migratorio e il livello di scolarizzazione⁴ (Canuto 2021). Altri elementi significativi che caratterizzano gli studenti sono la scarsa esposizione alla lingua italiana e la condizione di vulnerabilità dovuta a un vissuto traumatico o alla precarietà delle condizioni di vita (Amoruso *et al.* 2015; Minuz 2005; Trulli 2014). Un ulteriore elemento che accomuna i due gruppi è la scarsa conoscenza fra i partecipanti: gli studenti del Lab1 appartengono a classi diverse della scuola di italiano del Sermig e molti studenti non hanno avuto possibilità di socializzare prima dell'inizio del laboratorio; gli studenti del Lab2 sono ospiti di diversi progetti di accoglienza e molti di loro si sono incontrati per la prima volta in questa sede.

4. Criteri e strumenti di analisi

Gli incontri sono stati registrati in formato audio-video e accompagnati dalla stesura del diario di campo. Successivamente il materiale raccolto è stato analizzato e trascritto (programma SayMore 3.0. 243). I criteri di annotazione delle trascrizioni si basano sulle convenzioni MacWhinney (1995). Le trascrizioni delle attività sono state analizzate secondo i parametri dell'Analisi della Conversazione, seguendo gli studi di Sacks *et al.* (1975), Sacks (2007), Bazzanella (1994), Orletti (2000) e Fele (2007).

L'analisi si è concentrata su:

⁴ Età: fra i 21 anni e i 56 anni; Paesi di provenienza: Mali, Costa d'Avorio, Venezuela, Gambia, Togo, Guinea, Camerun, Nigeria, Palestina, Armenia e Cina; lingue conosciute dai partecipanti: inglese, malinke, francese, bambarà, cotocoli, cinese, armeno, russo, tedesco, edo, arabo, fula, mandinga, spagnolo, kikongo e wolof; periodo di arrivo in Italia: dal 2005 al 2017; grado di istruzione: non scolarizzati, scuola primaria, licenza media, scuola superiore e laurea.

- le forme della turnazione: la gestione delle interruzioni e delle autoselezioni degli studenti;
- il contenuto dei turni: la condivisione di aneddoti personali, l'ampliamento dei temi proposti.

5. I risultati: gli indicatori della redistribuzione del potere interazionale

L'analisi delle trascrizioni ha permesso di rendere espliciti i fattori che mettono in luce il fenomeno di distribuzione del potere interazionale fra gli studenti e gli insegnanti di teatro. In particolare, soffermandoci sul ruolo delle mosse degli insegnanti, promosse dalla pedagogia del teatro sociale, è possibile osservare le conseguenze generate sull'interazione di gruppo. Nel corso dei due laboratori, gli insegnanti rinunciano infatti a tre forme di dominanza che caratterizzano le conversazioni diseguali: dominanza quantitativa, interazionale e semantica (Orletti 2000; Linell & Luckmann 1991).

La dominanza quantitativa si misura nel numero di parole dette, nel numero o nella durata dei turni (Orletti 2000). Nel corso dei due laboratori, gli insegnanti rinunciano sovente a intervenire nelle interazioni e, soprattutto, a occupare la maggior parte dello spazio di parola. L'estratto 1 mostra uno studente (STU1) intento a descrivere una scena del proprio passato. Dopo aver mimato con il gruppo una partita di calcio, STU1 descrive e condivide l'episodio con i propri compagni (T01). Lo studente mostra una lieve indecisione nella sua produzione, segnalata dalle numerose pause e dall'incertezza nell'uso della forma essere o avere. Probabilmente l'apprendente sta sperimentando più ipotesi per trovare la forma corretta; tuttavia, le insegnanti si astengono dal portare correzioni e lasciano che la conversazione fluisca spontaneamente. Lo studente si rivolge inoltre a una compagna (STU2) per chiederle di tradurre in italiano un termine, questa però non comprende la richiesta, o non la soddisfa, e si instaura così una negoziazione del significato che occupa nove turni (da T01 a T09). Nonostante STU2 coinvolga attivamente le insegnanti (T06), queste non intervengono e sarà una terza studentessa (STU3) ad auto-selezionarsi per offrire la soluzione ("calcio!"). A questo punto (T10) l'insegnante si inserisce nella conversazione per confermare la soluzione proposta.

Estratto 1: giorno 7, Lab 1

T01*STU1: Noi gio#giochiamo a uno partita di calcio## eh# questa è#abbiamo# questa è una partita di+... agu@l (xx) [%si rivolge a STU2 per chiederle aiuto]

T02*STU2: Football

T03* STU1: Football agul+... Comme toi#?

T04* STU2: ahh?

T05* STU1: quand tu fais agu@l [%parola non chiara]

T06* STU2: (xx) agu@l? Questo veut dire qualcosa en italiano# ma io non+...[% rivolgendosi alle insegnanti]

T07* STU1: un partita... uhm

T08* STU3: calcio!

T09* STU1: calcio?

T10*INS1: sì di calcio!

Nell'estratto 2 due studenti hanno appena rappresentato, attraverso un'attività di mimo, la parola "acqua". Al termine dell'esercizio, l'insegnante sottopone a tutta la classe una domanda che apre una sequenza di sette turni consecutivi e che coinvolge cinque studenti diversi. La prima a selezionarsi è STU1 (T14), la quale propone una possibilità che viene accolta e integrata da STU2 (T15). In questo frammento possiamo osservare una sorta di costruzione verticale della conversazione (Pallotti, 2012, p. 181): probabilmente a causa delle scarse risorse lessicali, i turni degli studenti si completano e riprendono man mano, aggiungendo di volta in volta nuovi elementi. STU1 propone una prima interpretazione ('caldo'- T14), STU2 conferma quanto detto dal compagno e aggiunge un elemento ('loro fanno doccia'- T15), STU1 allora riprende i due elementi emersi e ne aggiunge un terzo ('prendi pantaloni'- T17), STU4 ne aggiunge un quarto ('e vestiti'- T18) e infine STU1 ne propone un quinto ('e camicie'- T19). L'interpretazione condivisa, secondo cui i due compagni stessero mimando una scena della doccia, viene quindi descritta e completata da tutti i partecipanti che, gradualmente, integrano i vari elementi descrittivi. Anche in questo estratto il flusso dell'interazione verbale è interamente gestito dagli apprendenti per diversi turni. I tre insegnanti lasciano che siano gli studenti a collaborare per trovare le strategie che permettano di descrivere liberamente l'immagine rappresentata.

Estratto 2: giorno 4, Lab 2

T13*INS1: cosa c'era? cos'abbiamo visto?

T14*STU1: caldo e# uhm

T15*STU2: c'è caldo, loro fanno la doccia

T16*STU3: doccia! [%qualcuno ride]

T17*STU1: c'è caldo, tu doccia# tu prendi pantaloni

T18*STU4: e vestiti!

T19*STU1: e vestiti e camicie! pur metti a

T20*STU5: doccia! [%interrompe STU1]

T21*INS1: altre cose?

Il terzo esempio di rinuncia alla dominanza quantitativa non riguarda il numero dei turni degli studenti, ma il numero di parole dette e la durata del turno di una studentessa (estratto 3). Il frammento è tratto dal proseguimento di un'attività iniziata il giorno precedente: a partire da uno stimolo delle insegnanti, ogni studente condivide un episodio personale relativo al concetto di coraggio. In questo caso STU6, come molti compagni prima di lei, sceglie di portare sé stessa come esempio di coraggio, condividendo una parte del proprio percorso migratorio. Questo contributo è significativo sia a livello di struttura dei turni, per l'ampio spazio di parola occupato, sia a livello contenutistico, per gli argomenti strettamente personali e delicati, come il rischio di incorrere nella tratta della prostituzione.

Estratto 3: giorno 5, Lab 1

T01*INS2: bene! e poi? grazie STU4-, tu hai qualcosa da raccontarci-, STU6?

T02*STU6: sì!

T03*INS2: sì! eh!

T04*STU3: sì!

T05*INS2: eh! se lo sai lei!

T06*STU6: mio coraggio# eh mia madre sempre coraggio# mio padre prima lavora poi loro# ho detto stai a casa# anche lui-, molto# sempre e non stai bene così-, c'è malata! poi mia mamma sempre coraggio# fai mangiare per noi# fai lavoro-, tanti lavoro per per fare soldi# poi io pensa che io cercare lavoro, finisce scuola, vai lavoro# ma non c'è lavoro mio paese! poi io pensa andare via-, così io un'amica# io parlato con lui# io voglio andare-, ho detto# dove dobbiamo andare? non lo so! altra parte magari# Lagos, Abuja# ho detto va bene! poi un giorno lei chiama io# EST! c'è uno uno viaggio per te# io detto-, dove? Europa! io contenta io detto va bene! dobbiamo andare! poi io arriva a casa parla con mia mamma# ah! Europa? mia mamma sempre pensa Europa tante ragazze vieni qua per prostitution-, capito? per lavorare strada-, io detto non fai questo con me! ha detto va bene! vai# tua vita! io detto sì, mia vita! poi eccomi# amica arriva qui# eh Italia# poi, mia amica lavora in strada-, questo è vero-, io sempre non voglio lavorare# poi io visto una amico italiano# chiama Paolo-, io parla con lui inglese# lui detto# sai parlare italiano? sempre inglese con lui-, io detto# guarda! mia amica sempre per strada# io non voglio lavorare in strada io voglio vai studiare# italiano così# cercare lavoro# ah! questo va bene! tu c'è testa# buono# io detto sì! lui detto va bene non si può stare con tua amica-, eh vai scuola perché lei magari arrabbiata con te# io trovare posto per te# una comunità# poi cercare comunità per me# c'è una suora! poi io andato di là# quasi un anno stai con loro# sempre mattina# faccio lavoro-, pulisia# tutta casa. poi detto questo ragazzo buono tu puoi aiutarmi-, ho detto aiutarmi cercare un'altra posto ehm posto per me# questa casa non si può stare di là fino# ehtua vita perché altre persone cerca di dormire# loro cercare progetto per me adesso sprà-, sì-, sprà! poi loro aiutarmi eh sempre vai scuola## prima io vai scuola al Sermig, poi io vai cpia fatto terza media, sempre coraggio, coraggio, vai di là# vai di là# sempre sempre! anche mia mamma contenta, io chiamo mia madre# io fare scuola, fare italiano!

Gli estratti 4, 5 e 6 riportano invece i casi di rinuncia alla dominanza interazionale, in cui gli insegnanti hanno accolto le mosse forti degli studenti, rinunciando alla gestione dei turni (Orletti, 2000). Gli estratti 4 e 5 mostrano due situazioni in cui gli studenti si auto-selezionano per interrompere il turno delle insegnanti (estratto 4- T01; estratto 5- T12). Nell'estratto 4 la classe sta svolgendo, in cerchio, un'attività in cui ogni studente deve pronunciare una parola importante per sé. L'attività si è appena conclusa e l'insegnante sta spostando l'attenzione degli studenti sulla pratica successiva (T01). STU1 si inserisce per interrompere l'insegnante e riprendere l'attività appena conclusa, proponendo un'esclamazione sarda ('Ajo!' – T02). L'insegnante, nonostante abbia iniziato una nuova pratica, accoglie positivamente l'interruzione della studentessa, ripetendola a sua volta (T03).

Estratto 4: giorno 2, Lab 1

T01*INS1: vai! vocali-, prima di tutto# riprendiamo un attimo-, facciamo un giro col

T02*STU2: io sentito una cosa Sardegna vuoi fare e è italiano# fa così: AJO!! [%risate]

T03*INS1: è una tipica espressione sarda-, in effetti# ajo!

Nell'estratto 5, invece, l'insegnante chiede agli studenti di condividere una canzone tipica del proprio Paese, possibilmente attraverso un'esibizione canora. Questa

proposta crea un certo imbarazzo fra i partecipanti, che si rifiutano categoricamente di partecipare all'attività. L'insegnante prova allora a coinvolgere direttamente una studentessa (STU8- T01), la quale rifiuta l'invito e seleziona un'altra compagna (STU9-T02). Anche STU9, però, non accoglie la proposta dell'insegnante ('io non posso!' - T03). È interessante rilevare il comportamento dell'insegnante, la quale reagisce scherzosamente al rifiuto dei propri studenti a non partecipare all'attività, rispettando la loro scelta di non cantare. L'insegnante, infatti, scherza con le studentesse enfatizzando la loro reazione: 'io non posso, il dottore non vuole' (T07). Sono invece le studentesse STU1 (T05: 'un pochino') e STU8 (T07: gesticolando) ad insistere affinché l'attività venga svolta dalla compagna. In questo clima di rifiuto e di ironia, è STU9 a porre fine all'attività sostenendo, scherzosamente, che in Armenia non ci siano canzoni (T08). Gli insegnanti accolgono positivamente il rifiuto; inoltre, il fatto che ciò avvenga attraverso toni scherzosi indica che si è instaurato un clima positivo fra i partecipanti e gli insegnanti.

Estratto 5: giorno 6, Lab 1

T01*INS1: vediamo altre canzoni-, anche più corte! Vediamo un po'# cinese?

T02*STU8: no! [indicando STU9]

T03*STU9: no no io non posso!

T04*INS1: tu non puoi [%ridendo]

T05*STU1: un pochino

T06*STU5: io no [%ridendo]

T07*INS1: io non posso, il dottore non vuole! [% INS ride, STU8 dà dei colpetti sulla spalla di STU9 e fa segno con indice e pollice per indicare 'poco']

T*08 STU9: no-, non c'è# canzone in Armenia [%ridendo]

Il quinto estratto riporta un tipo di intervento particolarmente significativo in quanto i partecipanti si auto-selezionano per commentare il turno di un insegnante. In questo modo si ribalta la tripletta didattica, in cui sono gli insegnanti a commentare i turni degli studenti. Il frammento è tratto da un'attività incentrata sul tema del coraggio: gli studenti sono seduti per terra, in cerchio, e l'insegnante sta spiegando il significato di 'coraggio' fornendone esempi e definizioni. Durante la spiegazione dell'insegnante, STU2 si inserisce, approfittando di una pausa, per portare il proprio esempio di 'coraggio' (T02). In questa fase l'insegnante stava solamente introducendo un concetto, senza sollecitare gli studenti a partecipare alla conversazione. L'insegnante accoglie positivamente l'interruzione di STU2, riformulando per tutta la classe il concetto espresso dallo studente (T03). Si seleziona allora un secondo studente (STU10) il quale offre a sua volta un esempio di coraggio (T04). La forza delle due mosse risiede nella posizione al momento della conversazione: entrambi gli studenti si inseriscono nel discorso dell'insegnante approfittando di una pausa per portare il proprio contributo. L'insegnante accoglie positivamente i due interventi e chiede ad altri studenti di condividere la propria esperienza (T09). I due interventi hanno quindi modificato l'andamento della conversazione: da spiegazione dell'insegnante a dialogo e confronto di gruppo. Infatti, STU1 si seleziona una seconda volta portando il proprio esempio: il coraggio di andare sempre a scuo-

la, anche quando non si comprende la nuova lingua e ciò che gli insegnanti dicono. In quest'ultimo caso la forza del turno risiede soprattutto, a livello contenutistico, nell'aver individuato nella propria condizione un esempio di coraggio.

Estratto 6: giorno 4, Lab 1

T01*FRA: per esempio anche-, no? nella disperazione c'è anche paura, no? la paura da una parte, coraggio anche quella che## da superare!

T02*BEL: coraggio per me è quando si è qualcosa-, non è tuo# sì paura e tu vai e prendi# hai coraggio vai e prendi-, (xx) allora se tu vai quando trovato qualcosa che vuoi prendi, lui va e prendi (xx)...+ [%volume molto basso]

T03*FRA: ok# ah# ah## se hai coraggio puoi arrivare prima da qualche parte e ottenere delle cose-, se non ce l'hai puoi rischiare di rimanere indietro# ok... bene! È una parola che ha tanti significati

T04*ADA: sì eh# quando fai un lavoro è molto difficile per persone prendere courage

T05*FRA: quando fai un lavoro? un lavoro nuovo, dici?

T06*ADA: sì

T07*FRA: quando fai una cosa nuova?

T08*ADA: sì

T09*FRA: ed è difficile prendere cora# è difficile prendere coraggio! è vero, no? altre cose che vogliamo dire? Coraggio?

T10*BEL: secondo me quando vieni a scuola# come quando vai a scuola-, sì! Quando vieni a scuola e non prendi serio# maestro parla tu devi ascoltare e non capisci niente... durante scuola tre anni quattro anni non capisci niente

Gli estratti 7, 8, 9 e 10 riportano, infine, alcuni esempi in cui gli insegnanti hanno scelto di rinunciare alla dominanza semantica, che si manifesta nel controllo dei temi e dei contenuti della conversazione (Orletti 2000). Grazie agli strumenti dell'Analisi della Conversazione, è stato possibile individuare gli indicatori della disponibilità, da parte degli insegnanti, a rinunciare al controllo degli argomenti. Si è osservata la tendenza a riprodurre le dinamiche della tripletta didattica (Sinclair & Coulthard 1975; Nuzzo & Grassi 2016): l'insegnante avvia la conversazione attraverso una domanda, uno studente risponde e infine l'insegnante chiude la sequenza con un commento relativo alla produzione dello studente. Il fatto che il terzo turno della tripletta sia caratterizzato da un commento di contenuto, anziché di forma, denota una vicinanza alle conversazioni spontanee: l'insegnante dimostra un certo grado di interesse e coinvolgimento verso le risposte dei partecipanti. Tuttavia, nel saggio ci si interessa prevalentemente al modo in cui viene articolato il primo turno degli insegnanti: le domande di esibizione, tipiche del primo turno della tripletta didattica, sono sostituite da domande vere. L'insegnante di classe, ponendo ai propri studenti domande di esibizione di cui conosce già la risposta, verifica che gli studenti abbiano compreso il messaggio o che sappiano rispondere correttamente. Nel corso dei due laboratori di teatro sociale abbiamo invece registrato un uso costante, da parte degli insegnanti, di domande vere, ossia quelle in cui non si conosce il contenuto delle risposte. La maggior parte di queste domande si concentra nella fase centrale del laboratorio, in cui gli studenti sono coinvolti in attività volte alla condivisione di aneddoti e storie personali.

L'estratto 7 è particolarmente significativo in quanto manifesta la flessibilità e la disponibilità delle insegnanti ad accogliere le variazioni tematiche proposte dagli studenti. Dopo aver ragionato con la classe sul concetto di coraggio, le insegnanti chiedono a qualche studente di condividere i propri modelli di coraggio. Le registe chiedono a STU8, attraverso una domanda vera (T01), di condividere a sua volta un esempio di persona coraggiosa. STU8 sceglie di portare sé stessa come esempio di coraggio, raccontando un aneddoto personale legato al momento in cui da sola aveva lasciato la città di Milano per recarsi a Torino, trovandosi in difficoltà nel reperire i documenti, nella ricerca del lavoro e di una casa. È interessante sottolineare che la richiesta delle insegnanti non fosse quella di condividere una storia personale legata a un momento della propria vita, tuttavia, avendo posto una domanda vera, le insegnanti non possono sapere quale risposta riceveranno. La studentessa, infatti sposta leggermente il tema dell'interazione, portando un esempio del proprio coraggio, anziché quello di un conoscente o di un modello. Questa mossa ha una forza ulteriore: dopo aver ascoltato il racconto di STU8, la classe sceglie di condividere un momento della propria vita in cui si è dimostrato un atteggiamento coraggioso, modificando definitivamente l'attività iniziale proposta dalle insegnanti.

Le insegnanti dimostrano quindi di essere disposte a rinunciare al controllo dei contenuti delle interazioni successive. Le interazioni, quindi, fluiscono in modo particolarmente spontaneo e gli insegnanti accettano di non prevedere fin dove si amplieranno i contenuti.

Estratto 7: giorno 4, Lab 1

T01*INS1: dai raccontaci qualcosa, sì! un personaggio coraggioso per te! [%rivolgendosi a STU8]

T02*STU8: coraggio?

T03*INS1: sì! poche parole-, non devi fare un

T04*STU8: un anno fa# un anno fa# stato a ehm Milano perché ehm# stato a casa. bisogno

molto soldi eh io no lavoro e perché bisogno e stato in vita mia di# di stare# ehm cambiare a

città. sono capito Torino # cerco l'amica eh parlo parla# ehm# città## poi prendo valigia

Gli estratti 8, 9 e 10, di cui per questioni di spazio si riporta solo il primo turno, mostrano la frequente disponibilità degli insegnanti a rinunciare al controllo semantico dell'interazione nel corso dei due laboratori.

Estratto 8: giorno 5, Lab 1

T01*INS1: allora-, vediamo se c'è qualche altra storia?

Estratto 9, giorno 4, Lab 2

T01*INS2: allora# adesso vediamo che parola avete visto, che parola avete visto?

Estratto 10: giorno 5, Lab 1

T01*INS2: Bene! e poi? grazie STU3-, tu hai qualcosa da raccontarci-, STU 5?

6. Conclusioni

Gli esempi riportati mostrano quindi la disponibilità, da parte degli insegnanti, a rinunciare alla dominanza quantitativa, interazionale e a quella semantica. La pedagogia del teatro sociale crea dunque occasioni per sviluppare interazioni spontanee con scopi comunicativi veri, il cui fine non è solamente l'apprendimento della L2 ma l'espressione di sé. In questo modo gli insegnanti mettono in atto pratiche comunicative che stimolano la partecipazione alla conversazione: si astengono, anche parzialmente, dall'intervenire e dal commentare ogni turno degli studenti; accolgono le interruzioni come indicatori della motivazione dei discenti; rispettano le scelte degli studenti; permettono loro di personalizzare i contenuti delle interazioni e di modificare la struttura delle attività.

Si è registrato un solo caso di rinuncia alla dominanza strategica: un insegnante ha chiesto a una studentessa le indicazioni per svolgere un'attività, portando un rovesciamento dei ruoli. È interessante rilevare infatti come gli insegnanti di teatro adottino strategie per creare uno spazio di ascolto e condivisione, senza però rinunciare del tutto al proprio potere di gestione dell'interazione. Le forme di dominanza, infatti, non vengono abbandonate simultaneamente: in ogni interazione si registra la rinuncia a un tipo di dominanza alla volta. Tuttavia, sembra essere sufficiente rinunciare a una sola dominanza e adottare contestualmente un atteggiamento di ascolto attivo e di sospensione del giudizio, per permettere agli studenti di trovare nella nuova lingua i mezzi per esprimere la propria persona e per contrastare la condizione di isolamento sociale. Ciò che emerge è l'apertura di uno spazio di possibilità in cui dare valore all'espressione di sé e al bisogno di autodeterminarsi.

Ringraziamenti

Si ringrazia la professoressa Cecilia Andorno per la cura e l'attenzione con cui ha seguito l'intero percorso di ricerca; si ringrazia il professor Paolo Antonio della Putta per i numerosi momenti di confronto. Mancanze ed errori sono di mia sola responsabilità.

Bibliografia

- Amoruso, Marcello & D'Agostino, Mari & Jaralla, Yousif Latif. 2015. *L'italiano per accompagnare. Un percorso di azione e (anche) di ricerca*, in *Dai barconi all'università. Percorsi di inclusione linguistica per minori stranieri non accompagnati*. Scuola di Lingua italiana per Stranieri. Università degli Studi di Palermo. Palermo: Luxograph. 17-5.
- Bazzanella, Carla. 1994. *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Firenze: La Nuova Italia Editrice.
- Bernardi, Claudio & Cuminetti, Benvenuto (a cura di). 1998. *L'ora di teatro. Orientamenti europei ed esperienze italiane nelle istituzioni educative*. Milano: Euresis.

- Canuto, Claudia. 2021. Stimolare la partecipazione alla conversazione in classi con livello eterogeneo di scolarizzazione. Le pratiche del teatro sociale per sviluppare scopi comunicativi reali: l'espressione di sé e l'integrazione in *Italiano LinguaDue*. 96-121.
- Dragone, Monica. 2000. *Esperienze di teatro sociale in Italia*, in Bernardi, Claudio & Dragone, Monica & Schininà, Guglielmo. *Teatri di guerra e azioni di pace*, Euresis, Milano. 45-84.
- Fele, Giolo. 2003. *L'interazione in classe*, Bologna: Il Mulino.
- Fele, Giolo. 2007. *L'analisi della conversazione*. Bologna: Il Mulino.
- Grassi, Roberta. 2017. *Interazione e acquisizione*, in Andorno, Cecilia & Valentini, Ada & Grassi, Roberta. *Verso una nuova lingua. Capire l'acquisizione di L2*. Torino: UTET. 255-298.
- MacWhinney, Brian. 1995. *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Minuz, Fernanda. 2005. *Italiano L2 e alfabetizzazione in età adulta*. Roma: Carocci.
- Nuzzo, Elena & Grassi, Roberta. 2016. *Input, Output e Interazione nella didattica delle lingue*. Torino: Bonacci Loescher.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale*. Roma: Carocci.
- Pontremoli, Alessandro. 2005. *Teorie e tecniche del teatro educativo e sociale*. Torino: UTET.
- Rastelli, Stefano. 2010. *Il programma Marco Polo*, in Rastelli S., *Italiano di cinesi, italiano per cinesi*. Perugia: Guerra Edizioni. 9-22.
- Sacks, Harvey. 2007. *L'Analisi della Conversazione*. Roma: Armando.
- Sacks, Harvey & Schegloff, Emanuel & Jefferson Gail. 1974. A simplest systematics for organization of turning-taking for conversation, in *Language*, n. 50, 696-735.
- Salza, Irene. 2017. La danza delle parole. Un laboratorio teatrale per donne migranti alla scoperta della lingua italiana, in *Educazione Interculturale*, vol. 15, n. 2.
- Sinclair & Coulthard, Malcom. 1975. *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*, London: Oxford University Press.
- Trulli, Massimiliano. 2014. *Profilo e pratiche delle organizzazioni coinvolte nell'indagine*, in Catarci, Marco (a cura di), *L'ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall'associazionismo a Roma e provincia*. Milano: FrancoAngeli. 27-68.

FABIO CAON¹, SVEVA BATTAGLIA¹

Parole per includere/parole per escludere: *hate speech*, sport e comunicazione interculturale²

Abstract

This paper explores hate speech in sports, focusing in particular on hate speech triggered by ethnic/national reasons. Specifically, the contribution presents the results of a survey carried out as part of an Erasmus+ project, RIGHTS, investigating episodes of racism and intolerance in sport and ways to prevent them. Our paper shows how the development of an intercultural communicative competence can facilitate the dialogue with “the other”, overcoming prejudices and stereotypes, also in the sport environment.

1. *Introduzione*

Nella società globalizzata, in cui anche il mondo sportivo è sempre più multilingue e multiculturale, quest’ultimo viene progressivamente indagato nelle sue implicazioni interculturali (ad esempio in merito a questioni legate alla “razza”³ – Burdsey 2011; Carrington 2010; Long & Spracklen 2010), sociolinguistiche e glottodidattiche (Podaliri & Balestri 1998; Valeri 2006; Caon & Ongini 2008; Siebetcheu 2019; 2020; 2021). Contributi provenienti da diverse aree di studi e la nascita di centri universitari dedicati (ad esempio, l’*Innsbruck Football Research Group*, nato in seno alla facoltà di *Language, Literature and Culture* della medesima università) denotano un sempre crescente interesse per questi temi, visto anche l’enorme successo popolare che gli sport di squadra hanno (in primis il calcio) e il conseguente valore anche comunicativo che lo sport professionistico assume in tutto il mondo.

Per focalizzare lo sguardo sul settore di nostra competenza, ovvero la linguistica educativa, Siebetcheu (2019; 2020; 2021) e Russo (2020) si sono interessati recentemente alla didattica delle lingue in ambito sportivo in Italia. L’Università Ca’ Foscari di Venezia si è ampiamente dedicata alla didattica delle lingue attraverso lo sport (ad esempio, Caon & Ongini 2008; Caon 2008; 2009a; 2009b; Gramegna 2020), elaborando anche originali progetti (realizzati in Italia e all’estero) per integrare lingua, (inter)cultura e attività sportiva (in particolare attraverso il calcio e la pallavolo).

¹ Università Ca’ Foscari, Venezia.

² L’articolo è stato concepito unitariamente dagli autori. Fabio Caon ha scritto i paragrafi 1, 2 e 5, mentre Sveva Battaglia i paragrafi 3 e 4.

³ Già nel 1950 la *Dichiarazione sulla razza* UNESCO ha evidenziato la non scientificità del concetto di “razze” umane. In questo saggio, come autori preferiamo usare termini come “differenza etnica”, ed useremo il termine “razza” (tra virgolette) solo quando citato da altro autore o fonte.

Proprio in virtù del summenzionato successo popolare degli sport di squadra e della fortissima esposizione mediatica che ne consegue, gli episodi che riguardano il discorso d'odio in chiave etnica e interculturale sono di particolare interesse per noi al fine di analizzare il ruolo che possono avere la comunicazione interculturale e, in particolare, lo sviluppo di abilità relazionali (cfr. Balboni & Caon 2015) per combattere l'estremismo, il razzismo e l'intolleranza nello sport.

A tal fine, verranno presentati dati e casi raccolti nell'ambito del progetto europeo RIGHTS (*Respect is the Goal: Hate Speech Threatens Sport Integrity*) al quale, come Università, abbiamo partecipato⁴. Benché il discorso d'odio possa essere generato da questioni religiose, di genere, di orientamento sessuale ecc. (come emerso anche nella nostra ricerca), in questo saggio ci focalizzeremo sull'*hate speech* su base etnica/nazionale. Evidenziato tale aspetto, vedremo come, sulla base dell'indagine svolta, sia stato possibile poi elaborare anche una formazione specifica per manager ed allenatori, oltre ad alcune risorse educative che declinano il tema della comunicazione interculturale rispetto allo sport.

2. Sport, valori e hate speech

Nel *Libro Bianco sullo Sport* (EU 2007) si afferma l'importanza del *ruolo sociale* dello sport, ravvisabile in diverse aree, tra cui quella culturale, in quanto lo sport può esser considerato luogo di incontro tra diverse culture e strumento di promozione dei valori interculturali. Isidori definisce lo sport come un "universale culturale, un fenomeno multiculturale che è passato attraverso la storicità delle culture per mezzo della trasmissione educativa" (2009: 98).

Nel mosaico di culture che costituisce l'Europa, lo sport può essere considerato come un potenziale sfondo integratore per la condivisione e l'inclusione, poiché è amato e praticato ovunque (e a tutte le età)⁵. Tuttavia, a dispetto di tali potenzialità, talvolta gli eventi sportivi più popolari sono caratterizzati da episodi di *hate speech* che fomentano un clima di sospetto, dimostrando ampiamente come vi sia mancanza di rispetto, correttezza ed empatia per il prossimo (facendo sì che, di fatto, vengano meno i valori su cui lo sport, idealmente, si fonda).

I discorsi d'odio, basati fondamentalmente su stereotipi e pregiudizi, interessano lo sport in tutti i contesti e a tutti i livelli (da quello professionistico a quello amatoriale). Come sottolinea Back (2001: 86), lo sport si configura come un'attività rituale in cui la relazione tra "razza", nazione e inclusione è continuamente affermata e definita, attraverso le rappresentazioni del "noi" vs. "loro". Doidge (2013) afferma che il tratto del colore della pelle si staglia come evidente indicatore della nazionalità ed evidenzia (2013:253) come il dualismo bianco/nero venga usato per rimarcare l'appartenenza (o meno) a un gruppo e, dunque, per includere o escludere

⁴ Il progetto è iniziato a marzo 2021 e si è concluso a dicembre 2022.

⁵ Secondo un'indagine del 2019, il 44% degli Europei pratica sport almeno una volta a settimana. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_sport_participation&cid=575852

dalla partecipazione, spesso facendo leva su ampie generalizzazioni. Cita infatti gli esempi di appellativi quali *senegalese*, *marocchino* e *albanese* usati per indicare indistintamente (nell'ordine) persone di colore, nord-africani e persone provenienti dall'Est Europa.

Visti i crescenti casi di *hate speech* e considerato che essi non giovano né allo sport né, in generale, all'armonia sociale, in una prospettiva linguistico-comunicativa, risulta importante indagare il fenomeno dell'*hate speech* dando nuova luce e peso alle parole, ai loro significati e conseguenze. Soprattutto, diventa importante allenare strategie comunicative improntate su consapevolezza, responsabilità ed empatia, al fine di superare pregiudizi, stereotipi e differenze (reali o immaginarie).

3. *La ricerca all'interno del progetto RIGHTS*

L'obiettivo principale del progetto Erasmus+ RIGHTS era quello di promuovere una cultura del rispetto e sviluppare abilità relazionali particolarmente strategiche in contesti interculturali al fine di contrastare l'*hate speech*, l'intolleranza e l'estremismo nello sport (in particolare a livello giovanile).

Nei seguenti paragrafi presenteremo alcuni dei risultati di una ricerca svolta all'interno del summenzionato progetto, al quale il nostro team di ricerca ha partecipato. La partnership era composta da diversi enti (università, ONG e associazioni sportive) di sei Paesi: Bulgaria, Grecia, Italia, Portogallo, Serbia e Turchia.

L'indagine aveva l'obiettivo di:

- delineare la figura degli *haters* e le vittime di *hate speech*;
- indagare gli effetti, percezioni ed (eventuali) strategie di contrasto usate in un *determinato* caso di *hate speech* riportato dall'intervistato/a;
- raccogliere raccomandazioni, percezioni e proposte rispetto alla situazione presente e *generale* del fenomeno di *hate speech*.

Presentiamo qui i risultati dell'indagine svolta nei sei Paesi insieme ai partner.

Sono state realizzate in totale 74 interviste (semi-strutturate, basate su un questionario) i cui dati sono stati analizzati sia quantitativamente sia qualitativamente. Le interviste si componevano di domande prevalentemente aperte. Le interviste sono state precedute da una presentazione del progetto all'intervistato/a ed è stata fatta firmare una liberatoria circa la partecipazione volontaria all'indagine, all'uso dei dati e all'anonimato.

Le interviste hanno interessato nei sei Paesi (in tot.) 45 uomini e 29 donne (tra i 18 e i 60 anni), di cui: 33 erano allenatori, 7 manager, 37 giocatori (o ex giocatori), 4 tifosi, 5 genitori, 8 arbitri. La maggior parte dei casi riguardava il calcio (33), seguita da pallavolo (16), pallamano (4): per quanto concerne gli sport focus del progetto. Altri 20 casi riguardavano (frastagliatamente) altri sport.

Le 74 storie di *hate speech* nello sport (specie nel settore amatoriale) sono state analizzate e codificate. Nel dettaglio, sono stati assegnati dei codici, sulla base di:

1. Sport;

2. Paese;
3. Definizione di *hate speech* del Consiglio d'Europa;
4. Modello di competenza comunicativa interculturale di Balboni e Caon (2015).

I casi di *hate speech* sono stati mappati individuando sia le ragioni scatenanti l'odio (ad esempio motivi religiosi, etnici, di genere ecc.), sia la tipologia di atto (insulto, discriminazione, minaccia ecc.). Per l'individuazione di ragioni e tipologie si è fatto riferimento alla definizione di *hate speech* fornita dal Consiglio d'Europa (punto 3)⁶:

Hate speech is the advocacy, promotion or incitement, in any form, of the denigration, hatred or vilification of a person or group of persons, as well as any harassment, insult, negative stereotyping, stigmatization or threat in respect of such a person or group of persons and the justification of all the preceding types of expression, on the ground of "race", colour, descent, national or ethnic origin, age, disability, language, religion or belief, sex, gender, gender identity, sexual orientation and other personal characteristics or status; it may take the form of the public denial, trivialisation, justification or condonation of crimes of genocide, crimes against humanity or war crimes which have been found by courts to have occurred, and of the glorification of persons convicted for having committed such crimes.

Inoltre, poiché il discorso d'odio può essere espresso/integrato anche non verbalmente e poiché può far riferimento a valori precisi di una determinata cultura, per l'analisi (e l'attribuzione di codici) si è fatto riferimento al modello di competenza comunicativa interculturale (punto 4) di Balboni e Caon (2015). Il modello evidenzia come la comunicazione consti di grammatiche – verbali, non verbali, socio-pragmatiche e (inter)culturali – che, come competenze mentali, entrano e si concretizzano nel mondo (gli eventi comunicativi) attraverso abilità linguistiche, che devono essere supportate da specifiche abilità relazionali.

In seguito all'analisi, basata su quanto sopra chiarito (e relativa attribuzione di codici), è stato possibile utilizzare pienamente 46 interviste rispetto alle 74 totali⁷.

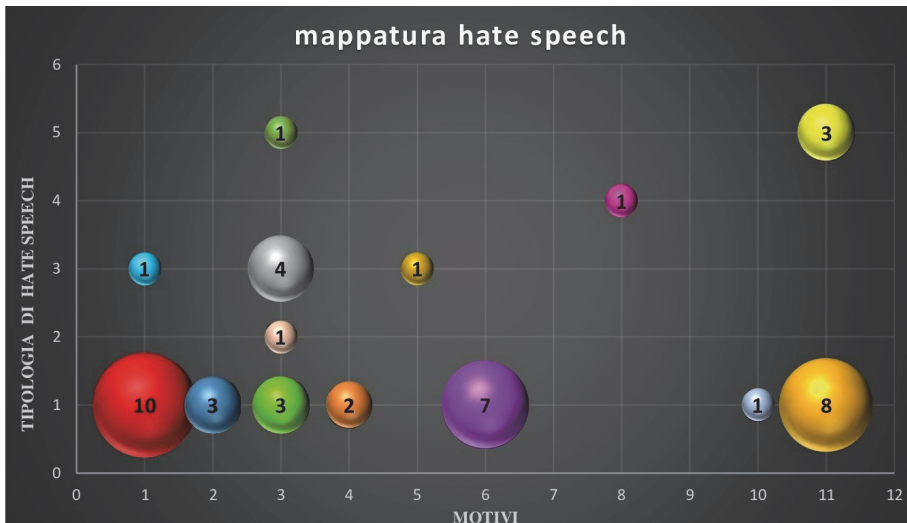
Abbiamo inteso l'*hate speech* secondo un'ampia definizione che includesse frasi, espressioni o singoli termini nelle forme di linguaggio volgare, aggressione verbale, parole/espressioni che evocassero violenza fisica e linguaggio discriminatorio. Infatti, nei discorsi d'odio rientrano non solo le *slurs*, ovvero le parole che feriscono in quanto aventi un significato dispregiativo a prescindere dal contesto, ma anche quelle parole la cui natura non è di per sé denigratoria (per esempio: *immigrato*, *autistico*, *nano*) ma che nell'*hate speech* vengono utilizzate con intento chiaramente denigratorio (cfr. De Mauro 2016).

In una seconda fase di analisi, con particolare riferimento alla definizione di *hate speech* del Consiglio d'Europa, si è deciso di analizzare anche quantitativamente la relazione tra la tipologia di *hate speech* e il fattore scatenante (es. motivi etnici, di orientamento sessuale ecc.). La rappresentazione grafica di tale analisi, per le 46 storie individuate, è la seguente:

⁶ <https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/ecri-glossary>

⁷ 28 storie son state escluse poiché non chiaramente riconducibili ai codici individuati.

Figura 1 - *Mappatura dell'hate speech*



X

- 1 = razza/etnia
- 2 = colore della pelle
- 3 = sesso/genere
- 4 = età
- 5 = disabilità
- 6 = tratti personali
- 7 = lingua
- 8 = religione
- 9 = orientamento sessuale
- 10 = altri tratti
- 11 = performance

Y

- 1 = insulto/denigrazione/vilificazione
- 2 = molestia
- 3 = stereotipizzazione negativa
- 4 = stigmatizzazione
- 5 = minaccia

Sull'asse delle ascisse (x) sono indicate le motivazioni dell'*hate speech* (i *trigger*) dei casi indagati: "razza"/origine etnica, colore, sesso/genere, età, disabilità, tratti personali⁸, lingua, religione, orientamento sessuale, altro (come status sociale), performance. "Performance" non è una delle voci/target indicate dalla definizione del Consiglio d'Europa, tuttavia, risultava significativa e coerente con il focus del progetto, ovvero lo sport: perciò è stata inclusa. La logica che sottende alla numerazione è che si procede da ciò che è visibile/fisico, come evidenti tratti etnici, il colore della pelle, il genere (1, 2, 3 ecc.) verso ciò che non è necessariamente visibile o inferibile, come la lingua (7) o l'orientamento sessuale (9), fino a giungere alla performance sportiva (11), che non è connessa all'identità della persona, ma al gioco.

Sull'asse delle ordinate (y) sono invece riportate le tipologie di *hate speech*: insulto/denigrazione/vilificazione (raggruppate, perché generalmente difficilmente

⁸ In "tratti personali" sono stati raggruppati tratti non riconducibili a una nazionalità/etnia (ad esempio l'acne o la struttura fisica).

discernibili), molestia, stereotipizzazione negativa, stigmatizzazione, minaccia). Qui la numerazione procede da ciò che viene immediatamente o al momento percepito come negativo e dunque generante, ad esempio, insulto (1), verso ciò che è più connotato al futuro, come la minaccia (5), ovvero la promessa di una violenza a venire.

Come è possibile osservare nel grafico, la maggior parte dei casi riguarda eventi di insulto/denigrazione sulla base di differenze etniche/nazionali (n. 10 casi), a cui si può aggiungere i casi (n. 3) in cui l'*hate speech* si indirizza esplicitamente al colore della pelle. Sommando i casi di $x=1$ e $x=2^9$, si ottengono 14 casi di *hate speech* (su 46) legati a motivazioni di origine etnica/nazionale, ovvero il 30,4% del campione. In virtù di questo dato significativo, analizzeremo di seguito alcuni degli esempi di *hate speech* raccolti.

4. *Discussione dei risultati: hate speech su base etnica/nazionale*

Di seguito analizzeremo alcuni casi di *hate speech* in contesti sportivi raccolti durante l'indagine di RIGHTS, con un focus specifico su quelli basati su ragioni di ordine etnico/origine nazionale¹⁰.

Prendendo a riferimento Faloppa (2020), egli menziona temi, campi semantici e metafore maggiormente ricorrenti in termini di *hate speech* (2020: 37-38), tra cui il concetto di non-umanità e di sbiancamento, che sono appunto ravvisabili nelle storie indagate. Secondo questo principio di "non-umanità", l'altro è visto come diverso (per il colore della pelle, perché parla un'altra lingua ecc.) e, come tale, inferiore. Ciò genera similitudini e metafore riferite al mondo animale, dove la vittima è appellata come "scimmia, ratto, insetto" ecc. Rispetto alle storie collezionate, in linea con la letteratura, segnaliamo che è frequente e diffuso l'appellativo "negro" (*nigger*), che, come è noto, è quello col potenziale più alto in termini denigratori (Bianchi 2021: 98), spesso peraltro associato al termine "scimmia": es. "Cambia la scimmia!", "oh, nero! Sei una scimmia! Dovresti stare allo zoo!".

Circa lo sbiancamento, nell'indagine di RIGHTS, viene riportato il caso di un allenatore che era solito rivolgersi ai suoi giocatori con termini quali "mezzo sangue" o "mulatto", come se il colore della pelle fosse l'unico elemento di discernimento tra i giocatori e la bianchezza fosse da considerarsi la normalità.

Ancora, secondo Faloppa (2020: 173), spesso le metafore usate nel discorso d'odio si riferiscono ai campi semantici connessi ai fenomeni naturali (*flusso, onda* ecc.), alla Bibbia, alle malattie (*cancro, piaga* ecc.) e alla guerra (*conflitto, invasione* ecc.). Rispetto alle storie analizzate col progetto RIGHTS, in molte emerge in effetti chiaramente un sentimento di invasione. In tal senso gli atleti/giocatori stranieri vengono percepiti come invasori che "se ne dovrebbero tornare a casa". Ne sono esempio frasi come:

⁹ Sono stati considerati quei casi dove il colore della pelle era, da parte dell'odiatore, chiaramente legato all'origine etnica/nazionale.

¹⁰ I termini e le storie sono stati raccolti in inglese, lingua franca usata dai partner del progetto, ma qui li riportiamo per uniformità in italiano, laddove possibile.

“Torna a casa tua! Ci stai rubando il posto!”

“Vi metto tutti in un container e vi rispedisco nella vostra terra!”

“Questo non è calcio, perché portate negri qui a giocare? Perché sono qui?”

“Mio figlio non gioca perché c'è un negro qui che non lo lascia giocare!”

“Vattene dalla Serbia, mezzo ungherese, mezzo *Ustasha!*”¹¹

Benché, come ravvisabile dal grafico, i casi di *hate speech* raccolti nell'indagine di RIGHTS si riferiscano a ragioni religiose, di genere, a tratti personali ecc., in questo saggio (anche per ragioni di spazio) abbiamo deciso di focalizzare l'attenzione solo sulle questioni etniche/nazionali. Esse trovano, infatti, particolare rilevanza nei concetti di stereotipo e pregiudizio, come dimostrato dalla fondamentale opera di Allport *The Nature of Prejudice*. Lo studioso fa un esempio illuminante (Allport 1974: 179) quando dice che un uomo può essere un filantropo, un cinese, un fisico, un atleta, ma di tutte queste “etichette” solo *cinese* (etichetta sull'origine etnica/nazionale) si staglia in maniera potente. Allport chiama queste etichette *labels of primary potency*: esse sono capaci di distrarre la nostra attenzione, oscurando aspetti altri della persona e, di fatto, facendocela percepire in maniera parziale.

5. Potenzialità educative (inter)culturali dell'attività sportiva e ruolo della comunicazione interculturale nella lotta all'hate speech

Facendo leva sulla transculturalità dello sport, in questo paragrafo vedremo come esso possa esser mezzo di inclusione e terreno fertile per allenare abilità relazionali in grado di superare intolleranza e discriminazioni.

Val la pena ricordare innanzitutto che il gioco (e dunque anche lo sport, inteso come attività ludica) è, al contempo, *culturalmente* determinato (ovvero è uno specchio della società, che rispecchia regole, fantasie, simboli peculiari di una certa cultura) e *transculturale*, ovvero prescinde dalla cultura e dalla geografia. Come tale, il gioco crea contatto e stabilisce relazioni sulla base di regole condivise e il rispetto di tali regole è una forma di piacere insita nel gioco stesso.

Nello sport di squadra, le relazioni si basano sulla necessaria cooperazione¹² e sulla valorizzazione spontanea delle diversità (fisiche, tecniche) tra le persone: si crea, così, la possibilità di aprirsi all'interesse per l'altro e favorire l'inclusione poiché, appunto, una squadra necessita di caratteristiche differenti per poter essere vin-

¹¹ In Serbia, l'uso di termini come *Ustasha* si connota in maniera decisamente negativa. Il Movimento Rivoluzionario Croato *Ustasa*, generalmente conosciuto come *Ustase* o *Ustasha*, è un'organizzazione croata fascista e ultranazionalista, i cui membri hanno ucciso migliaia di serbi, ebrei, rom e dissidenti politici. Di conseguenza, usare tale termine per appellare un giocatore all'interno di un contesto sportivo assume una connotazione molto forte, con sfumature politiche. In uno dei casi raccolti in Serbia l'*hate speech* passa attraverso l'appellativo *Shiptars*, termine dispregiativo usato nell'ex-Yugoslavia per insultare gli albanesi.

¹² Sul concetto di cooperazione in ambito glottodidattico, cfr. Caon et al. 2018.

cente. Su queste basi, nello sport è possibile promuovere efficacemente l'educazione interculturale, aiutando a decostruire pregiudizi, a superare atteggiamenti razzisti e xenofobici (cfr. Caon et al. 2020) e promuovere abilità relazionali quali – ad esempio – l'empatia, il decentramento, la relativizzazione del punto di vista, la negoziazione dei significati ecc. (Balboni & Caon 2015). Il rischio è, altrimenti, come afferma il *Libro Bianco sul Dialogo Interculturale* (EU 2008: 16), che il “non-dialogo” lasci spazio allo sviluppo di percezioni stereotipate dell'altro, fomenti un clima di mutuo sospetto, tensione e ansia, usi le minoranze come capri espiatori e in generale aumenti l'intolleranza e la discriminazione.

In una società di fatto multiculturale, diventa fondamentale superare pregiudizi e stereotipi per poter realizzare una società ispirata ai valori europei dell'interculturalità.

Scrivendo De Mauro (2016) “anche nell'odio le parole non sono tutto, ma anche l'odio non sa fare a meno delle parole”. Se molto dell'odio deriva e fa leva sulle etichette che vengono date alle persone, è facile comprendere il potere delle parole. Come sottolinea Allport (1979: 178), senza le parole non saremmo capaci di creare categorie. Occorrono dunque attenzione e sensibilità linguistica verso l'uso che si fa della lingua.

A livello di lessico, ad esempio, Tullio De Mauro (2016) ha stilato una lista delle “parole per ferire” (in italiano), tra cui ad esempio:

- aggettivi etnici o di nazionalità usati con connotazioni negative (es. *marocchino*);
- sostantivi indicanti professioni socialmente disprezzate (es. *pescevendolo*);
- parole indicanti diversità e disabilità (es. *handicappato*);
- deficit cognitivi e intellettivi (es. *analfabeta*);
- aggettivi e nomi indicanti difetti morali (es. *farabutto*);
- espressioni indicanti inferiorità socioeconomica (es. *morto di fame*) ecc.

A nomi ed aggettivi andrebbe poi aggiunta una riflessione a livello morfologico, ad esempio sull'uso di prefissi (es. pseudo- → *pseudoattore*) e suffissi (es. -aglia → *gentaglia*).

Appare dunque chiaro come (a partire dalla scuola) occorra incoraggiare la riflessione linguistica sull'uso e sul peso delle parole, al fine di evitare comportamenti linguistici discriminatori o irrispettosi. Tale consapevolezza dovrebbe estendersi poi a tutti i campi del sociale (palestre e campi sportivi inclusi, per rimanere nell'ambito sportivo). Essendo quest'ultimo un ambito fortemente multiculturale in cui spesso si comunica attraverso lingue seconde e straniere, val la pena rimarcare come si amplifichino le possibilità di usare forme denigratorie, in maniera magari meno consapevole. Diversi studi hanno infatti dimostrato che nell'insultare o minacciare in un'altra lingua si è meno emotivamente coinvolti (Dewaele 2010; 2013).

Faloppa e Gheno ricordano che “le parole non sono solo parole” (2021: 38) e auspicano un'educazione linguistica che affianchi quella emotiva: a nostro avviso, questo passaggio cruciale e delicato è uno dei possibili punti d'arrivo della competenza comunicativa interculturale, che sposa abilità linguistiche ed atteggiamento verso la diversità.

Un'attenzione particolare va data al tema della comunicazione online, dove il fenomeno dell'*hate speech* ha avuto un'espansione rapidissima. Le regole e i codici sociali appaiono meno rigidi online, poiché lo schermo fornisce una sorta di "protezione", a cui si aggiunge un certo anonimato. In questo modo, comportamenti, espressioni, parole e modalità che in ambiente offline sarebbero biasimati (o comunque comporterebbero una sanzione sociale) possono diventare facilmente legittimi. Santana (2014) parla di "isolamento dalle convenzioni sociali" nell'ambiente online, in grado di generare un meccanismo di disinibizione rendendo gli individui più inclini a esprimere disaccordo rispetto alle opinioni altrui.

Anche se i discorsi d'odio si articolano su una dimensione online, il loro effetto è compiutamente reale. Ring Carlson (2021: 26-27) sottolinea che, secondo diversi studi, l'*hate speech* provoca effetti quali rabbia, frustrazione, paura, vergogna, imbarazzo e (nel lungo termine) ansia e depressione. I bambini sarebbero tra i soggetti più vulnerabili, dimostrando effetti sull'autostima. A questo proposito, Faloppa (2020: 221) giustamente e drammaticamente ricorda ragazzi bullizzati che hanno finito per suicidarsi.

Bianchi (2021: 115), ragionando sulla valenza illocutoria e perlocutoria del linguaggio, osserva: "In senso perlocutorio, le istanze ordinarie di linguaggio d'odio causano subordinazione, producono cambiamenti di credenze e comportamenti, inclusi comportamenti di discriminazione e violenza. In senso illocutorio, le istanze ordinarie di linguaggio d'odio costituiscono in se stesse forme di subordinazione, in quanto rafforzano gerarchie ingiuste, legittimano credenze e comportamenti discriminatori, e incitano alla violenza".

Dai casi analizzati nell'indagine di RIGHTS, è emerso che la maggior parte dei casi riguardava eventi di *hate speech* faccia a faccia (e non online o di circolazione generale); ad ogni modo, in numerosi casi l'odio ha prodotto esiti negativi sulle vittime, come calo di autostima e di auto-efficacia, senso di ingiustizia, isolamento. In alcuni casi la vittima ha lasciato la squadra o ha persino abbandonato definitivamente lo sport.

Appare dunque necessario riflettere sulla responsabilità comunicativa nell'ambito sportivo: da parte di genitori, compagni di squadra, avversari, tifosi, manager ed allenatori.

Nell'indagine di RIGHTS, circa il 24% dei casi riguardava allenatori in veste di *haters*. Il dato è allarmante se si considera il ruolo educativo che dovrebbe avere un allenatore. Eppure, in qualche caso, benché le parole dette dall'allenatore fossero dure ed umilianti, si è percepita una sensazione di giustificazione, di tolleranza: come se la sua posizione lo autorizzasse ad usare parole forti e sprezzanti.

Quello che pertanto riteniamo si debba costruire, specie in virtù di una società multiculturale e all'interno di un ambito sportivo il cui orizzonte valoriale potenziale abbiamo già menzionato, è una competenza comunicativa interculturale, in cui accanto a competenze linguistiche vi siano abilità relazionali in grado di metterci realmente in relazione con l'altro rispettosamente. Nel modello di Balboni e Caon (2015) è possibile individuare tali abilità relazionali:

- saper osservare e decentrarsi;
- saper relativizzare;
- saper sospendere il giudizio;
- saper empatizzare (riconoscere la qualità del vissuto emotivo altrui) ed exotopizzare (riconoscere la diversità);
- saper ascoltare attivamente;
- saper negoziare i significati.

Sulla scia degli studi di ordine psicologico sul valore dell'educazione per il cambiamento, riteniamo che l'allenamento di tali abilità anche attraverso lo sport possa generare una riduzione delle forme di intolleranza per la diversità (sia essa etnica, linguistico-culturale, religiosa o legata all'orientamento sessuale).

Le abilità relazionali sono state, assieme a un focus sulla responsabilità comunicativa e l'importanza delle "etichette" in comunicazione, argomento di formazione per allenatori e manager all'interno del progetto RIGHTS. Infatti, coerentemente con gli obiettivi del progetto e i prodotti previsti, il nostro team di ricerca ha provveduto, non solo ad analizzare i casi di *hate speech* provenienti dalle interviste, ma anche, sulla base di tale analisi, a elaborare (in sinergia con gli altri partner):

- un corso di formazione per manager ed allenatori;
- risorse educative (video-pillole) per i tifosi.

Il corso di formazione è stato validato con un test finale. I contenuti, unitamente a esempi e testimonianze raccolti e analizzati, sono stati sintetizzati in un compendio reso disponibile sul sito del progetto, in modo da garantire, da un lato la disseminazione e, dall'altro, una risorsa per l'(auto)formazione di manager e allenatori.

Come abbiamo anticipato, poiché il progetto prevedeva altresì la produzione di risorse educative per i tifosi (di cui il nostro team era incaricato), si è pensato di elaborare dei brevi video (video-pillole) a tale fine. Stando al focus di RIGHTS e alle storie raccolte, generalmente la categoria dei tifosi includeva genitori e amici dei giovani sportivi. Nell'ottica, dunque, di sviluppare una riflessione educativa basata sulla consapevolezza e sulla responsabilità linguistico-comunicativa, che potesse includere scuola, famiglia e realtà sportiva, con l'aiuto di uno psicologo esperto di comunicazione sono stati elaborati dei brevi video per esplorare e riflettere sui seguenti concetti e argomenti: responsabilità del mittente del messaggio, profezia che si autoavvera, comunicazione nonviolenta, repertori discorsivi e impossibilità del non-comunicare¹³.

In conclusione, il progetto RIGHTS contribuisce alla diffusione informativa su alcune criticità insite nella comunicazione interculturale e alla formazione di chi, in

¹³ I video e il compendio sono disponibili sul sito del progetto. Il link al sito è: <https://rights.usmacaselle.org/>, mentre il link al sito ufficiale europeo è: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects/search/details/622308-EPP-1-2020-1-IT-SPO-SCP>. Precisiamo che il progetto prevede naturalmente diversi *deliverable* (indagini, report, risorse educative, manuali ecc.) ciascuno affidato di volta in volta a un partner. Qui si è accennato solo ai prodotti di cui il nostro team di ricerca era responsabile. Per una più ampia panoramica si veda il sito.

ambito sportivo, ha responsabilità anche educative (allenatori in primis ma anche manager e dirigenti), al fine di contrastare il razzismo e l'intolleranza che negano i principali valori su cui lo sport si basa.

Bibliografia

- Allport, Gordon Willard. 1979. *The Nature of Prejudice*. New York: Perseus.
- Back, Les & Crabbe, Tim & Solomos, John. 2001. 'Lions and black skins': Race, nation and local patriotism in football. In Carrington, Ben & McDonald, Ian (eds.), *'Race', Sport and British Society*, 83–102. London and New York: Routledge.
- Balboni, Paolo E. & Caon, Fabio. 2015. *La comunicazione interculturale*. Venezia: Marsilio.
- Bianchi, Claudia. 2021. *Hate speech. Il lato oscuro del linguaggio*. Bari-Roma: Laterza.
- Burdsey, Daniel. 2011. *Race, Ethnicity and Football*. London and New York: Routledge.
- Caon, Fabio & Battaglia, Sveva & Brichese, Annalisa. 2020. *Educazione Interculturale in classe*. Milano-Torino: Pearson.
- Caon, Fabio & Brichese, Annalisa & Rutka, Sonia & Spaliviero, Camilla. 2019. *Percorsi letterari per l'apprendimento cooperativo*. Trento: Erickson.
- Caon, Fabio & Ongini, Vinicio. 2008. *L'interculturale nel pallone. Italiano L2 e integrazione attraverso il gioco del calcio*. Roma: Sinnos.
- Caon, Fabio. 2008. Apprendimento della L2 ed educazione interculturale attraverso lo sport di squadra. In *Scuola e Lingue Moderne* 6-7.
- Caon, Fabio. 2009a. Facilitare l'apprendimento dell'italiano attraverso il movimento: multisensorialità, Total Physical Response. In Serragiotto, Graziano (a cura di), *La facilitazione e la mediazione linguistica nell'italiano L2*. Venezia: StudioLT2.
- Caon, Fabio. 2009b. Integrare educazione linguistica, interculturale e motoria: i laboratori didattico-sportivi. In *In.it* 24, 32-37.
- Carrington, Ben. 2010. *Race, Sport and Politics: The Sporting Black Diaspora*. Londra: Sage.
- De Mauro, Tullio. 2016. Le parole per ferire. In *Internazionale*, 27 settembre, <https://www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/09/27/razzismo-parole-ferire>
- Dewaele, Jean-Marc. 2016. Thirty Shades of offensiveness. In *Journal of Pragmatics*, 94. 112-127.
- Dewaele, Jean-Marc. 2010. The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals. In *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 204-222.
- Doidge, Mark. 2013. 'If you jump up and down, Balotelli dies': Racism and player abuse in Italian football. In *International Review for the Sociology of Sport* 2015, Vol. 50(3). 249–264.
- EU. 2008. *Libro Bianco sul dialogo interculturale*, https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- EU. 2007. *Libro Bianco sullo sport*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/?uri=celex%3A52007DC0391>
- Faloppa, Federico & Gheno, Vera. 2021. *Trovare le parole. Abbecedario per una comunicazione consapevole*. Torino: Gruppo Abele.
- Faloppa, Federico. 2020. *Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. Milano: Utet.

Gramegna, Barbara. 2020. Con i piedi, con la testa, con il cuore – giocare a calcio per imparare. In Ballarin, Elena & Bier, Ada & Serragiotto, Graziano (a cura di), *Bollettino Itals, numero monografico La didattica dell'italiano L2 oggi: esempi di buone pratiche innovative nel panorama educativo italiano*, n. 82. 78-88.

Isidori, Emanuele. 2009. *La pedagogia dello sport*. Roma: Carocci.

Long, Jonathan & Spracklen, Karl (eds.). 2010. *Sport and Challenges to Racism*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Podaliri, Carlo & Balestri, Carlo. 1998. The ultras, racism and football culture in Italy. In Brown, Adam (ed.), *Fanatics! Power, Identity, and Fandom in Football*, 88-100. Londra: Routledge.

Ring Carlson, Caitlin. 2021. *Hate Speech*. Cambridge, Massachusetts: MIT.

Russo, Paola. 2020. Italiano attraverso Il calcio. In Samu, Borbala (a cura di), *Aspetti culturali nell'insegnamento dell'italiano L2*. Firenze: Centro Editoriale Toscano.

Santana, Arthur D. 2014. Virtuous or vitriolic: The effect of anonymity on civility in online newspaper reader comment boards. In *Journalism practice*, 8(1). 18-33.

Siebetcheu, Raymond (a cura di). 2020. *Dinamiche sociolinguistiche e didattica delle lingue nei contesti sportivi. Sociolinguistic Dynamics and Language Teaching in Sports*. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena

Siebetcheu, Raymond. 2019. Le parole in campo. Analisi sociolinguistica e semiotica degli striscioni negli stadi di calcio. In Aldinucci, Benedetta & Nadal, Cèlia & Caruso, Giuseppe & La Grassa, Matteo & Salvatore, Eugenio & Carbonara, Valentina (ed.), *Parola. Una nozione unica per una ricerca multidisciplinare*, 439-456. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena.

Siebetcheu, Raymond. 2021. Educazione interculturale in ambito sportivo. In *Italiano a stranieri*. 10-16.

Valeri, Mauro. 2006. *Black Italians: atleti neri in maglia azzurra*. Roma: Palombi Editori.

ELENA MICHELINI¹

Il docente di Italiano L2 tra tecnologia, collaborazione e linguaggi speciali: un'applicazione *corpus-based* per la formazione dell'adulto migrante sulla lingua per il lavoro

Abstract

This article presents an ongoing doctoral project and reports some preliminary findings. We propose an IT procedure that enables Italian L2 teachers to collaboratively design multimedia specialized teaching content for beginners, in order to support work-related second language development. For adult migrants, a language training program focused on professional integration from the earliest levels of linguistic competence has been shown to be effective, as suggested by the European *Language for Work* scheme. Given the shortage of operational responses in Italy, it is essential for language teachers to develop appropriate digital skills, especially in a collaborative environment, and to employ computational linguistics methods to observe and transmit specialized language characteristics. This can foster the socio-professional inclusion of adult migrants.

1. *L'integrazione linguistico-professionale dell'adulto migrante*

Nel 2018 L'Agenzia delle Nazioni Unite per i Rifugiati pubblica uno studio sull'area OCSE² dove Eurostat³ stimava come tra gli adulti rifugiati europei con una conoscenza base della lingua del paese ospitante, solo il 30% fosse riuscito a conseguire un impiego. Al contrario, tra i rifugiati con una conoscenza della lingua seconda di livello intermedio circa il 60% era impiegato, mentre tra chi la parlava fluentemente circa il 67% aveva trovato un lavoro. Quest'ultima costituiva una percentuale di occupazione molto simile a quella dei parlanti nativi, il che fa concludere che la conoscenza della lingua in campo lavorativo sia un requisito fondamentale (OECD/ UNHCR 2018).

Infatti, nel campo delle professioni, una scarsa padronanza della lingua da parte dell'adulto migrante può pregiudicare l'esito dell'integrazione lavorativa praticamente in tutte le fasi: nella fase di ingresso nel mondo del lavoro; nella conservazione del lavoro ottenuto, per ciò che concerne la capacità linguistica di portare a compimento le varie mansioni; nella preservazione della sicurezza e della vita pro-

¹ Università degli Studi di Macerata.

² Organizzazione per la Cooperazione e per lo Sviluppo Economico, 36 paesi membri.

³ Ufficio statistico dell'Unione europea.

pria e degli altri colleghi; infine, nell'auspicata progressione di carriera, nel pieno compimento delle libertà dell'individuo.

Al tempo stesso, sebbene la padronanza della lingua costituisca un requisito determinante in ambito lavorativo, è altrettanto vero che l'adulto migrante non ancora linguisticamente autonomo non può sempre concedersi di padroneggiare la lingua del paese di immigrazione prima di provvedere al sostentamento proprio e di un suo eventuale nucleo familiare.

In tal senso, la mancata padronanza della lingua si configura come un potente fattore di esclusione, causando forti ripercussioni sia sullo status economico-sociale dell'individuo sia sulla qualità del tessuto sociale dell'intera comunità ospitante. Le implicazioni riguardano in modo diretto il sostentamento dei bisogni primari, ostacolano una sana coesione alla collettività del Paese di arrivo, nonché l'accesso a un corretto processo di transizione verso una nuova identità civica integrata.

Peraltro, a differenza del bambino e del giovane adulto che possono godere di un'integrazione socio-linguistica *indiretta* grazie al diritto allo studio gratuito, per l'adulto il "sistema lavoro", l'ultimo importante sistema in cui l'uomo entra nel corso del suo sviluppo (Fonzi 2001: 291), non è un sistema ad ingresso automatico o garantito.

1.1 Una "lingua per il lavoro"

Nello scenario esposto, una didattica dell'italiano L2 che sia orientata al lavoro sin dai primi stadi di apprendimento costituisce un approccio formativo non solo mirato ai bisogni dell'adulto migrante, ma anche necessario alla qualità del tessuto sociale dell'intero territorio. Infatti, citando Vedovelli (2014: 29), è fondamentale ricordare che lavorando su una lingua per il lavoro si tratta "non solo e non tanto di questioni di linguistica educativa, ma [...] di un progetto di sviluppo della generale società italiana, in tutte le sue componenti, comprese quelle rappresentate dai nuovi cittadini di origine straniera".

L'inseparabilità del "binomio lingua-lavoro, asse portante dei percorsi di integrazione" (Braddell & Grünhage-Monetti 2018) è un concetto su cui la politica linguistica europea, a buona ragione, ha basato le proprie raccomandazioni attraverso l'approccio del *Language for Work*⁴, sostenuto dal Centro Europeo di Lingue Moderne del Consiglio d'Europa (Beacco *et al.* 2017; Braddell & Grünhage-Monetti 2018) che propone di orientare la formazione dell'adulto migrante allo sviluppo di una competenza linguistica contestualmente all'introduzione di conoscenze professionali preliminari, dando priorità allo sviluppo di una forma professionale di socialità.

Si tratta di una tendenza educativa già avvalorata a livello europeo, ma che non trova riscontro operativo adeguato nel territorio italiano dove i corsi istituzionali di italiano L2 per adulti distribuiti nel territorio⁵ presentano ai discenti perlopiù la

⁴ *Language for Work*. <https://languageforwork.ecml.at/>.

⁵ *CPLA. Centri provinciali per l'istruzione degli adulti*. <https://www.miur.gov.it/i-centri-provinciali-per-l-istruzione-degli-adulti>.

lingua generale, mentre i corsi professionalizzanti promossi da alcuni enti privati si rivolgono spesso ad un pubblico già linguisticamente autonomo, ovvero almeno di livello B1⁶ (Michellini 2020).

1.2 Il docente di lingua e i linguaggi speciali

Data la natura specialistica di una formazione sulla lingua per il lavoro, coinvolgere un formatore tecnico in affiancamento al docente di lingua nel medesimo momento formativo costituirebbe un approccio efficace, come altre esperienze formative da tempo insegnano (Vedovelli 2014). Tuttavia, nonostante la natura delle migrazioni in Italia trovi fondamento statistico per essere considerata di carattere strutturale e non emergenziale (Centro Studi e Ricerche IDOS & Confronti 2019), ciò che realmente si sperimenta è l'avverarsi di iniziative formative isolate, non a carattere pubblico, né sistematico.

Rispetto ai materiali didattici specifici disponibili, in un'analisi legata alla medesima ricerca di dottorato cui questo articolo si ispira, è stata ricostruita una panoramica di massima dei materiali a disposizione nel mercato italiano per la lingua per il lavoro per principianti. Tale analisi preliminare mostra che i materiali didattici disponibili – comunque non numerosi rispetto a professioni e livelli linguistici – spesso presuppongono conoscenze sia linguistiche che professionali di base.

A riprova di tale analisi, i monitoraggi svolti dal gruppo di ricerca dell'Università di Macerata nel quadro del progetto FAMI *La lingua italiana per l'integrazione e per il lavoro. Percorsi linguistici di apprendimento dell'Italiano L2 nella Regione Marche* – incentrato sulla ristorazione e sulla cura della persona (Caon & Cognigni 2022) – fanno emergere in modo chiaro la difficoltà sperimentata da tutte le docenti coinvolte nella fase di progettazione didattica dei corsi *ItaLavoro* rivolti ai beneficiari nel reperire non solo materiali didattici specifici e diversificati per principianti, ma anche contenuti specialistici che siano soprattutto *affidabili*, ovvero realmente rispondenti alle peculiarità delle realtà lavorative (Cognigni *et al.* 2022).

2. *Il prototipo di applicazione e la procedura*

Alla luce di tali premesse, si è ritenuto utile impostare il prototipo di uno strumento informatico che abbia le potenzialità per sviluppare conoscenza linguistica e professionale al contempo, per aumentare, in questo modo, le possibilità di integrazione lavorativa dell'adulto migrante non linguisticamente autonomo. In altre parole, in attesa di un'auspicata riorganizzazione dell'assetto dell'offerta formativa pubblica rivolta all'inclusione socio-professionale dei migranti adulti, l'obiettivo è quello di fornire al docente di italiano L2 uno strumento che – in aggiunta alle proposte didattiche già esistenti nel territorio per la lingua per il lavoro – si configuri come un ausilio aggiuntivo a disposizione del docente, in grado di metterlo nella condizione di poter intraprendere autonomamente, o almeno di proporre all'ente formativo

⁶ Cfr. Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

di afferenza, questo tipo di formazione. Inoltre, si è voluto organizzare un ambiente informatico che sia sì utile a guidare tale momento formativo, ma che, in prima battuta, e a partire dallo stesso strumento, sia anche capace di facilitare il docente nel generare contenuti didattici sulla lingua per il lavoro che siano il più affidabili possibile rispetto al dominio lavorativo.

Con tale duplice finalità – data la probabile, naturale mancanza di competenza linguistica specialistica nel settore lavorativo da parte del docente di lingua, data la scarsità di un'adeguata varietà di materiali didattici sulla lingua per il lavoro per principianti (cfr. § 1.2) e data l'assenza strutturale di un ideale esperto del settore in affiancamento – in questa sede si introducono un'applicazione informatica e una procedura in grado di permettere al docente di italiano L2 di costruire in modo collaborativo un impianto di contenuti didattici multimediali sulla lingua per il lavoro per principianti.

2.1 Il dominio di riferimento e gli apprendenti target

Prima di esporre le caratteristiche dell'ambiente informatico impostato occorre avanzare una premessa sul dominio lavorativo e sul target di riferimento scelti.

Rispetto al dominio, si è trattato di individuare quale settore lavorativo fosse più aperto all'ingresso della forza lavoro immigrata in Italia e su cui, pertanto, orientare una formazione linguistico-professionalizzante che fosse utile ad un pubblico il più vasto possibile.

Alla luce dell'analisi dei dati statistici presi in esame⁷, si giunge alla categoria dei servizi come macro-settore economico in cui maggiormente vengono impiegati gli immigrati nella regione Marche, iniziale focus preferenziale del progetto. All'interno di questa macro-categoria, tra i vari settori economici emersi, si individua il settore della ristorazione come uno degli ambiti lavorativi più strategici per l'inserimento lavorativo dei migranti (Michelini 2020).

L'iniziale analisi dei dati su base regionale trova motivazione nelle implicazioni che la ricerca ha inizialmente avuto rispetto agli obiettivi del già citato progetto FAMI (cfr. § 1.2).

Tuttavia, è utile precisare che tale indicazione statistica rimane fedele alla più ampia tendenza nazionale e che, pertanto, tale indicazione può certamente essere ritenuta utile per tutto il territorio italiano, anche alla luce delle considerazioni di Pintaldi *et al.* (2019: 261) che segnalano quanto in Italia alcuni settori siano caratterizzati dalla presenza quasi esclusiva di stranieri e in cui, tra i vari settori, più di un terzo viene impiegato come personale non qualificato addetto alla ristorazione.

Infine, occorre precisare che il dominio selezionato è da considerarsi esemplificativo, ovvero effettivamente rispondente alle necessità impiegate del territorio,

⁷ Enti consultati: Inps nazionale; Banca d'Italia; Unioncamere; Centri Impiego – Regione Marche; Prefettura di Ancona; P.F. Sistemi Informativi Statistici e di Controllo di Gestione regione Marche; Immigrati.Stat; rilevazione Istat sulle forze di lavoro.

ma anche strumentale all'impostazione di un primo prototipo del sistema, poiché il modello elaborato si presta a poter essere replicato per altri ambiti lavorativi (cfr. § 4).

In riferimento al target degli apprendenti, si tenta di favorire l'integrazione socio-professionale di un pubblico che sia il più vasto possibile e che, al tempo stesso, si trovi nella condizione socio-linguistica più svantaggiata, ossia laddove una formazione sulla lingua per il lavoro è più necessaria. Pertanto, si è deciso di orientare la scelta verso un pubblico adulto di livello A2, ovvero un pubblico linguisticamente non autonomo, per il quale si riscontra un numero limitato di sussidi formativi sulla lingua per il lavoro. Al tempo stesso, questo target risulta abbastanza capace da poter iniziare una formazione linguistica specialistica, seppur di base, poiché può contare sulla presentazione di un più ampio raggio di contenuti rispetto ai livelli precedenti data la cruciale introduzione nel livello delle "funzioni sociali" che l'individuo esperisce nella vita quotidiana (Enti certificatori dell'italiano L2 2011: 11).

Pertanto, lavorare su contenuti di livello A2 non implica necessariamente di dover rinunciare a ciò che riguarda i livelli immediatamente precedenti. Piuttosto, significa presentare possibilità che arrivino fino al livello A2, erogando una formazione linguistico-professionalizzante di sopravvivenza⁸, ma disponendo comunque di uno strumento adattabile dal docente esperto di lingua per i livelli precedenti.

Infatti, l'esperienza del citato progetto FAMI (cfr. § 1.2) – con i suoi tre corsi sulla lingua per il lavoro attivati e all'incirca 70 apprendenti migranti adulti – ci dimostra la possibilità di riadattare le indicazioni del Sillabo di livello A2 utilizzato anche in classi linguisticamente disomogenee e tendenti verso l'A1 o anche il pre-A1, espandendo in questo modo il pubblico apprendente intercettabile. Ciò dimostra l'effettiva possibilità di poter presentare una lingua per il lavoro sin dai livelli di competenza linguistica più bassi – con un focus più centrato sul lessico, se necessario – ma intercettando comunque i bisogni prioritari dei beneficiari adulti legati all'inserimento professionale (Cognigni *et al.* 2022).

2.2 Un sistema di creazione di conoscenza specialistica condivisa

Ciò che si introduce sono un'applicazione informatica ed una procedura per la creazione di conoscenza condivisa che coinvolge diversi ambienti informatici e che è in grado di agevolare il docente di lingua nel generare contenuti didattici specialistici e multimediali che abbiano il vantaggio di risultare il più affidabili possibile rispetto al contesto lavorativo scelto.

Riguardo all'applicazione, si è ricercato un tipo di piattaforma che potesse non solo guidare la fase di creazione dei contenuti, ma che fosse anche idonea a sostenere la futura fase di formazione, così da colmare la disparità linguistica dell'adulto migrante rispetto al dominio, a sostegno di una sua più rapida integrazione socio-professionale.

⁸ Il livello A2 è definito come *Waystage* (di sopravvivenza) dal Quadro Comune Europeo di Riferimento per le lingue.

Il tipo di applicazione in grado di supportare entrambe le funzioni ricercate viene individuato nel *wiki*, tecnologia del web 2.0 che presenta il vantaggio di configurarsi come piattaforma collaborativa. Pertanto, i suoi contenuti possono essere inseriti, modificati e supervisionati da più utenti autorizzati – con diversi ruoli interni e collocati anche in luoghi differenti – consentendo pertanto di condividere la conoscenza e permettendo la creazione di un progetto di ampio respiro.

Questa tecnologia affonda le sue radici nel *costruttivismo* che considera la conoscenza come la messa in condivisione dei processi di “negoziatura interna” con altri individui (Jonassen 1994). In questa sede, tale processo di creazione di conoscenza condivisa si concretizza nel progetto collettivo – sia sincrono che asincrono – di reperimento e manipolazione di materiale testuale⁹, con la finalità di creare contenuti didattici multimediali e specialistici, utili allo sviluppo dell’italiano L2 riferito al settore ristorativo, nel quadro degli obiettivi dell’approccio del *Language for Work* (cfr. § 1.1)

L’ambiente informatico impostato coinvolge (es.: figura 1):

- un *wiki*, per lo sviluppo collaborativo dei contenuti, l’immagazzinamento degli elementi multimediali creati e il futuro momento formativo;
- un Sillabo di livello A2 sulla ristorazione, come modello formativo teorico di riferimento, che definisce l’interfaccia del *wiki* e dove i necessari obiettivi formativi risultano esplicitati;
- RISTO, un corpus specialistico monolingue di dominio costruito per lo scopo;
- una raccolta di materiale multimediale sul settore, come spazio di immagazzinamento di materiale specialistico di vario genere e formato, proveniente dall’esterno del sistema, da cui poter attingere elementi già selezionati tra i tanti e già catalogati per la lavorazione.

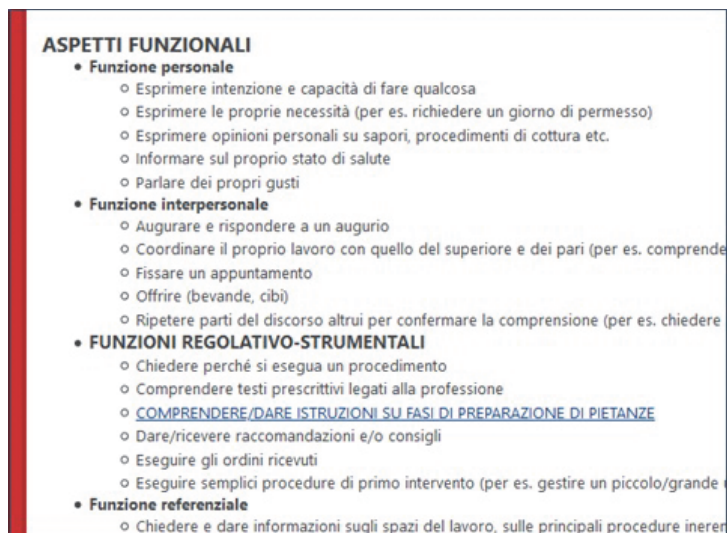
Figura 1 - *Struttura del sistema di creazione di conoscenza specialistica condivisa*



⁹ Con il termine *testo* e l’attributo *testuale* ci si riferisce, oltre alle manifestazioni scritte della testualità, anche ad una visione più ampia del testo che indichi qualsiasi forma di comunicazione, ovvero qualsiasi enunciato scritto o orale che un parlante riceve o produce; inoltre, accanto a questa accezione di *testo*, nel tempo si è affiancato anche il concetto di “testo multimediale” che è il risultato dell’unione di più codici diversi (Maggini 2011: 135-136).

Il *wiki* è stato creato su PBworks¹⁰. L'interfaccia presenta la struttura di un Sillabo di livello A2 sulla ristorazione, pertanto esplicita in modo diretto le funzioni e gli atti comunicativi tipici della mansione, ovvero gli obiettivi formativi necessari a questo tipo di formazione linguistico-professionalizzante (es.: figura 2).

Figura 2 - *Interfaccia del Sillabo-wiki, es. aspetti funzionali*



Rispetto alla procedura – partendo dalla scelta dell'obiettivo formativo virtuale da implementare – il singolo docente può selezionare elementi da manipolare sia a partire dalla raccolta elettronica di materiale multimediale sia dall'esterno di essa. In seguito, laddove necessario, il contenuto di questi elementi viene perfezionato grazie al corpus RISTO, che agevola la ricerca e la verifica terminologico-grammaticale in contesto specialistico. Successivamente, le informazioni vengono riadattate per il livello linguistico dell'apprendente prefissato grazie alle competenze proprie al docente. Infine, i contenuti multimediali lavorati vengono depositati nuovamente all'interno della voce del Sillabo-*wiki* pertinente, pronti per approfondire lo specifico obiettivo formativo in cui si trovano immagazzinati.

È importante segnalare che, durante il processo di ricerca e reperimento sistematico di materiale grezzo da lavorare da parte del docente, il sistema è destinato a crescere in parallelo. Infatti, le nuove risorse provenienti dall'esterno del sistema – ad esempio dal web, da e-book, da fonti cartacee digitalizzate ecc. – per mano del docente entrano ad arricchire sia la raccolta che il corpus con nuovo materiale riferito al dominio. Pertanto, il sistema è destinato ad espandersi in maniera, per così dire, spontanea.

Ciascuna voce-obiettivo formativo del *wiki* può ospitare vari tipi di risorse multimediali, che possono prendere la forma di porzioni di lingua scritta, utili a diversi impieghi didattici; file di vari formati, che possono prestarsi a varie manipolazioni,

¹⁰ PBworks. <https://www.pbworks.com/>

anche in aula (documenti Word, presentazioni Power Point, file Excel ecc.), link a siti esterni di interesse; immagini; file audio e video (es.: figura 3, 4, 5), che hanno la capacità unica di saper fornire un valido contesto di simulazione preparatorio alla pratica reale (Zanasi & Rampino 2010: 32) e che risultano particolarmente funzionali con le limitate abilità di letto-scrittura dei migranti debolmente scolarizzati.

Figura 3 - Video



Figura 4 - Immagini

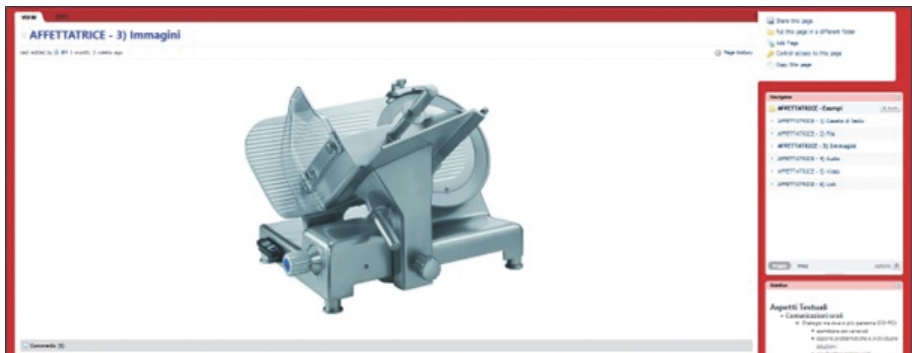
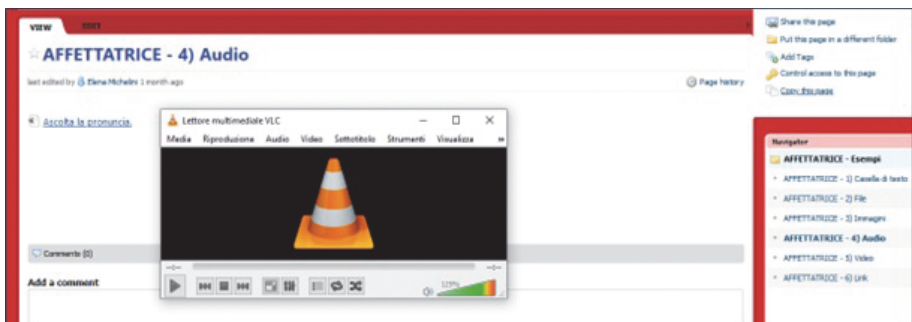


Figura 5 - Audio



Tali risorse multimediali – dopo la fase di lavorazione da parte del docente – risultano immagazzinate in corrispondenza dell’obiettivo formativo pertinente per soddisfare un bisogno formativo *tout court*, auspicabilmente ad integrazione di una didattica “cartacea” tradizionale, in ottica *blended learning*. Tuttavia, è ipotizzabile anche una formazione condotta a partire interamente dal *wiki* che, nella sua implementazione massima, ha le potenzialità per configurarsi come un libro di testo digitale autonomo (Lancaster 2005).

In tal senso, raccogliendo le diverse risorse in un unico portale, il docente è sollevato dalla difficile “orchestrazione” di materiali diversi e si favorisce la “gestione integrata” dei vari multimedia (Maggini 2011: 134) che, nell’applicazione impostata, si trovano raccolti all’interno di un’unica piattaforma, ed inseriti in un programma di insegnamento virtuale ragionato, espresso nell’interfaccia dal Sillabo di riferimento.

2.3 Il ruolo del corpus specialistico RISTO

Nel sistema il corpus specialistico monolingue RISTO si configura come mezzo di supporto per sostenere il docente di lingua sia nella ricerca sia nella verifica di proprietà e di modelli linguistici specialistici in modo automatizzato e attenti nell’“uso sociale della lingua” (Meyer 2002). Pertanto, il corpus aiuta il docente a sopperire alla sua limitata conoscenza delle peculiarità della microlingua nonostante il suo status privilegiato di parlante nativo, suggerendo inoltre informazioni di priorità didattica attraverso le indicazioni di frequenza d’uso.

Infatti, il docente di lingua può trarre enormi benefici dall’uso dei corpora, sia per migliorare la pratica pedagogica, sia per produrre materiali didattici e per progettare attività didattiche ad alta intensità di dati (Römer 2011). Oltre alla ricerca e alla verifica di informazioni linguistiche specialistiche, a partire dall’analisi del contesto d’uso di un termine – o di più termini messi in relazione – il corpus è in grado di aiutare il docente anche nell’elaborazione di porzioni di lingua scritta utili a diversi impieghi didattici. Tali porzioni di lingua sono pertinenti al dominio ristorativo e, durante la formazione linguistica, veicolano informazioni introduttive alla pratica lavorativa.

Nel sistema impostato, i contesti d’uso esplorati su RISTO (es.: figura 8) conducono all’elaborazione di alcuni esempi di lingua scritta. In particolare, si giunge alle soluzioni finali – mostrate in figura 7 – in seguito a degli adattamenti al livello A2 operati a partire dal contesto originario, adattamenti linguistici che il docente esperto di lingua è tipicamente in grado di operare.

Figura 6 - Esempi di lingua scritta. Avverbi di tempo.

The screenshot shows a web page titled "AVVERBI DI TEMPO" (Time Adverbs) with a table of examples and a list of adverbs used in recipes. The table has three columns: "ESEMPIO", "AVVERBI UTILIZZATI", and "FONTE".

ESEMPIO	AVVERBI UTILIZZATI	FONTE
"Controlla i prodotti GIÀ aperti PRIMA DI aprire un'altra confezione."	GIÀ, PRIMA DI	Fonte esempio: corpus "Servizi di RISTORAZIONE" (Sketch Engine)
"PRIMA inforna l'alimento, DOPO passato nell'uovo sbattuto, POI passato nella melissa di pane grattugiata PRIMA DI friggerlo."	PRIMA, DOPO, POI, PRIMA DI vs, PRIMA	Fonte esempio: corpus "Servizi di RISTORAZIONE" (Sketch Engine)
"Aggiungi il basilico e SUBITO DOPO la polpa dei pomodori pelati e tagliati a dadini."	DOPO vs SUBITO DOPO	Fonte esempio: corpus "Servizi di RISTORAZIONE" (Sketch Engine)
"Togli il dolce dal forno POCO PRIMA di farlo solidificare completamente."	POCO PRIMA vs PRIMA	Fonte esempio: corpus "Servizi di RISTORAZIONE" (Sketch Engine)

Figura 7 - Concordanza termini "togliere" - "prima"

The screenshot shows a software interface with two main panels. The left panel, titled "WORD SKETCH", displays a list of words and phrases associated with "prima" and "togliere". The right panel, titled "CONCORDANCE", shows a list of search results for the query "togliere + prima".

WORD SKETCH:

- prima as adverb 78+
- verbe modified by "prima" and/or ...
- togliere: i boccheri va tolto prima, dessert
- raccogliere: raccoglie prima
- condurre: valutazione del rischio, condotta prima del rilascio del
- aprire: i prodotti già aperti prima di aprirli
- sciogliere: scioglie prima
- prosciugare: prosciugano prima
- ritirare: ritira prima

CONCORDANCE:

- doc173: lo neppure se si cuoce in forno e il segreto è quello di **togliere** poco **prima** che si solidifichi completamente. <-> Precisamente il cuore non d
- doc175: a con un cucchiaino, anche il giallo del pane come i boccheri va **tolto** **prima** del dessert, assicurando di levare anche le briciole sulla bionda. <->
- doc17: <->

Concludendo, è dunque possibile affermare che, in mancanza di un ideale esperto del settore a disposizione, il corpus specialistico è in grado di avvicinare il docente per quanto possibile all'affidabilità dell'informazione, fornendo informazioni attendibili e una valida introduzione alla pratica lavorativa.

RISTO è stato creato sul corpus manager Sketch Engine¹¹. Inoltre, è stato impiegato BootCat¹² nelle sue diverse funzionalità per il reperimento semi-automatico e mirato di testi dal web, nonché per acquisire maggior controllo sulla qualità dei testi ad alto contenuto iconico, per i quali Sketch Engine ha mostrato qualche limite. Al momento contiene circa 350 documenti ed è in via di espansione.

I tipi di testo all'interno di RISTO sono quelli suggeriti direttamente dalla sezione degli "aspetti testuali" nel Sillabo formativo di riferimento impiegato per la futura formazione. Quest'ultimo è stato riadattato per il livello A2 a partire da un Sillabo sul settore originariamente di livello B2 (Binotto *et al.* 2014). Tale Sillabo adotta un approccio centrato sul testo, uno degli aspetti fondanti della proposta del *Common European Framework of Reference for Languages*. Questo approccio assume il testo come principio organizzatore e considera la componente testuale "una rete"

¹¹ Sketch Engine. <https://www.sketchengine.eu/>

¹² BootCat. <https://bootcat.dipintra.it/>

che attraversa tutti gli altri livelli di competenza (Vedovelli 2010: 79-80). Su questa scia, gli “aspetti testuali”, ovvero i tipi di testo indicati in quel Sillabo, costituiscono la fonte da cui vengono ricavate le liste dei restanti descrittori, ovvero gli “aspetti funzionali”, “linguistici”, “culturali” e “sociolinguistici” (Benucci *et al.* 2014: 63).

Pertanto, si può concludere che l’approccio centrato sul testo – tanto del Sillabo originario quanto di quello di adottato – con la finalità di costruire corpus e raccolta di materiale, permette di attingere direttamente dalla lista dei testi elencati tra i suoi “aspetti testuali”, poiché sono idonei ed esaustivi da poter condurre un’analisi linguistica completa, nonché utili ad una futura pratica didattica basata sul testo.

Il corpus contiene ricette, recensioni, liste della spesa, articoli, materiali informativi e altro; include alcune trascrizioni di comunicazioni orali, testi specialistici, ma anche testi didattici – utili a “trasmettere con neutralità il ‘paradigma’, ossia “le conoscenze ampiamente consolidate e basilari del settore” (Magris *et al.* 2002: 88) – e quest’ultima ripartizione è riflessa dai 3 sotto-corpora organizzati al suo interno.

Parte dei testi didattici proviene da manuali scolastici digitali reperiti presso un Istituto Alberghiero della regione Marche in seguito a dei sopralluoghi utili ad individuare le materie, le annualità di studio e i relativi libri di testo adatti ad essere inclusi nel sistema.

3. *Il docente di Italiano L2 in ambiente tecnologico e collaborativo*

L’organizzazione in ambiente tecnologico dello strumento presentato muove dal riconoscimento delle grandi opportunità che le tecnologie informatiche portano in campo formativo. Queste presentano non solo grandi potenzialità nella gestione delle attività didattiche, ma hanno anche importanti vantaggi legati al carattere “polisensoriale” degli stimoli, portando effetti positivi sull’apprendimento in generale e, in particolar modo, sulla memoria (Maggini 2011).

Nel caso dell’adulto immigrato l’utilizzo della tecnologia è in grado di accrescere la motivazione all’apprendimento, di alleggerire il momento formativo, rendendolo un momento piacevole, così da coniugare l’apprendimento con finalità linguistiche e professionali di tipo concreto. In linea con gli obiettivi di questo progetto, le tecnologie informatiche presentano notevoli vantaggi anche per i docenti nella fase di progettazione.

Balboni (2008: 38) evidenzia che la lingua è un fatto sociale e che, pertanto, nell’apprendimento, al necessario lavoro individuale deve essere affiancato anche un lavoro di tipo sociale, in cui gli studenti collaborano alla soluzione di “problemi linguistici” comuni, integrando le loro strategie risolutive e traendo vantaggio dalla natura “differenziata” delle diverse proposte. Spostando tale approccio dall’allievo al docente (cfr. § 2.2), in questa sede si è trattato di considerare la costruzione di contenuti didattici specialistici come un fatto sociale che si presta a guadagnare notevoli benefici dalla messa in campo di apporti di natura “differenziata” per la soluzione di un “problema linguistico” comune. In chiave collaborativa, ogni docente ha la possibilità di contribuire allo sviluppo del medesimo progetto, intervenendo in una

o più fasi della creazione, contando sulle competenze, sugli stili e sulle strategie degli altri membri del gruppo di lavoro e realizzando una sorta di grande *brainstorming* virtuale (Sharp *et al.* 2018), così da agevolare tempi di implementazione e qualità del prodotto finale, nonché il mutuo arricchimento nei saperi.

In occasione di una rilevazione preliminare svolta nell'ambito del già citato progetto FAMI, in particolare al termine del corso online *ItaLavoro* rivolto alla formazione dei docenti (cfr. § 1.2), un campione di 44 rispondenti, tra docenti effettivi e docenti in formazione, ci restituisce alcuni dati utili.

Riguardo all'aspetto collaborativo di sviluppo delle attività didattiche in ambiente digitale, la quasi totalità del campione (95,5%) valuta in maniera molto positiva l'approccio sperimentato sulla co-costruzione di attività didattiche sulla lingua per il lavoro.

Rispetto all'impiego del corpus specialistico, per il quale il campione ha ricevuto formazione ed ha messo in pratica lo strumento durante il corso, la quasi totalità (88,6%) ne ripeterebbe l'utilizzo per sopperire alla limitata conoscenza dei linguaggi specialistici oppure semplicemente per reperire validi esempi di lingua scritta. Peraltro, alla domanda su quali siano i bisogni principali in fase di creazione di materiali didattici, la maggioranza dei rispondenti dichiara "reperire contenuti testuali", seguito immediatamente da "reperire contenuti audio-visivi".

Infine, la quasi totalità del campione (97,7%) si dichiara interessato a ripetere un corso improntato sulla creazione collaborativa di materiali didattici in ambiente tecnologico e collaborativo, attestando un interesse crescente verso l'impiego della tecnologia sia nell'ambito della progettazione che della formazione in aula.

4. Conclusioni

I mezzi della tecnologia e della ricerca linguistica applicata possono essere di grande utilità per una didattica dell'italiano L2 incentrata sul lavoro e, quindi, di grande supporto per sostenere in modo concreto l'inclusione socio-professionale degli adulti migranti. A tal proposito, è fondamentale che il docente di lingua sia in grado di sfruttare al meglio l'impatto positivo della tecnologia sulla progettazione di percorsi formativi specialistici e sulla formazione futura stessa.

Quanto introdotto costituisce il modello di partenza per il progetto di una futura applicazione web e di un metodo di creazione di contenuti che si trovano in fase di registrazione brevettuale e per i quali si auspica un congruo sviluppo informatico. Ciò che ci si prefigge nell'immediato è l'espansione del corpus, della raccolta di materiale e la messa a punto dell'applicazione *wiki* affinché possa supportare un processo di creazione preliminare.

Il fine è arrivare alla validazione finale della piattaforma e del metodo di creazione collaborativa creati per poter osservare il reale impatto della natura tecnologica e collaborativa sulla progettazione didattica del docente, per valutare l'efficacia del sistema di generazione di contenuti specialistici impostato, nonché auspicabilmente ottenere un primo prototipo utile alla progettazione multimediale.

È opportuno segnalare che il modello elaborato si presta a poter essere replicato per altri tipi di professioni. Infatti, la procedura introdotta potrebbe essere replicata a partire dall'adozione di un nuovo Sillabo di settore, dalla creazione di un nuovo corpus specialistico e di una nuova raccolta di materiale di dominio. Inoltre, è auspicabile prevedere ulteriori livelli linguistici per lo stesso dominio ristorativo. Ovvero, tralasciando le implicazioni informatiche di presentazione, tale procedura non comporterebbe ampi sforzi di progettazione, poiché la lingua dei testi nel corpus e nella raccolta è la lingua reale dei suoi parlanti ed è quindi adatta ad essere affidata alle manipolazioni del docente di lingua compilatore.

Bibliografia

- Associazione CLIQ, Enti certificatori dell'italiano L2. 2011. *Sillabi di riferimento per l'italiano L2 in contesto migratorio: livelli A1, A2, B1 e B2. SILLABO A2*, <http://www.associazionecliq.it/wp-content/uploads/2019/01/SILLABO-A2.pdf>.
- Balboni, Paolo E. 2008. *Fare educazione linguistica: attività didattiche per italiano L1 e L2, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET Università.
- Beacco, Jean-Claude & Krumm, Hans-Jürgen & Little, David & Thalgot, Philia. 2017. *The Linguistic Integration of Adult Migrants/L'intégration linguistique des migrants adultes*. Council of Europe. Berlin: De Gruyter.
- Benucci, Antonella (a cura di). 2014. *Italiano L2 e interazioni professionali*. Torino: UTET Università.
- Binotto, Vanessa & Giunta, Alessia & Giusti, Alba & Lazzari, Manuela & Salvi, Natalia. 2014. Sillabo per il profilo di aiuto cuoco e addetti ai servizi di ristorazione. In Benucci, Antonella (a cura di), *Italiano L2 e interazioni professionali*, 223–248. Torino: Utet Università.
- Braddell, Alexander & Grünhage-Monetti, Matilde (a cura di). 2018. *Lingua e lavoro*. (Vol. 40). Torino: Loescher Editore.
- Centro Studi e Ricerche IDOS & Confronti. 2019. *Dossier statistico Immigrazione 2019*. Roma: IDOS Centro Studi e Ricerche.
- Caon, Fabio & Cognigni, Edith (a cura di). 2022. *L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro*. Macerata: ODG Edizioni.
- Cognigni, Edith & Michelini, Elena, & Vitrone, Francesca. 2022. ItaLavoro: un sillabo di italiano L2 per l'inserimento socioprofessionale dei migranti nei settori della ristorazione e della cura alla persona. In Caon, Fabio & Cognigni, Edith (a cura di), *L'italiano L2 per l'inclusione e per il lavoro*. 80-93. Macerata: ODG Edizioni.
- Fonzi, Ada (a cura di). 2001. *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Firenze: Giunti Psychometrics.
- Jonassen, David. H. 1994. Thinking technology. Towards a Constructivist Design Model. *Educational Technology* 34(4). 34-37.
- Lancaster, Sean. 2005. Wiki, wiki, wiki... Textbook? *Colleagues*. 1(2), 5.
- Magris, Marella & Musacchio, Maria Teresa & Rega, Lorenza & Scarpa, Federica. 2002. *Manuale di terminologia. Aspetti teorici, metodologici e applicativi*. Milano: Hoepli.

Meyer, Charles. F. (2004). *English corpus linguistics: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Michelini, Elena. 2020. *Italiano L2 per l'inserimento socio-professionale di migranti adulti vulnerabili: un'applicazione corpus-based per la creazione collaborativa di percorsi didattici sulla ristorazione*. Macerata: Università degli Studi di Macerata. (Tesi di laurea non pubblicata).

OECD/UNHCR. 2018. *Engaging with Employers in the Hiring of Refugees. A 10-point multi-stakeholder action plan for employers, refugees, governments and civil society*, <https://www.oecd.org/els/mig/UNHCR-OECD-Engaging-with-employers-in-the-hiring-of-refugees.pdf>.

Pintaldi, Federica & Pontecorvo, Maria E. & Tibaldi, Mauro. 2019. Occupati e disoccupati stranieri nella Rilevazione sulle forze di lavoro Istat. In Centro Studi e Ricerche IDOS & Confronti, *Dossier statistico Immigrazione 2019*, 259–267. Roma: IDOS Centro Studi e Ricerche.

Römer, Ute. 2011. Corpus Research Applications in Second Language Teaching. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 205-225.

Sharp, Laurie. A & Whaley, Brigitte. 2018. Wikis as online collaborative learning experiences: A Different Kind of Brainstorming. *Adult Learning*, 29(3). 83-93.

Vedovelli, Massimo. 2010. *Guida all'italiano per stranieri. Dal Quadro comune europeo alla Sfida salutare*. Roma: Carocci editore.

Vedovelli, Massimo. 2014. Formazione linguistica e professionale di lavoratori italiani emigrati nella Repubblica Federale Tedesca: 1978-2012, alle radici della crisi, le radici di una soluzione. In Benucci, Antonella (a cura di), *Italiano L2 e interazioni professionali*, 3-37. Torino: Utet Università.

Zanasi, Lorenzo & Rampino, Piera. 2010. *Lavoratori stranieri e lingue speciali: indagine pilota nell'area di Bolzano*, https://www.academia.edu/3125055/Lavoratori_stranieri_e_lingue_speciali.

CECILIA VARCASIA¹

Cacce al tesoro al buio in italiano L2

Abstract

This paper presents the results of a longitudinal research conducted during the Covid pandemic. Aim of such research is that of studying linguistic and pragmatic competence in primary school children. The task, a blind treasure hunt, is an action oriented playful activity, a modified map task that learners performed at home. The paper focuses on the verbal commands used by young learners to fulfil the task, both observing the lexical repertoire employed and the effectiveness from a pragmatic point of view. It also compares the various strategies implemented by different groups of learners of Italian: those with an Italian-speaking family context, those with an international family context that were born in Italy, and those newly arrived in Italy.

1. Il contesto della ricerca

Questo lavoro si situa nell'ambito della ricerca acquisizionale e acquisizione linguistica (L2 e L1) di bambini e tra gli studi che si occupano di indagare la relazione tra competenza linguistica e competenza interazionale (Ferrari 2012, Kuiken & Vedder 2022, Nuzzo 2007, Nuzzo e Gauci 2012, Pallotti 2009, 2015, Vedder 2020). Siamo nell'ambito di quegli studi che ritengono che lo sviluppo di una L2 sia guidato principalmente da bisogni interazionali e abbia a che fare con l'uso di risorse linguistiche per svolgere queste azioni (Pekarek-Doehler & Eskildsen 2022: 14). Se infatti lo sviluppo di una L2 è caratterizzato dall'espansione di un repertorio lessicale, è altrettanto importante sviluppare la capacità di svolgere diverse azioni sociali con quel lessico, azioni linguistiche e sociali che siano possibilmente grammaticalizzate e adeguate al contesto nel quale vengono utilizzate.

Gli studi che si sono occupati di osservare l'interazione tra sviluppo della competenza linguistico-grammaticale e quella pragmatica hanno indagato diversi atti linguistici nel parlato di apprendenti dell'italiano, come ad esempio la protesta (Nuzzo 2007, Vedder 2020) e le richieste (Ferrari 2009, Nuzzo 2012) e hanno comunemente messo in evidenza come lo sviluppo di una competenza pragmatica non vada di pari passo con lo sviluppo della competenza linguistica. La capacità di gestire una comunicazione al telefono, per esempio, non richiede di mostrare esclusivamente la capacità di formulare enunciati complessi come nel caso delle richieste formali, ma quella, pragmatica, di sapere come gestire e organizzare la richiesta su più turni, consentendo di ricevere un *feedback* continuo da parte dell'interlocutore (Pallotti, Ferrari & Nuzzo 2011).

¹ Libera Università di Bolzano.

Questo studio si pone quindi a osservare lo sviluppo linguistico e pragmatico di apprendenti giovani dell'italiano in un periodo – come quello della pandemia Covid che abbiamo vissuto, che la letteratura ha già sottolineato come un periodo di *learning lack* da osservare e valutare negli effetti successivi – in cui lo sviluppo linguistico può essere stato uno sviluppo atipico, considerato l'isolamento e il distanziamento sociale di tutti e dei bambini, in particolare quelli provenienti da un contesto internazionale e migratorio. Questi ultimi, infatti, non hanno potuto partecipare al pari dei loro compagni alle attività di didattica a distanza proposte dalla scuola per mancanza di dispositivi in casa, e l'unico loro contatto con la scuola è avvenuto attraverso il collegamento telefonico con la facilitatrice linguistica nelle ore serali, momento in cui i bambini potevano disporre del cellulare del genitore. Conseguenza dell'isolamento, dell'impossibilità a partecipare al pari dei compagni italofoeni alle attività in didattica a distanza offerte dalla scuola, può quindi essersi manifestata come una scarsa esposizione all'input in lingua italiana. Questa particolare situazione di apprendimento, atipica per l'apprendimento scolastico e la socializzazione dei bambini durante la pandemia, può avere portato perciò a uno sviluppo atipico delle interlingue dei soggetti presi in esame che il contributo cercherà di indagare.

La ricerca qui presentata inoltre si caratterizza per avere usato come metodologia per la raccolta ed elicitazione dei dati quella della caccia al tesoro, gestita interamente dagli informanti e senza la presenza del ricercatore e che è definibile una modalità ecologica di raccolta dei dati (Silverman 2017, Pallotti 2001).

Il contributo si concentra in particolare sul modo in cui i bambini all'interno del task abbiano verbalizzato i diversi comandi verbali e quali strategie abbiano utilizzato apprendenti dell'italiano con un contesto familiare italofono, quelli nati in Italia ma con contesto familiare alloglotto e quelli invece NeoArrivati in Italia (NAI). Ci si chiede inoltre se nel corso del secondo anno di rilevazione dei dati siano emersi o meno dei progressi nello sviluppo dell'italiano L2.

2. *La caccia al tesoro al buio*

I bambini e apprendenti coinvolti nella caccia al tesoro al buio si sono cimentati in un'attività ludica improntata all'azione e all'orientamento nello spazio (Ellis 2005, 2018; Nunan 2004; Robinson 2011; Samuda & Bygate 2008) in cui veniva richiesto loro di fornire indicazioni verbali al compagno di gioco. Si tratta in sostanza di un *map task* (Anderson *et al.* 1991, Brown *et al.* 1984, Filipi 2014, Filipi & Wales 2009, Savino 2000) modificato. Nella sua versione originale il task del *map task*, quella usata in numerose ricerche sia per il corpus AVIP-API², sia per altri progetti (es. Pallotti, Ferrari & Nuzzo 2011), coinvolge due partecipanti che possiedono sotto i loro occhi una mappa sulla quale è tracciato un percorso, e il loro compito è quello di trasferire il più accuratamente possibile il percorso da una mappa all'altra attraverso l'interazione verbale. Classicamente, inoltre, nel *map task* le due map-

² www.parlaritaliano.it

pe in possesso dei partecipanti non sono completamente identiche, ma il numero, la natura e la posizione degli oggetti differiscono “in modo da rendere possibili eventuali fraintendimenti o momenti di difficoltà nello scambio comunicativo, così come può avvenire in situazioni reali di interazione” (Savino 2000: 2). Nella caccia al tesoro qui utilizzata per elicitarne i dati, il *map task* è stato modificato come segue:

- nella mappa a disposizione degli apprendenti, non cartacea ma esclusivamente mentale e fisica, in quanto coincideva con l’abitazione in cui i bambini stessi vivevano (e composto genericamente da una cucina/soggiorno, un bagno, una/ più stanze da letto);
- nella scelta dei diversi punti di riferimento indicati in un foglio di istruzioni del gioco che coincidevano con alcuni oggetti presenti comunemente in casa (dal calzino al tubetto di dentifricio, alle matite colorate, ecc.) che dovevano essere posizionati da ciascuno dei giovani protagonisti in determinati punti della casa, ed essere poi spostati dal compagno che seguiva le indicazioni in un altro punto dell’appartamento (dal pavimento della stanza da letto al davanzale della finestra, ecc.). Tutti i posizionamenti dei vari oggetti venivano decisi dagli apprendenti stessi in base al contesto a loro disposizione, la grandezza e organizzazione della casa con il supporto di alcune indicazioni di massima fornite nelle istruzioni;
- nella gestione dei partecipanti, tutti fratelli, e tutti frequentanti la scuola primaria, che a turno venivano bendati e seguivano le indicazioni per recuperare e riposizionare ciascun oggetto nella lista, perciò non reclutati in maniera omogenea secondo parametri classici, quali l’età, il livello di competenza, ecc;
- nella regia di registrazione e raccolta dei dati fatta generalmente dai genitori con il telefono cellulare. Il video realizzato veniva poi inviato alla facilitatrice linguistica in contatto con le famiglie, che si è anche preoccupata di raccogliere il consenso al trattamento dei dati personali, secondo le norme vigenti a tutela della privacy.

Il task così modificato aveva un duplice scopo: raccogliere produzioni interlinguistiche per scopi di ricerca in un periodo, come quello della pandemia, in cui era complesso raccogliere nuovi dati, e coinvolgere allo stesso tempo i giovani apprendenti in attività coinvolgenti e produttive che potessero aiutarli ad esercitare e usare la lingua italiana durante le quarantene e i lockdown imposti dalla situazione sanitaria. La facilitatrice linguistica che ha permesso questa raccolta dei dati, Samantha Scappitti, è riuscita a mantenere aperti i canali di comunicazione con i bambini stranieri sin dal periodo iniziale della pandemia, nel 2020. Lei è stata una figura cruciale nella raccolta dei dati, in quanto la ricercatrice, la sottoscritta, non è mai entrata in contatto con i bambini e le loro famiglie, nel rispetto della delicatezza della situazione che si stava vivendo. Samantha, punto di riferimento della scuola per gli apprendenti e le loro famiglie ha perciò spiegato loro il progetto prima, le istruzioni del gioco ai bambini e consegnato loro il task da eseguire in un momento in cui ci fosse la possibilità di registrare i dati. Il task risultava perciò per gli apprendenti come un compito da eseguire per la scuola. La caccia al tesoro ha quindi infine anche una valenza didattica per gli apprendenti stessi.

3. I dati

Sono state coinvolte complessivamente due coppie di fratelli provenienti da famiglie con background migratorio: Sofia e Stefan, di 9 e 11 anni, con Lo rumeno e Amal e Karim, di 8 e 10 anni, con Lo arabo (Marocco), tutti frequentanti diverse classi dell'Istituto comprensivo Bassa Atesina (BZ), la terza o la quarta della scuola primaria.

Se i due bambini rumenofoni sono arrivati in Italia a settembre 2019, qualche mese prima del lockdown, i loro pari arabofoni sono invece nati in Italia. I dati raccolti sono longitudinali, con rilevazioni avvenute a distanza di un anno a partire dalla primavera del 2020. Accanto a questi apprendenti dell'italiano L2 sono state coinvolte altre due coppie di bambini con contesto familiare italofono, una per ciascun anno della raccolta dati: Giorgia e Sara, di 9 anni, e Celine e Leo, di 9 e 7 anni. Il protocollo utilizzato nel primo anno è stato solo leggermente modificato nell'esplicitazione di alcune istruzioni per il posizionamento degli oggetti una volta recuperati dal bambino/a bendato nel secondo anno di rilevazione. La tabella 1 riassume i dati raccolti.

Tabella 1 - *Gli apprendenti*

<i>Nome</i>	<i>Età</i>	<i>Lingua di origine (Lo)</i>	<i>Classe di inserimento</i>	<i>Rilevazione dati</i>
Sofia	9	Rumeno, in Italia da sett. 2019	3 primaria	2020 – 2021
Stefan	11	Rumeno, in Italia da sett. 2019	4 primaria	2020 – 2021
Amal	8	Arabo (Marocco), nata in Italia	3 primaria	2020 – 2021
Karim	10	Arabo (Marocco), nato in Italia	4 primaria	2020 – 2021
Giorgia	9	italiano	3 primaria	2020
Sara	9	italiano	3 primaria	2020
Celine	9	italiano	3 primaria	2021
Leo	7	italiano	1 primaria	2021

Le videoregistrazioni sono state poi trascritte su ELAN³ e l'analisi condotta è prevalentemente di stampo qualitativo. Un dato interessante è legato alla lunghezza dei video che sono pervenuti e relativa a quanto tempo ciascuna coppia ha impiegato per portare a termine il task. Se infatti i due fratelli rumeni, Sofia e Stefan, hanno completato il task in 10 minuti nel primo anno di rilevazione, il secondo anno ne hanno impiegato solo 7. Amal e Karim invece hanno impiegato rispettivamente 14 minuti nel 2020 e 18 nel 2021. I loro pari nativi italofofoni hanno impiegato più tempo per completare il compito: Giorgia e Sara nel 2020 ci hanno messo 43 minuti e Celine e Leo ce ne hanno messo 23.

4. I comandi

Prima di procedere nel presentare i risultati dell'analisi è doveroso mostrare come siano stati realizzati i comandi. Gli apprendenti hanno usato diverse strategie, lin-

³ I dati sono stati trascritti da Elisabetta Polo e Irene Sartore che hanno lavorato sui dati per la stesura delle loro tesi di laurea in Scienze della formazione primaria della Libera Università di Bolzano.

guistiche e non, esplicitando verbalmente tutti i passaggi relativi all'esecuzione del comando come nell'esempio 1 o ricorrendo a risorse non verbali ed 'embodied' (Cekaite 2015, Cekaite e Mondada 2020, Kääntä & Piirainen-Marsh 2013) per dare le indicazioni, come verrà mostrato in seguito.

(1)

- 001 G prendi le chiavi
 002 (0.76)
 003 G vai avanti
 004 COM: S comincia a camminare in avanti verso il camino
 e G la segue cominciando a ridere
 005 (3.70)
 006 G hhh. fermati
 007 COM: S si ferma
 008 (5.29)
 009 G u- u- gira il busto alla tua destra
 010 COM: S fa un salto per girarsi verso destra
 011 (2.99)
 012 G fai un passo
 013 COM: S fa un passo in avanti
 014 (1.86)
 015 G gira il busto alla tua sinistra
 016 COM: S si gira verso sinistra
 017 (1.25)
 018 G vai avanti
 019 COM: S cammina in avanti
 020 (3.07)
 021 G fermati
 022 COM: S si ferma
 023 (3.49)
 024 G ehm
 025 (0.41)
 026 G siediti
 027 COM: S si siede per terra
 028 (3.69)
 029 G con la mano sinistra cerca la chiave del pavimento
 030 COM: S cerca con la mano indicata le chiavi, le prende e
 si gira verso la sorella
 031 (1.99)
 032 G alzati

Figura 1 - *Giorgia - righe 18-19*



Figura 2 - *Giorgia - righe 26-27*



Nell'esempio 1 Giorgia indica al turno 1 quale oggetto bisogna cercare, le chiavi e comincia subito ad orientare nello spazio la compagna chiedendole di camminare in avanti, fermandola prima che si possa sbattere sul camino, e riorientando la sua traiettoria di movimento verso le chiavi che si trovano sul pavimento e fornendole indicazioni per avvicinarsi all'obiettivo da raggiungere. Dal turno 18, quando la sorella si trova in prossimità delle chiavi da prendere, specifica i comandi da eseguire: vai avanti, poi fermati, poi siediti e *con la mano sinistra cerca la chiave sul pavimento* (linee 018-032). Giorgia nel fornire le indicazioni usa verbi deittici (cfr. Andorno 2005, Bazzanella 1994, Salvi & Vanelli 2004) come fermati, siediti e alzati, ma fa anche uso degli specificatori deittici come in vai avanti, con la mano sinistra, ecc., esplicita linguisticamente i passaggi necessari a Sofia per poter giungere al completamento del task. Nell'esplicitare gli indicali Giorgia, ma anche Sara, fanno anche uso di un linguaggio ricercato e inusuale come nelle righe 9 e 11 con *gira il busto alla tua destra/sinistra* per indicare l'azione di voltarsi verso destra/sinistra.

Karim invece, nell'esempio 2, oltre ad usufruire di alcuni comandi e verbi deittici poco precisi, si aiuta attraverso il tocco, accompagnando la verbalizzazione dei comandi richiesti con il contatto corporeo (guidando, spingendo, spostando) (Cekaite 2015, Cekaite e Mondada 2020, Kääntä & Piirainen-Marsh 2013).

(2)

- | | | |
|-----|------|--|
| 080 | K | fai quattro passi in avanti
(6.45) |
| 081 | COM: | K segue la sorella e avvicinandosi
modifica la direzione in cui
è rivolta la sorella spostandola
con le mani sulle spalle |
| 082 | K | fai cinque passi in avanti
(2.65) |
| 083 | K | girati
(2.91) |
| 084 | K | girati |
| 085 | COM: | corregge il movimento della sorella
spostandola con le mani
nella direzione intesa
(1.52) |
| 086 | K | allunga la mano
(1.15) |
| 087 | K | metti
(0.47) |
| 088 | K | girati |

Figura 3 - *Karim, righe 83-85*



Karim, 2020, Lo arabo

Per due volte in questo breve estratto (2) Karim si aiuta spostando il corpo della sorella e orientandolo nello spazio. La sua formulazione del comando con un semplice *vai avanti* (riga 80) risulta essere poco precisa, nonostante Karim specifichi il numero di passi che la sorella deve compiere, e questo è evidente dal modo in cui la compagna esegue il comando stesso, tanto da richiedere un intervento diretto su di lei per modificare la direzione del suo movimento. Più avanti (righe 83 e 84) Karim chiede ad Amal di girarsi senza offrire nessuna indicazione deittica rispetto al movimento da compiere e deve di nuovo intervenire e specificare attraverso il ricorso ad una mossa corporea: lo spostamento della sorella nella giusta direzione.

In entrambi i casi quello che manca nella verbalizzazione del comando di Karim è una specificazione e un'esplicitazione dell'orientamento del movimento che deve essere compiuto nello spazio, sia nell'andare in avanti (verso destra o sinistra), sia nel girarsi (a destra, a sinistra, indietro). I comandi di Karim, come anche quelli di Sofia e Stefan (Lo rumeno) coincidono spesso con verbi deittici che indicano sì un'azione da compiere (girati, metti, allunga la mano) ma che non specificano l'indicazione della direzione che il movimento dovrebbe prendere a supporto del movimento stesso. Emerge una difficoltà ad esprimere linguisticamente il comando in maniera completa, considerando che gli interlocutori non possono avvalersi della prossemica e degli sguardi per il completamento dell'azione e del task. Nelle prossime sezioni verranno presentati i risultati dell'analisi condotta.

5. Risultati

Il primo aspetto da osservare nei dati è il confronto nel numero di parole totali prodotte da ogni singolo apprendente nei due anni di rilevazione. I grafici 1 e 2 riassumono i tokens rilevati ordinando gli apprendenti da sinistra a destra partendo dai bambini con contesto familiare alloglotto, i NAI e continuando quelli con contesto italofono. Si noti prima di tutto il confronto tra il gruppo degli apprendenti dell'italiano L2 e i loro pari nativi italofoni. Se si prende come riferimento il primo anno di rilevazione dei dati, il 2020, si può notare come le due parlanti italofone, Giorgia e Sara, abbiano prodotto un numero di tokens nettamente più alto rispetto ai pari non nativi (1088 e 818 vs. 492-338⁴, Grafico 1).

Grafico 1 - Parole totali (tokens) 2020

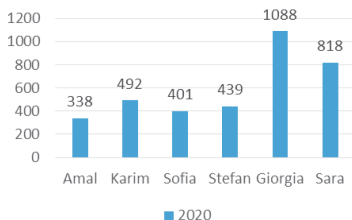
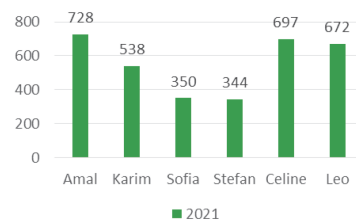


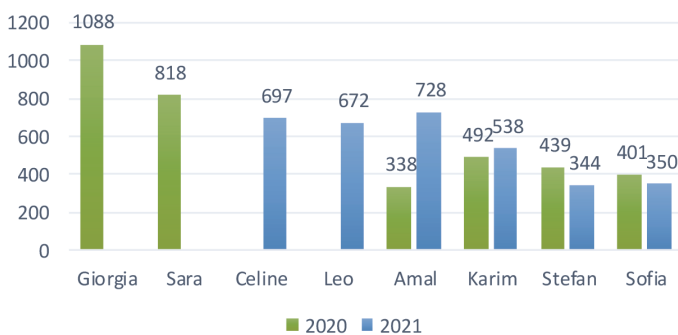
Grafico 2 - Parole totali (tokens) 2021



⁴ Nei loro valori massimi e minimi.

Se si procede a osservare invece le produzioni dell'anno successivo, il 2021 (Grafico 2), si può notare come Amal (Lo arabo) produca complessivamente circa lo stesso numero di tokens rispetto all'altra coppia dei parlanti nativi italofofoni (728 Amal vs. 697 Celine e 672 Leo). Sofia e Stefan (Lo rumeno, NAI) sono anche in questa rilevazione i bambini che hanno una produzione di tokens inferiore, pari a 350 tokens, la metà di quelli usati da Amal (Lo arabo), Celine e Leo (Lo italiano) che abbiamo appena osservato. Da questi primi dati emerge come nel secondo anno di rilevazione i due bambini arabofoni sembrano accorciare le distanze, in base al numero di token prodotti, rispetto ai loro coetanei che provengono da contesti familiari italofofoni.

Grafico 3 - Parole totali prodotte (tokens)



Se infine andiamo al confronto dei tokens nelle produzioni degli apprendenti dell'italiano (Grafico 3), guardando al loro sviluppo longitudinale, notiamo un ultimo aspetto: se per Amal (Lo arabo) si registra un raddoppiamento dei tokens da un anno all'altro (338 vs. 728 tokens), per Karim (Lo arabo) la situazione rimane stabile (492 vs 538) e per Sofia (401 vs. 350) e Stefan (439 vs 344), (Lo rumeno, NAI), invece abbiamo delle produzioni più limitate che fanno riflettere e indagare ulteriormente cosa sia accaduto per questi apprendenti.

I dati di Stefan e Sofia (Lo rumeno) hanno bisogno di un approfondimento nell'analisi di ciò che gli apprendenti hanno fatto. Questi dati iniziali pongono un interrogativo rispetto alla condizione e contesto di apprendimento di questi bambini, che ricordiamo sono arrivati dal loro Paese nel settembre 2019, pochi mesi prima dell'inizio del lockdown. Nel loro caso la socializzazione con i pari può avere avuto un'interruzione brusca con il primo lockdown e le successive quarantene nel secondo anno di pandemia possono avere influito, insieme ad altri fattori, nella socializzazione ed esposizione all'input in lingua italiana. La stessa cosa non si può invece dire per Amal e Karim (Lo arabo), che pur parlando nel contesto familiare la lingua alloglotta, essendo nati in Italia possono avere disposto di un contesto di relazioni extrafamiliari più ampio già prima della pandemia, e probabilmente conseguentemente anche dopo.

5.1 Repertorio lessicale

Ci si è concentrati sulla formulazione dei comandi e nell'osservare quale fosse nelle produzioni degli apprendenti non nativi e nativi la varietà del loro repertorio lessicale per l'esecuzione di questo compito (grafico 4). I comandi sono perlopiù formulati attraverso un uso verbale alla seconda persona singolare dell'imperativo nei due anni. Negli esempi che seguono si può osservare quali siano i diversi *types* usati dai quattro apprendenti dell'italiano L2.

(3) Sofia (Lo rumeno, NAI)

2020: vai, fai, prendi, metti

2021: fai, girati, prendi, metti

(4) Stefan (Lo rumeno, NAI)

2020: gira(ti), fai, prendi, metti, tocca

2021: gira(ti), fai, prendi, metti, vai

(5) Amal (Lo arabo, nata in Italia)

2020: gira(ti), vai, fai, allunga, appoggia, prendi, scendi, alzati, fermo, metti, sali

2021: gira(ti), prendi, appoggia, chiudiamo, allunga, vai, fermo, abbassa, aspetta, fa', puoi togliere, lascia, hai preso

(6) Karim (Lo arabo, nato in Italia)

2020: fai, gira(ti), allunga, appoggia, prendi, vai, abbassati, alzati, aspetta, metti(ti), ferma

2021: fai, gira(ti), vai, abbassati, prendi, allunga, metti(ti), appoggia, alza(ti), aspetta, puoi togliere

Si noti come Sofia e Stefan (Lo rumeno) nel 2020 portino a completamento il task con rispettivamente solo 4 e 5 verbi: *fai (un passo), vai avanti, indietro, a destra/sinistra, prendi e metti* (es. 3 e 4). Nell'anno successivo entrano nel repertorio di questi due bambini soltanto *gira(ti)* per Sofia e *vai avanti* per Stefan. Amal e Karim (Lo arabo) partono da un comune repertorio di comandi di 11 verbi e non mostrano col passare del tempo un'esplosione lessicale come si potrebbe dare nel caso di bambini che vengono alfabetizzati e integrati nelle comunità locali. Si può ipotizzare da un lato che l'isolamento nei due anni di pandemia possa avere influito sull'espansione del repertorio lessicale e verbale di questi apprendenti, sebbene i dati relativi a questo task avrebbero bisogno di ulteriore conferma in produzioni di bambini in tempi ordinari, per verificare che l'espansione lessicale non dipenda tanto dal fattore pandemico, ma più dal tipo di task, considerato che i bambini con contesto italofono non si discostano poi tanto da ciò che i loro pari apprendenti dell'italiano come L2 fanno.

- prendi, fai, girati, metti, vai, (Sofia e Stefan, Lo rumeno)
- allunga, appoggia, alzati, fermati, abbassati, aspetta, scendi, (Amal e Karim, Lo arabo)
- cerca, siediti, sali, spostati, vieni, chiudi, andiamo, riprendi, apri, accucciati, ritorna, devi andar, corri, impastati, butta, daiambass⁵, facciamo, lascia, torna, vanno mes, continua (Leo, Celine, Giorgia, Sara, Lo italiano)

La tabella mette in evidenza da un lato l'estensione del repertorio nelle prime righe della tabella (i nativi italofofoni), e la tensione delle forme negli apprendenti nelle righe successive, secondo due scalini digradanti: Amal e Karim (Lo arabo) più in alto, e Sofia e Stefan (Lo rumeno) per chiudere. Si noti come i bambini italofofoni utilizzino in confronto ai loro coetanei non nativi una varietà lessicale che specifica e precisa i movimenti da compiere: *siediti*, *accucciati*, *corri* così come espressioni come *impastati* o *daiambass(ati)* per indicare ancora il movimento dell'inclinarsi, sedersi, accucciarsi. L'estensione del repertorio lessicale mostrata nelle righe alte della tabella mostra dunque come anche per lo svolgimento di un compito così semplice, in cui l'atto linguistico principale è quello di fornire dei comandi, sia possibile mostrare una certa varietà di scelte lessicali che vada oltre comandi semplici come *vai*, *fai*, *prendi*, *gira*.

5.2 Adeguatezza pragmatica dei comandi

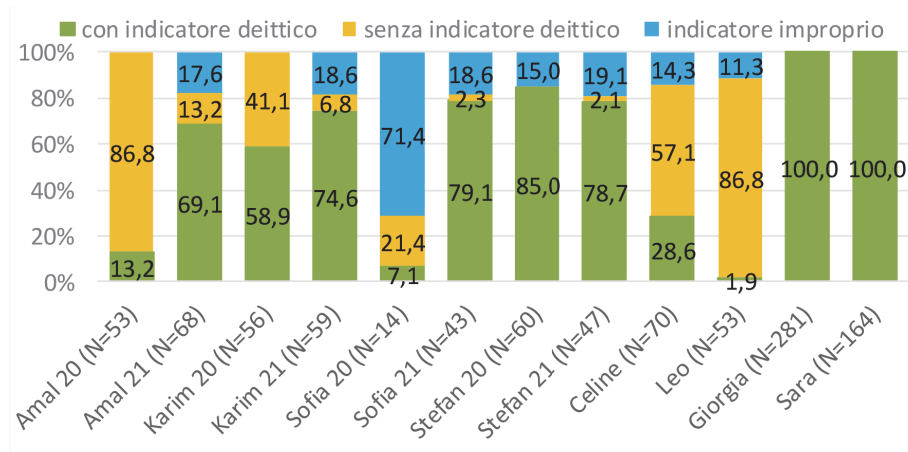
L'ultimo aspetto osservato nelle produzioni analizzate che ci interessa sviluppare ai fini di questo lavoro è quello relativo all'adeguatezza pragmatica nella formulazione dei comandi. Questo aspetto emerge dal prendere in considerazione la formulazione dei comandi prodotti e dall'osservare come alcuni apprendenti riescano ad esplicitare linguisticamente i diversi passaggi per l'esecuzione del comando e come invece altri debbano ricorrere alla riparazione *embodied* dell'indicazione poco precisa fornita al fine di giungere al completamento del task. Osservare l'adeguatezza pragmatica dei comandi rimanda alla discussione in letteratura sul piano della valutazione della competenza pragmatica (Cohen, 2019, Kuiken & Vedder, 2018, Taguchi 2018) che emerge nell'ambito di questo task e che è qui rilevante per il contesto legato alla scuola in cui i giovani apprendenti si muovono. Nel task delle cacce al tesoro al buio l'aspetto che modifica la possibile formulazione del comando è proprio il "buio", ovvero il fatto che chi deve eseguire il comando sia bendato. Chi riceve i comandi non ha perciò nessun orientamento nello spazio se non quello fornito linguisticamente dalle indicazioni del fratello/sorella/compagno/a. Questa situazione, come abbiamo visto, vincola gli apprendenti ad esplicitare verbalmente tutte le sequenze utili a portare a compimento ciascun comando. Nel caso di apprendenti giovani, il non poter disporre di risorse prossemiche come lo sguardo, la gestualità, la mimica nella comunicazione richiede lo sviluppo di una competenza

⁵ dai abbassati

generalità del verbo andare è stato ritenuto assimilabile ad una formula e usato come tale dagli apprendenti in maniera ricorrente.

Il grafico 5 mostra l'uso delle diverse strategie di verbalizzazione o meno dell'indicatore deittico in tutti i bambini e nel corso dei due anni di rilevazione dei dati. Possiamo osservare come di tutti gli apprendenti Amal (Lo arabo) e Leo (Lo italiano, ma il più giovane, 7 anni) mostrino una difficoltà nella formulazione del comando che sia adeguata da un punto di vista pragmatico di completezza dell'enunciato, con l'86,8% di comandi prodotti senza indicatore deittico. Sofia invece mostra nel primo anno di rilevazione una prevalenza di comandi (71,4%) forniti con un indicatore deittico improprio, inadeguato dal punto di vista pragmatico. Questo è forse dovuto in questo caso in parte dalle risorse linguistiche a disposizione dell'apprendente, in parte dalla capacità della bambina di esplicitare al fratello "non vedente" in quel momento i comandi.

Grafico 5 - *Adeguatezza pragmatica dei comandi verbali*



Il grafico 5 mostra inoltre come Amal (Lo arabo) e Sofia (Lo rumeno) presentino un miglioramento nell'adeguatezza pragmatica dei comandi nel secondo anno di osservazione, passando rispettivamente al 69% e 79% di comandi formulati con indicatore deittico appropriato nel secondo anno di rilevazione. Altro dato interessante è quello dei due apprendenti rumenofoni, Sofia e Stefan, che, pur disponendo di un repertorio lessicale limitato producono dei comandi perlopiù completi e precisi, e adeguati anche dal punto di vista pragmatico. Se Sofia migliora sensibilmente tra il 2020 e il 2021 (7,1% vs. 79,1%), come appena osservato, Stefan produce l'85% di comandi adeguati dal punto di vista pragmatico nel 2020, ed è poco meno preciso nell'anno successivo, producendo il 78,7% di comandi con indicatore deittico.

Se osserviamo infine i quattro nativi italofoeni, notiamo come Giorgia e Sara mostrino di essere pienamente adeguate anche dal punto di vista pragmatico, come già osservato nell'esempio (1). Di Leo è stato già notato che si tratta dell'apprendente più giovane e più vicino al comportamento dei non nativi. Nel suo caso certamente

influisce lo sviluppo cognitivo di un bambino di 7 anni, che è ancora inadeguato dal punto di vista pragmatico e che con l'età affinerà anche la competenza pragmatica. Sua sorella, Celine, più grande, mostra comunque di produrre per lo più comandi senza indicatore deittico nel 57% dei casi. In questo senso si potrebbe ipotizzare che Celine e Leo siano più vicini ai loro compagni non nativi nel processo di apprendimento dell'italiano e di ciò che comporta l'esecuzione di questo compito specifico, che, come abbiamo visto, richiede un'esplicitazione verbale del comando e di tutti i passaggi che servono per arrivare a compierlo. Giorgia e Sara sembrano rappresentare un livello molto alto invece, che non necessariamente rispecchia la media di ciò che dei bambini di 8-9 anni nativi italofoni sappiano fare.

6. *Alcune conclusioni*

Nel tirare alcune conclusioni di questo contributo, vorrei considerare prima di tutto alcuni aspetti legati alla metodologia di rilevazione dei dati, che, come detto, è stata di tipo ecologico e che pone alcuni aspetti di riflessione, per poi tornare ai risultati dell'analisi.

Un primo aspetto da considerare in questo tipo di raccolta dei dati è quello di lasciare alla capacità degli informanti di produrre dati e gestire la regia e qualità delle produzioni linguistiche che divengono poi oggetto di analisi. Se da un lato in questo modo si riduce ampiamente il paradosso dell'osservatore, dall'altro la regia di registrazione dei dati che ne risulta può essere di tipo estremamente amatoriale, sia per la luminosità delle riprese, per le scelte di inquadratura che possono risultare parziali, per il volume delle registrazioni. Tra gli aspetti già menzionati, un altro aspetto di riflessione è il vincolo dato da questo tipo di raccolta dei dati nella selezione e coinvolgimento dei partecipanti, in questo caso tutti fratelli/sorelle e con competenze non semplicemente equiparabili. Un terzo aspetto da tenere presente nell'adottare una metodologia simile è quello dei diversi contesti fisici nei quali un simile task può essere realizzato. Se da un lato la familiarità con il contesto è un fattore comune a tutti gli apprendenti coinvolti, allo stesso tempo le dimensioni dei diversi appartamenti possono avere giocato un ruolo facilitante per alcuni, spingendoli a non esplicitare completamente i comandi per l'evidenza e conoscenza del contesto, come è avvenuto per la coppia di fratelli rumenofoni.

Gli indicatori usati per osservare lo sviluppo delle competenze linguistica e pragmatica sono un primo approccio all'analisi dei comandi verbali prodotti nelle cacce al tesoro. I risultati supportano complessivamente quelli in letteratura di ricerche in questo ambito, mostrando un progresso non lineare tra lo sviluppo linguistico e quello pragmatico (Ferrari, 2009, 2012, Kuiken & Vedder 2022, Pallotti & Ferrari 2008, Pallotti 2009, Pekarek Doehler & Eskildsen 2022, Revesz & Elkiert 2016). I dati hanno mostrato da un lato l'espansione del repertorio lessicale legato alla formulazione dei comandi verbali all'interno di un gioco, quello della caccia al tesoro al buio. D'altro canto, i dati osservati sotto la lente dell'adeguatezza pragmatica hanno messo in luce risultati interessanti, seppur limitati al corpus di dati presi in esame.

Se da un lato, infatti, è stato messo in evidenza come i due apprendenti dell'italiano rumenofoni (NAI) abbiano portato a compimento il task facendo uso di un repertorio lessicale limitato (4 e 5 *types*) sono anche gli stessi apprendenti che mostrano una capacità di adeguatezza pragmatica nella formulazione dei comandi molto alta (80-85%). I loro pari con Lo arabo hanno invece mostrato un profilo con un'ampiezza di repertorio lessicale usato più ampia e simile a quella dei pari italofofoni, che non ha riscontrato un'espansione visibile nel secondo anno di rilevazione dei dati. Il miglioramento dei due fratelli arabofoni è stato invece riscontrato nella capacità, nel 2021, di formulare in maniera più appropriata i comandi.

Infine, al confronto con i pari italofofoni è emerso un repertorio lessicale più ampio in questi apprendenti, evidente nell'estensione e varietà di forme utilizzate. Rispetto all'adeguatezza pragmatica dei comandi dai dati è emersa una competenza molto alta nella coppia osservata il primo anno, nel 2020, in linea anche con i profili di estensione dei repertori lessicali più ampi. La coppia osservata nel secondo anno di rilevazione, pur mostrando un repertorio lessicale ampio, ha mostrato invece difficoltà nella formulazione esplicita dei comandi, omettendo spesso gli indicatori deittici a completamento del comando che consente al compagno di gioco bendato di portare a compimento senza ulteriori ostacoli il task. La difficoltà messa in evidenza da tutti gli apprendenti e perciò la competenza da imparare sia per chi è nato in contesto italofono, sia per chi vive in contesto alloglotto, sia per i NAI è quella di dover esplicitare tutti i referenti deittici nella formulazione del comando, vista l'impossibilità del compagno di gioco di vedere dove si sta dirigendo nell'esecuzione del comando verbale. Competenza da acquisire resa esplicita anche da un genitore/regista (10) *digli dove andare, non ci vede!* (riga 180).

(10)

177 LEO corrii

(0.03)

178 MAM manno corrii

179 LEO > andiamo andiamo andiamo andiamo<

180 MAM digli dove andare non ci vede

(Leo, LO ita)

La competenza che tutti i bambini devono sviluppare è una competenza pragmatica che sa adattare la formulazione linguistica al contesto, in questo caso esplicitando l'intera sequenza per l'esecuzione del comando poiché l'interlocutore è bendato. Competenza che la scuola può aiutare ad apprendere.

Ringraziamenti

La sottoscritta è estremamente grata della collaborazione con Samantha Scappitti, facilitatrice linguistica presso l'Istituto Comprensivo Bassa Atesina e della disponibilità della dirigente dello stesso istituto, la dr. Lago e di Emanuela Atz, coordinatri-

ce dei Centri Linguistici della Provincia di Bolzano per la Bassa Atesina che hanno consentito la raccolta dei dati.

Bibliografia

- Anderson Anne H., Bader Miles, Bard Ellen Gurman, Boyle Elizabeth, Doherty, Gwyneth, Garrod, Simon, Isard Stephen, Kowtko Jacqueline, McAllister Jan, Miller Jim, Sotillo Catherine, Thompson Henry S., Weinert Regina. 1991. The HCRC Map Task Corpus. *Language and Speech* 34(4). 351-366.
- Andorno, Cecilia. 2005. *Che cos'è la pragmatica linguistica*. Roma: Carocci.
- Bazzanella, Carla 1994. *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Milano: La Nuova Italia.
- Brown, George, A. Anderson, G. Yule e R. Shillcock. 1984. *Teaching talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cekaite, Asta. 2015. The coordination of talk and touch in adult's directives to children. Touch and social control. *Research on Language and Social Interaction*, 48(2). 152-175.
- Cekaite, Asta e Mondada, Lorenza (eds.) 2020. *Touch in social interaction. Touch, Language and Body*. London: Routledge.
- Cohen, Andrew D. 2019. Considerations in assessing pragmatic appropriateness in spoken language. *Language Teaching*, 53(2). 183-202.
- Ellis, Rod. 2005. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2018. *Reflections on Task-based Language Teaching*. Blue Ridge Summit, PA, USA: Multilingual Matters.
- Ferrari, Stefania. 2009. Elementi di variazione della complessità sintattica. In Consani, Carlo, Desideri Paola, Guazzelli Francesca & Perta, Carmela (a cura di) *Alloglossie e comunità alloglotte nell'Italia contemporanea*. Roma: Bulzoni. 155-170.
- Ferrari, Stefania. 2012. A longitudinal study of complexity, accuracy and fluency variation in second language development. In Housen, Alex & Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke (eds.), *Language Learning & Language Teaching*, 32. 277-298.
- Filipi Anna & Wales Roger. 2009. An Interactionally Situated Analysis of What Prompts Shift in the Motion Verbs Come and Go in a Map Task. In Coventry Kenny R., Tenbrink Thora and Bateman John (eds.), *Spatial Language and Dialogue*. Oxford: Oxford University Press. 56-69.
- Filipi Anna. 2014. Speakers' orientations to directional terms in a map task. *Discourse Studies*, 16(3). 365-384.
- Kääntä, Leila & Piirainen-Marsh, Arja. 2013. Manual guiding in peer group interaction: a resource for organizing a practical classroom task. *Research on Language and Social Interaction*, 46. 322-343.
- Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke. 2018. Assessing functional adequacy of L2 performance in a task based approach. In Taguchi, Naoko & Kim, YouJin (eds.) *Task-based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 265-285.
- Kuiken, Folkert & Vedder, Ineke. 2022. Measurement of functional adequacy in different learning contexts. *Task* 2(1). 8-32.

- Nunan, David. 2004. *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nuzzo, Elena. 2007. *Imparare a fare le cose con le parole. Richieste, proteste, scuse in italiano lingua seconda*. Perugia: Guerra.
- Nuzzo, Elena. 2012. Imparare ad agire in italiano L2: uno studio con giovani immigrate. In Nuzzo, Elena & Gauci Phyllisienne, *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci. 45-73.
- Nuzzo, Elena & Gauci, Phyllisienne. 2012. *Insegnare la pragmatica in italiano L2. Recenti ricerche nella prospettiva della teoria degli atti linguistici*. Roma: Carocci.
- Pallotti, Gabriele. 2001. L'ecologia del linguaggio: contestualizzazione dei dati e costruzione di teorie. In Albano Leoni, Federico, Sornicola, Rosanna, Stenta Krosbakken, Eleonora e Stromboli Carolina (a cura di), *Dati empirici e teorie linguistiche. Atti del XXXIII congresso internazionale di studi della Società di Linguistica Italiana*. Roma: Bulzoni. 37-57.
- Pallotti, Gabriele. 2009. CAF: Defining, refining and differentiating constructs. *Applied Linguistics* 30(4). 590-601.
- Pallotti, Gabriele. 2015. *A simple view of linguistic complexity*. *Second Language Research* 31(1). 117-134.
- Pallotti, Gabriele & Ferrari Stefania. 2008. La variabilità situazionale dell'interlingua: implicazioni per la ricerca acquisizionale e il testing. In Bernini, Giuliano, Spreafico Lorenzo, Valentini Ada (a cura di), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde*. Perugia: Guerra. 437-461.
- Pallotti, Gabriele & Ferrari, Stefania & Nuzzo, Elena. 2011. A systematic procedure for assessing communicative competence. In Videsott, Gerda & Wiater, Werner (eds.), *New theoretical perspectives in multilingualism research*. Bern: Peter Lang. 113-133.
- Pekarek Doehler, Simona & Eskildsen, Søren W. 2022. Emergent L2 grammars in and for social interaction: Introduction to the Special Issue. *The Modern Language Journal* 106(S1). 3-22.
- Révész, Andrea, Ekiert, Monika, & Torgersen, Eivind Nessa 2016. The effects of complexity, accuracy and fluency on communicative adequacy in oral task performance. *Applied Linguistics*, 37(6). 828-848.
- Robinson, Peter. 2011. Task-based Language Learning: a Review of Issues. *Language Learning*, 61/1. 1-36.
- Salvi, Giampaolo & Vanelli, Laura. 2004. *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino.
- Samuda, Virginia & Bygate, Martin. 2008. *Tasks in Second Language Learning*. New York: Palgrave.
- Savino Michelina. 2000. Modalità di acquisizione dei dialoghi del corpus AVIP. Il metodo del Map Task. Documento finale AVIP. <https://parlaritaliano.studiumdipsum.it/api/documenti/MapTask.PDF>
- Silverman, David. 2014. *Doing qualitative research*. Los Angeles/London: SAGE.
- Taguchi, Naoko & Kim, YouJin (eds.). 2018. *Task-based Approaches to Teaching and Assessing Pragmatics*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Vedder, Ineke. 2020. Competenza linguistica, competenza pragmatica e competenza interazionale nelle proteste di apprendenti di italiano lingua seconda. *Italiano LinguaDue* 2. 201-214.

DISCORSO DIGITALE

ALESSANDRA BAROTTO¹, CHIARA ZANCHI²

Uso (e abuso) delle categorie *ad hoc* nel discorso politico su Twitter

Abstract

This paper examines how list constructions are used in political discourse on Twitter to share specific positions regarding migratory phenomena, and as such they should be analyzed critically. List constructions implicitly communicate that their members are part of an *ad hoc* conceptual category, therefore suggesting that they should be considered similar in some way. Using a corpus of tweets and through a search for keywords relating to migratory phenomena, we will show how migrants are mostly included in lists with inanimate and vague members or animate members with negative connotations. NGOs co-occur in lists with traffickers/smugglers, implicitly communicating that they are entities engaged in similar activities. Finally, the persuasive effect of lists is often reinforced by repetition and alliteration, rhetorical tools that could contribute to the naturalization of *ad hoc* categories.

1. *Introduzione*³

L'obiettivo di questo lavoro è analizzare gli usi persuasivi delle costruzioni a lista (d'ora in poi, *liste*), come quella in (1), nel discorso politico su Twitter.

- (1) [*Rifugiati, pecore e banditi islamici.*] *La linea virtuale tra Niger e Mali*
(Corriere della Sera, 29-12-2017)⁴

Il titolo in (1) contiene una lista di tre elementi, *rifugiati, pecore e banditi islamici*, suggerendo che sono accomunati dal fatto di trovarsi sul confine tra Niger e Mali. L'esempio (1) titola un articolo in cui lo scrittore Albinati e la compagna d'Aloja raccontano la loro missione in Africa con *Unhcr*⁵. Dato il contesto, nonostante l'accostamento di *rifugiati* con animali (*pecore*) e criminali (*banditi*), possiamo escludere che Albinati e d'Aloja vogliano suggerirne un'immagine negativa. Tuttavia, come mostreremo, simili liste possono essere usate per veicolare rappresentazioni negative di gruppi sociali deboli (d'ora in poi, *outgroup*) come i migranti, accostandoli a entità connotate negativamente, anzitutto attraverso gli effetti del fenomeno noto

¹ Università degli Studi dell'Insubria.

² Università degli Studi di Pavia.

³ L'articolo è frutto della piena collaborazione tra le due autrici. Tuttavia, Alessandra Barotto ha scritto i §§ 2.2, 3, 4.1, 5, mentre Chiara Zanchi i §§ 1, 2.1, 4.2, 4.3.

⁴ Negli esempi, per evidenziare la lista, useremo le parentesi quadre (mai presenti nel testo originale).

⁵ <https://www.unhcr.org>.

come *prosodia semantica* (Sinclair 1987: 155). Ma c'è di più: con le liste, gli *outgroup* vengono inseriti in categorie *ad hoc*, cioè categorie concettuali costruite discorsivamente per raggiungere determinati scopi persuasivi (cfr. § 2.2).

L'analisi delle dinamiche di mutua influenza tra discorso e società risale almeno alla semiotica sociale di Halliday (1978) e alla successiva tradizione culminata con i *Critical Discourse Studies* (CDS; Van Dijk 2009). In quest'ambito, largo spazio è dato all'analisi delle (cattive) rappresentazioni discorsive dei migranti nel discorso pubblico e dei modi in cui queste possono esacerbare la relazione di potere asimmetrica tra migranti e cittadini del paese di arrivo⁶. Recenti lavori in ambito italiano comprendono, senza pretesa di esaustività, i *report* annuali dell'*Associazione Carta di Roma* (si vedano almeno gli ultimi tre, Report CdA 2019, 2020, 2021, 2022), i saggi raccolti in Colombo (2013) e Bond *et al.* (2015), la monografia di Orrù (2017) e i recenti Orrù (2020) e Coschignano e Zanchi (2023). Questi lavori attingono strumenti della linguistica cognitiva (LC) e della linguistica dei corpora, proponendo analisi quantitative di parole chiave e collocazioni, analisi critiche delle metafore concettuali e dei *frame* ricorrenti (p.e. *invasione*, *criminalità*, *degrado*, *competizione nel mercato del lavoro*).

Anche questo studio combina un approccio critico al discorso con strumenti della LC. Diversamente dai precedenti, però, si focalizza sulle liste come mezzo discorsivo implicito per costruire categorie concettuali *ad hoc* connotate negativamente verso gli *outgroup* (cfr. Barotto & Combei *forthc.*). Il capitolo è strutturato come segue: il § 2 introduce il quadro teorico, il § 3 offre brevi note metodologiche, mentre il § 4 contiene i risultati. Nel § 5, deliniamo le conclusioni e prospettiamo il lavoro futuro.

2. *Quadro teorico*

2.1 Verso la *Critical Cognitive Linguistics*

Nei CDS, il discorso è una pratica sociale derivante da una relazione di mutua influenza tra eventi discorsivi e società (Reisigl & Wodak 2009). Gli attori sociali possono far parte del gruppo sociale dominante (*ingroup*) o di gruppi sociali più deboli (*outgroup*). Secondo Van Dijk (1998), le ideologie implicano proprio la polarizzazione tra *ingroup* e *outgroup*, con credenze e atteggiamenti positivi verso l'*ingroup* e negativi verso gli *outgroup*. Tali credenze e atteggiamenti possono essere più o meno intenzionalmente riflessi, costruiti e rafforzati nel discorso: "l'ideologia è resa possibile dalle scelte che una lingua consente per rappresentare la stessa situazione materiale in modi diversi" (Haynes 1989: 119). Per questo, l'approccio al discorso deve essere *critico* (Van Dijk 1998, 2009), cioè teso a svelare come l'ideologia è naturalizzata nel discorso e scambiata per senso comune.

⁶ Per dati aggiornati sull'entità dei fenomeni migratori in Italia, si vedano i *report* Istat del 2021 e del 2022. Per un quadro recente delle disuguaglianze subite dai migranti in aree sociali cruciali, si veda il *report* Fondazione ISMU 2022.

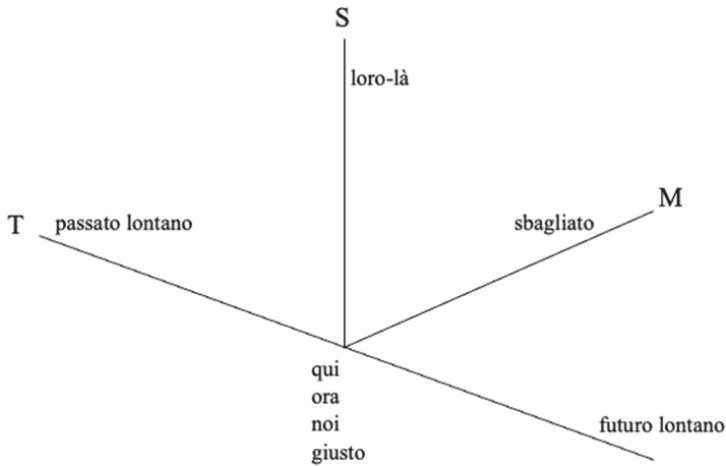
Per studiare la relazione tra discorso e società, i CDS necessitano di una teoria che spieghi come il linguaggio dia forma alla concettualizzazione, il che è dato dalla LC (Dirven *et al.* 2007: 1236). CDS e LC ritengono che il funzionamento del linguaggio sia fondato sull'esperienza extralinguistica e che i nostri modelli cognitivi, rispecchiati dal discorso, contribuiscano a costruire la *nostra* realtà e siano socialmente e culturalmente determinati.

La metafora concettuale (Lakoff & Johnson 1980) è stata la principale appropriazione della LC nei CDS (Chilton 1996). Tuttavia, la LC teorizza altri fenomeni linguistici e concettuali chiamati *construal operations* 'operazioni di costruito' (per una tassonomia, Croft & Cruse 2004), che possono essere interpretati come veicoli di ideologia. Infatti, le operazioni di costruito rendono conto dei diversi modi che abbiamo per parlare degli stessi eventi. Per esempio, due frasi come *I partecipanti al concerto hanno devastato la spiaggia* e *La spiaggia è stata devastata dal concerto* descrivono lo stesso evento, mettendone però più o meno in evidenza i responsabili. Hart (2015) inserisce le operazioni di costruito in una tassonomia che sistematizza la relazione tra queste, i modelli cognitivi di cui sono espressione, e le strategie discorsive volte a veicolare, anche indirettamente, l'ideologia.

Per motivi di spazio, non illustreremo l'intera tassonomia di Hart, ma ci soffermeremo sull'essenziale per comprendere l'analisi del § 4: il modello cognitivo del *confronto*, che è istanziato attraverso il costruito della *categorizzazione*, la quale agisce sulla strategia discorsiva del *framing*. Anzitutto, un *frame* è "qualsiasi sistema di concetti correlati in modo tale che per capire uno qualsiasi di essi bisogna capire l'intera struttura" (Fillmore 2008[1982]: 111, traduzione nostra). Quando un elemento di un *frame* viene evocato da un'espressione linguistica, tutti gli altri elementi sono automaticamente resi disponibili. Uno dei modi in cui il *framing* si realizza nel discorso è la *categorizzazione*, che "implica il confronto dell'esperienza in questione con esperienze precedenti e il giudizio di appartenenza alla stessa classe di esperienze precedenti a cui è stata applicata l'espressione linguistica" (Croft & Cruse 2004: 54, traduzione nostra; cfr. § 2.2.).

La categorizzazione può essere sfruttata *ad hoc* per specifici scopi comunicativi e, talvolta, manipolatori. Infatti, anche le categorie sociali di *ingroup* e *outgroup* possono essere costruite *ad hoc* nel discorso, p.e. attraverso le liste. La teoria dello *spazio discorsivo* di Chilton (2004) è un modello per rappresentare le componenti affettive e interpersonali del discorso pubblico. Come mostrato nella Figura 1, Chilton identifica come centro deittico l'intersezione di tre dimensioni: l'asse socio-spaziale di *ingroup-qua* vs. *outgroup-là*, l'asse temporale di presente vs. passato/futuro, e l'asse modale di ciò che è cognitivamente e moralmente giusto secondo l'*ingroup* vs. secondo l'*outgroup*. Nel discorso, possiamo posizionare certi elementi più o meno vicini alla categoria del *qui-ora-noi-giusto* (*ingroup*) oppure a quella del *là-passato/futuro-loro-sbagliato* (*outgroup*).

Figura 1 - Il modello dello spazio discorsivo di Chilton (2004)



2.2 Liste, categorie e impliciti

Come spiegato nei §§ 1 e 2.1, ci focalizzeremo sulle liste come strumenti per veicolare specifiche categorie concettuali e, di conseguenza, suggerire un'ideologia. La creazione di categorie è una delle operazioni cognitive più basilari, la cui funzione primaria è di organizzare gli eventi sulla base di un parametro di similarità o contingenza, allo scopo di poter capire eventi del passato e modellare futuri comportamenti (Bruner *et al.* 1956). Negli ultimi decenni, diversi studi di psicologia cognitiva (p.e. Barsalou 1987; Smith & Samuelson 1997) hanno suggerito come la categorizzazione sia un processo dinamico, che può essere innescato in un dato momento in risposta a uno specifico stimolo. Con alcuni esperimenti, Barsalou (1983) dimostra l'esistenza delle cosiddette categorie *ad hoc*, ovvero categorie che non risiedono nella memoria a lungo termine, ma che sono create per svolgere compiti specifici, come *cose da mettere nella valigia per una vacanza in Cina* quando ci si prepara per un viaggio. Queste categorie possono includere anche elementi che non sembrerebbero avere molto in comune, ma che intrattengono rapporti di somiglianza o contingenza a causa del contesto in cui la categoria viene creata (p.e., un passaporto e un paio di ciabatte infradito nel contesto delle *cose da mettere in valigia*).

In linguistica, diversi studi (Mauri 2017; Mauri & Sansò 2018; Barotto & Mauri 2018) hanno approfondito le strategie linguistiche con cui le categorie *ad hoc* sono costruite e comunicate nel discorso. Barotto e Mauri (2018) hanno evidenziato come le liste sembrano avere un ruolo importante in tal senso, dato che comunicano implicitamente che i membri che ne fanno parte sono in qualche modo simili (Lakoff 1971; Lang 1984). In altre parole, le liste generano nell'ascoltatore l'aspettativa che i loro elementi debbano essere concepiti come simili in qualche modo per giustificare la loro stessa presenza nella lista, innescando un processo di categorizzazione *ad hoc*. Si consideri di nuovo la lista in (1), riportata in (2).

- (2) [*Rifugiati, pecore e banditi islamici.*] *La linea virtuale tra Niger e Mali*
(Corriere della Sera, 29-12-2017)

Di fronte a (2), il ricevente attiva l'inferenza che gli elementi della lista [*r*] *ifugiati, pecore e banditi islamici* debbano condividere una qualche proprietà comune recuperabile sulla base del contesto comunicativo, che giustifica l'essere stati inseriti in una lista. Questa ricerca di somiglianza, tuttavia, innesca a sua volta un processo di categorizzazione sulla base del quale [*r*] *ifugiati, pecore e banditi islamici* possono essere considerati esempi di una categoria concettuale *ad hoc* definita da questa proprietà comune.

Vedremo come la dinamicità con cui le categorie *ad hoc* sono costruite e comunicate attraverso le liste possa avere interessanti ripercussioni nella comunicazione politica e/o manipolatoria. Infatti, come discusso nel § 2.1, Hart (2015) annovera la categorizzazione tra le operazioni di *framing*, cioè di imposizione di una struttura concettuale sugli eventi e sui loro partecipanti. Il modo in cui membri degli *outgroup* (p.e. *migranti, ONG*) sono usati nelle liste può creare associazioni e categorizzazioni stabili, in grado potenzialmente influenzare il modo di concepire questi stessi membri. Si consideri (3):

- (3) [*Spaccio, degrado, violenza e clandestini fuori controllo*] *nei quartieri delle nostre città, soggiorno sulle navi da crociera per chi sbarca.* (Matteo Salvini, 16-09-2020)

Anche in (3), la lista attiva l'inferenza che, in uno specifico contesto, i suoi elementi siano in qualche modo simili per giustificarne la presenza nella lista stessa. La co-occorrenza di elementi fortemente negativi quali *spaccio, degrado e violenza* (tutti nomi d'azione/di risultato con referenti non umani) influisce anche sul modo in cui l'elemento *clandestini* (nome con referente umano) viene concepito. Pertanto, se i membri degli *outgroup* sono inseriti in liste molto negativamente connotate, la categorizzazione così attivata può contribuire anche alla strategia discorsiva del posizionamento (si ricordi la *teoria dello spazio discorsivo*, introdotta nella § 2.1): la categorizzazione *ad hoc* può allertare il ricevente della prossimità e pericolosità di certi fenomeni o entità, costruiti come minacce che richiedono intervento immediato (si veda anche la *proximization theory* 'teoria della prossimizzazione' di Cap 2006).

3. Metodologia

Questo lavoro è un'indagine preliminare a uno studio percettivo sul potenziale manipolatorio delle liste (Barotto *et al.* 2022). Per questo studio pilota si è scelto di analizzare un corpus di 163.220 tweet raccolti dall'Osservatorio di Pavia⁷. I tweet provengono dagli account ufficiali di 177 politici italiani e riguardano il tema dell'immigrazione negli anni 2019 e 2020. Abbiamo scelto di usare dati provenienti da Twitter per alcune caratteristiche interessanti di questo servizio di *microblogging*:

⁷ <https://www.osservatorio.it/>.

da una parte, consente di inviare messaggi di una lunghezza massima di 280 caratteri, costringendo gli utenti a essere sintetici ma efficaci, attraverso strategie linguistiche *ad hoc*. Dall'altra, monitorare un corpus Twitter permette di esaminare la potenziale propagazione virale dei messaggi persuasivi e/o manipolatori costruiti.

Da questo corpus sono stati estratti manualmente i tweet che includono liste con membri dell'*outgroup migranti*, attraverso una ricerca per le seguenti parole chiave: *immigrat**, *migrant**, *stranier**, *ong*, *barcon**, *clandestin**, *profugh**, *rifugiat**, *cooperativ**, *coop*. In questo modo sono state individuate 147 liste contenenti le parole chiave (si veda l'appendice 1). Questo numero include solo i tweet originali; ovvero, l'analisi non ha considerato i retweet.

Le liste così individuate sono state poi annotate rispetto a diversi parametri come gli elementi presenti nella lista, il loro numero, le loro proprietà semantiche (umano/non umano, animato/non animato, sfera semantica di appartenenza, eccetera).

4. Risultati

Un risultato preliminare riguarda quali siano i politici che sembrano affidarsi maggiormente alle liste come strategia comunicativa. Sebbene i politici monitorati provenissero da diverse aree politiche, l'uso delle liste per connotare negativamente i membri dell'*outgroup migranti* è preponderante nei tweet degli esponenti di centro-destra/destra. Soprattutto nei tweet di Matteo Salvini (Lega) appare una propensione all'uso delle liste per rappresentare negativamente questo *outgroup*.

Di seguito mostreremo alcune tendenze interessanti organizzate sulla base delle parole chiave introdotte nel § 3.

4.1 Migranti, clandestini, stranieri

Il primo set di parole chiave riguarda la figura del *migrante/straniero*, alla quale si fa spesso riferimento con il più connotato *clandestino*, soprattutto da parte di politici di centro-destra. Usando queste parole chiave, abbiamo individuato 47 liste. In 16/47 liste (34%), gli elementi che accompagnano la figura del *migrante/clandestino* sono entità inanimate fortemente connotate in maniera negativa. Si considerino i seguenti esempi.

- (4) [...] [*stop cartelle, stop clandestini, stop vitalizi*] (Matteo Salvini, 30-06-2020)
- (5) [*Clandestini, droga, una discarica abusiva, 15 auto sequestrate.*] *Controlli a tappeto all'HotelHouse, mega-condominio di Porto Recanati purtroppo luogo di degrado e di illegalità da anni.* (Matteo Salvini, 20-02-2019)
- (6) *La maggioranza offre [clandestini, tasse, confusione.]* (Matteo Salvini, 02-12-2020)

In (4)-(6), la parola *clandestini* è inserita in liste connotate negativamente, i cui altri elementi sono inanimati e fanno riferimento a sfere semantiche relative al degrado e/o al crimine (*droga, discarica, auto sequestrate*), ai danni economici inflitti agli italiani

dal fisco e dalla politica (*cartelle, tasse, vitalizi*) o a sentimenti genericamente negativi (*confusione*). Il ricevente deve quindi trovare un comune denominatore tra i *clandestini* e questi elementi negativi per processare la lista, che innesca un forte effetto disumanizzante: il ricevente si trova a confrontare e raggruppare assieme entità umane con entità inanimate, spesso vaghe, poco individuate e connotate negativamente.

Quando la parola *clandestino/migrante/immigrato* è usata in liste di entità umane (27 liste sul totale di 47, viz. 57%), gli altri elementi spesso appartengono alla sfera semantica del *crimine* (19 occorrenze, viz. 40%), come mostrato in (7)-(9):

- (7) *Grazie alle Forze dell'Ordine, che in un capannone abbandonato a Modena hanno trovato [spacciatori, clandestini e altri balordi.]* (Matteo Salvini, 10-01-2020)
- (8) *[...] Nelle prossime settimane demoliranno le famigerate torri, diventate negli anni ricettacolo di [sbandati, criminali e clandestini.]* (Matteo Salvini, 25-03-2019)
- (9) *Oggi nella mia Milano, in uno degli ex quartieri modello diventato luogo di violenza e degrado. Non è possibile che mentre il sindaco del Pd pensa a coccolare i centri sociali, intere aree siano ostaggio di [spacciatori, delinquenti e clandestini allo sbando.]* (Matteo Salvini, 20-07-2020)

In (7)-(9), i *clandestini* sono associati a figure criminali (*spacciatori, delinquenti, criminali, sbandati*), dalla forte connotazione negativa. In (7), la strategia della prossimizzazione diventa ancora più evidente, in quanto Matteo Salvini esplicita, a chiusura della lista, l'etichetta stessa della categoria che sta costruendo: *altri balordi*.

Un altro dato riguarda la ricorrenza delle sfere semantiche menzionate nelle liste. Gli elementi che occorrono insieme a *clandestini* tendono a ripetersi e sono sistematicamente relativi a sfere semantiche specifiche, quali *droga, degrado e criminalità* in generale (si ricordino i lavori citati nel § 1). La sistematicità di queste associazioni (*migranti-droga, migranti-degrado, migranti-criminalità*) sembrerebbe indicare il tentativo di creare nei riceventi delle rappresentazioni stabilmente negative riguardo alle migrazioni, influenzando il modo in cui potenziali elettori inquadrano questo fenomeno sociale (*framing*).

La forte connotazione negativa di queste liste diventa ancora più evidente quando le si confronta con una lista prodotta da un'esponente politica con una visione molto diversa sul tema della migrazione, come Viola Carofalo di Potere al Popolo:

- (10) *[...] Se inviti a parlare [lavoratori, disoccupati, immigrati,] diranno una cosa semplice semplice: che non vogliono le destre, ma nemmeno il PD che li ha ripetutamente fottuti* (Viola Carofalo, 19-02-2020)

La prima cosa che colpisce in (10) è l'uso di *immigrati* invece di *clandestini*, che di per sé evoca un *frame* più neutro rispetto alle migrazioni. Anche gli altri elementi della lista contribuiscono a un diverso posizionamento dei membri dell'*outgroup*: *lavoratori e disoccupati*. Si tratta non solo di entità umane, ma anche di categorie sociali che si suppone debbano essere tutelate. Infine, il contesto suggerisce che gli immigrati debbano essere concepiti come degli interlocutori, cioè come una categoria di persone che va ascoltata, alla pari di lavoratori e disoccupati. Ne emerge un *frame* molto diverso rispetto a quello evocato in (4)-(9).

Questo contrasto emerge con chiarezza ancora maggiore se prendiamo in considerazione il tweet in (11) di Matteo Salvini, che contiene una lista di categorie sociali da tutelare:

- (11) *Mentre il governo vuole una maxi-sanatoria per [immigrati clandestini] da sfruttare nei campi, sindaci e associazioni chiedono che possano lavorare e raccogliere frutta [studenti, disoccupati, pensionati e cassintegrati.] Voi con chi state?*
(Matteo Salvini, 14-04-2020)

In questo caso, gli *immigrati* non sono inseriti nella lista insieme a *studenti, disoccupati, pensionati e cassintegrati*, ovvero le categorie sociali da tutelare. Al contrario, gli immigrati vengono posti in chiara contrapposizione dal connettivo *mentre* (cfr. Coschignano & Zanchi 2021), ulteriormente enfaticizzata dalla domanda finale, che sembra presupporre la necessità di una scelta: [*v*]oi con chi state? L'organizzazione del testo sembra suggerire che gli immigrati non siano categorizzabili insieme a categorie sociali da tutelare, invitando l'interlocutore a concepirli come *altro* (vedi anche Calaresu *et al.* 2008). In (11), quindi, emerge una chiara contrapposizione tra *outgroup* (*immigrati clandestini*) e *ingroup* (*studenti, disoccupati, pensionati e cassintegrati*) che attiva una strategia di posizionamento: i migranti sono presentati come una minaccia, ovvero come dei rivali economici degli italiani (Coschignano & Zanchi 2021, 2023 con i riferimenti ivi citati).

4.2 Le ONG

Interessante è anche l'uso delle ONG (Organizzazioni Non Governative)⁸ nelle liste. Nel 90% delle liste che includono la parola-chiave ONG (18/20), la lista comprende almeno uno dei seguenti elementi: *trafficienti* e/o *scafisti*. Si considerino gli esempi (12)-(13):

- (12) [...] *E intanto i porti italiani, ahimè, sono tornati a disposizione di [scafisti, ONG e trafficanti...]* (Matteo Salvini, 30-09-2019)
- (13) *Io lavoro per salvare vite umane. Io lavoro per la sicurezza degli Italiani. Per questo non sarò mai complice di [scafisti, trafficanti e ONG] che, per soldi o per politica, usano donne e bambini per scardinare regole e confini.* (Matteo Salvini, 08-01-2019)

L'uso ricorrente di *ONG* nelle liste insieme a *scafisti* e *trafficienti* attiva l'inferenza che questi elementi debbano essere concettualizzati come simili e categorizzati allo stesso modo, naturalizzando l'ideologia tendenziosa che *scafisti* e *trafficienti*, da una parte, e *ONG*, dall'altra, siano addirittura delle entità indistinguibili, accumulate da attività illecite ai danni di italiani e migranti, oltre che da finalità di guadagno e interessi politici. Dunque, queste liste costruiscono discorsivamente una comunanza tra *scafisti/trafficienti* e *ONG* nel contesto delle migrazioni, mettendone in secondo piano le chiare differenze. È di estremo interesse la sistematicità con cui queste liste sono usate, che appare soprattutto da un'analisi (seppur superficiale)

⁸ <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/che-cos'è-una-ong-facciamo-chiarezza>.

dei retweet, e che sembra voler suggerire il tentativo di costruire nella mente dei riceventi un'associazione stabile tra questi elementi.

4.3 Liste e slogan

L'ultimo dato da mettere in luce riguarda il ricorrere delle stesse liste in diversi tweet pubblicati in brevi periodi temporali. Spesso, queste stesse liste contengono altre strategie retoriche, quali l'allitterazione o la ripetizione. Un esempio è la lista *stop clandestini, stop cartelle (esattoriali), stop vitalizi* (l'ordine degli elementi può cambiare), che occorre in diversi tweet di Matteo Salvini pubblicati a cavallo tra giugno e luglio 2020.

- (14) *Sabato e domenica in oltre 1.000 piazze italiane vieni a firmare le proposte della Lega: [stop cartelle, stop clandestini, stop vitalizi.] [...]* (Matteo Salvini, 30-06-2020)
- (15) *Questi sabato e domenica vi aspetto in più di 1.000 piazze italiane per firmare: [STOP clandestini, STOP cartelle esattoriali, STOP vitalizi.] Per gli amici di Roma e del Lazio l'appuntamento è anche sabato alle 10 in piazza del Popolo. #primagiulitaliani* (Matteo Salvini, 01-07-2020)
- (16) *Ecco che cosa potete fare questi sabato e domenica in 2.000 piazze italiane da Nord a Sud e online. Venite a firmare per il bene dell'Italia: [STOP cartelle, STOP vitalizi, STOP clandestini]* (Matteo Salvini, 03-07-2020)

Un altro esempio è la lista *burocrati, banchieri, buonisti, barconi* con l'allitterazione del suono iniziale [b], che è riproposta nei tweet di Salvini in diverse occasioni tra aprile e maggio 2019.

- (17) *Tutti gli storici alleati al Parlamento europeo mi hanno dato l'onore di appellarmi alle altre forze politiche che condividono la nostra visione e un comune obiettivo: un'Europa che metta al primo posto i popoli e non [burocrati, banchieri, buonisti o barconi.]* (Matteo Salvini, 06-04-2019)
- (18) *[...] Il tempo di [burocrati, banchieri, buonisti e barconi] è FINITO! Il 26 maggio si CAMBIA tutto!* (Matteo Salvini, 19/04/2019)
- (19) *Il tempo dell'Europa di [burocrati, banchieri, buonisti e barconi] è finito, tornano i popoli!* (Matteo Salvini, 26-04-2019)
- (20) *[...] Il 26 maggio, scegliendo la Lega, la Regione targata Pd e l'Europa di [burocrati, banchieri, buonisti e barconi] vanno A CASA. Amici piemontesi, siete pronti? #26maggiovotoLega #primalitalia* (Matteo Salvini, 28-04-2019)

Nelle liste in (17)-(20) possiamo osservare fenomeni simili a quelli discussi nel § 4.1: non solo l'accostamento tra migranti ed entità umane connotate negativamente (*burocrati, banchieri, buonisti*); in questo caso osserviamo anche l'uso del termine inanimato *barconi* per indicare metonimicamente i migranti, che accentua l'effetto disumanizzante già rilevato negli esempi discussi in precedenza.

Ciò che colpisce maggiormente in questi casi è l'uso delle liste per creare slogan martellanti che possano diventare virali nella bolla di Twitter. Le liste, se usate siste-

maticamente e ripetutamente, diventerebbero uno strumento comunicativo potente attraverso cui creare nella mente del ricevente associazioni stabili e naturalizzate tra fenomeni ed entità molto diversi tra loro (p.e. *migrazioni-burocrazia*, *migrazioni-vitalizi parlamentari*, *ONG-scafisti*). Lo scopo sembrerebbe confermato dall'uso di altre strategie retoriche, quali allitterazioni e ripetizioni, che possono facilitare la memorizzazione di queste liste-slogan. La memorizzazione sarebbe cruciale nel passaggio delle categorie dalla memoria a breve termine (tipica delle categorie *ad hoc*) a quella a lungo termine, cioè nella loro naturalizzazione: un passaggio che potrebbe a sua volta influenzare in maniera decisiva la visione e organizzazione del mondo, cioè l'ideologia, dei riceventi (nonché potenziali elettori).

5. Conclusioni e lavoro futuro

In questo lavoro abbiamo esaminato come le liste vengano usate nel discorso politico su Twitter per rappresentare gli *outgroup*, con un focus sul tema delle migrazioni. Abbiamo visto come le liste sembrano trasmettere messaggi in linea con quanto mostrato da altri studi sulla rappresentazione dei migranti, come la tendenza alla loro disumanizzazione o reificazione, la loro criminalizzazione e la loro rappresentazione come rivali economici degli italiani.

Abbiamo inoltre mostrato come le liste contribuiscano alla strategia discorsiva del *framing* suggerendo e invitando l'interlocutore a fare confronti tra elementi che fanno parte della lista, alla ricerca di una proprietà comune che ne giustifichi l'esistenza nella lista stessa. L'effetto è suggerire rapporti di somiglianza tra elementi anche potenzialmente molto diversi con la finalità di trasmettere una specifica ideologia. Le liste contribuiscono anche alla strategia discorsiva del posizionamento, costruendo *ad hoc* le categorie di *ingroup* e *outgroup* sulla base di associazioni create discorsivamente attraverso il confronto con altre entità positive o negative. Inoltre, è emerso come l'uso delle liste per connotare negativamente i membri degli *outgroup* sembrerebbe essere più comune tra esponenti politici di centro-destra. Tuttavia, questo dato necessita di ulteriore approfondimento, soprattutto per valutare l'incidenza delle parole chiave utilizzate.

Infine, è stato notato come le liste possono diventare slogan ricorrenti, rafforzate da altri espedienti retorici quali le ripetizioni e le allitterazioni, con lo scopo di creare messaggi virali nella bolla di Twitter. Si è anche ipotizzato che la sistematicità e ripetitività con cui queste liste vengono impiegate nel discorso potrebbe avere l'effetto di rendere certe categorie *ad hoc* stabili nella memoria a lungo termine, ovvero naturalizzate. Quest'ultimo punto necessita sicuramente di un approfondimento e di una conferma empirica, che – come accennato nel § 3 – saranno oggetto della seconda fase di questo studio.

Ringraziamenti

I dati alla base dello studio sono stati forniti dalla *CARES_Osservatorio di Pavia*, a cui vanno i nostri sinceri ringraziamenti. Ringraziamo anche due revisori anonimi per gli utili suggerimenti.

Bibliografia

- Barotto, Alessandra & Combei, Claudia Roberta. Forthc. Outlier latenti nelle costruzioni a lista: il caso del discorso politico su Twitter. In Bernal, Maria & Premin, Christophe, Roitman, Malin & Sullet-Nylander, Françoise (a cura di), *Populism, Political representation and the Social Media Language*. Stoccolma: Stockholm University Press.
- Barotto, Alessandra & Mauri, Caterina. 2018. Constructing lists to construct categories. *Italian Journal of Linguistics* 30. 95-134.
- Barotto, Alessandra & Combei, Claudia Roberta & Zanchi, Chiara. 2022. Fomentare l'odio in modo implicito: il ruolo delle costruzioni a lista. Contributo presentato al workshop *Educazione linguistica al dibattito digitale, LV Congresso internazionale SLI*, 8-10 settembre 2022, Libera Università di Bolzano, Bressanone.
- Barsalou, Lawrence W. 1983. Ad hoc categories. *Memory and Cognition* 11(3). 211-227.
- Barsalou, Lawrence W. 1987. The instability of graded structure: Implications for the nature of concepts. In Neisser, Ulric (a cura di), *Concepts and Conceptual Development*, 101-140. New York: CUP.
- Bond, Emma & Bonsaver, Guido & Faloppa, Federico. 2015. *Destination Italy. Representing Migration in Contemporary Media and Narrative*. Berna: Peter Lang.
- Bruner, Jerome S. & Goodnow, Jacqueline J. & Austin, George A. 1956. *A study of thinking*. New York: Wiley.
- Cap, Piotr. 2006. *Legitimization in political discourse*. Newcastle: Cambridge Scholars Press.
- Calaresu, Emilia & Guardiano, Cristina & Sorrentino, Alessandra. 2008. La costruzione dello straniero nell'informazione giornalistica italiana. In Baraldi, Claudio & Ferrari, Giuseppe (a cura di), *Il dialogo tra le culture. Diversità e conflitti come risorse di pace*, 273-317. Roma: Donzelli.
- Chilton, Paul. 1996. *Security metaphors: Cold war discourse from containment to common house*. New York: Peter Lang.
- Chilton, Paul. 2004. *Analysing political discourse: Theory and practice*. London: Routledge.
- Colombo, Monica (a cura di). 2013. *Discourse and politics of migration in Italy*. Amsterdam: Benjamins.
- Coschignano, Serena & Zanchi, Chiara. 2021. Il connettivo mentre nella comunicazione politica su Twitter: elementi di continuità nella rappresentazione dell'Altro. In Orrù, Paolo (a cura di), *Percorsi/contatti/migrazioni/dualismi: Nord-Sud e Mediterraneo nella lingua, nella letteratura e nella cultura italiana*, 147-164. Firenze: Franco Cesati.
- Coschignano, Serena & Zanchi, Chiara. 2023. Linguistic means to discursively construct dehumanization. In Deckert, Mikolaj & Pezik, Piotr & Zago, Raffaele (a cura di), *Language, Expressivity and Cognition*, 53-81. Londra: Bloomsbury.

- Croft, William & Cruse, Alan. 2004. *Cognitive linguistics*. Cambridge: CUP.
- Dirven, René & Polzenhagen, Frank & Wolf, Hans-Georg. 2007. Cognitive linguistics, ideology and critical discourse analysis. In Geeraerts, Dirk & Cuyckens, Hubert (a cura di), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, 1222-1240. Oxford: OUP.
- Fillmore, Charles. 2008[1982]. Chapter 10: Frame semantics. In Geeraerts, Dirk (a cura di), *Cognitive Linguistics: Basic Readings*, 373-400. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Fondazione ISMU 2022 <https://www.ismu.org/ventottesimo-rapporto-sulle-migrazioni-2022/>
- Halliday, Mark A.K. 1978. *Language as Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Londra: Arnold.
- Hart, Christopher. 2015. Cognitive Linguistics and Critical Discourse Analysis. In Dabrowska, Ewa & Divjak, Dagmar (a cura di), *Handbook of Cognitive Linguistics*, 322-345. Berlino: De Gruyter.
- Haynes, John. 1989. *Introducing stylistics*. Londra: Hyman.
- Istat 2021 https://www.istat.it/it/files/2021/01/REPORT_MIGRAZIONI_2019.pdf
- Istat 2022 https://www.istat.it/it/files/2022/02/REPORT_MIGRAZIONI_2020.pdf
- Lakoff, George & Johnson, Mark. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, Robin. 1971. Ifs, and's, and but's about Conjunction. In Fillmore, Charles & Langendoen, Terence D. (a cura di), *Studies in Linguistic Semantics*, 115-150. New York: Holt, Reinhart and Winston.
- Lang, Ewald. 1984. *The semantics of coordination*. Amsterdam: Benjamins.
- Mauri, Caterina. 2017. Building and interpreting *ad hoc* categories: a linguistic analysis. In Blochowiak, Joanna & Grisot, Cristina & Durrleman, Stephanie & Laenzlinger, Christopher (a cura di), *Formal models in the study of language*, 297-326. Berlin: Springer.
- Mauri, Caterina & Sansò, Andrea. 2018. Linguistic strategies for *ad hoc* categorization: theoretical assessment and cross-linguistic variation. *Folia Linguistica Historica* 39(1). 1-35.
- Orrù, Paolo. 2017. *Il discorso sulle migrazioni nell'Italia contemporanea*. Milano: FrancoAngeli.
- Orrù, Paolo. 2020. Il discorso sulle migrazioni nei media italiani: approcci quantitativi, qualitativi e multimodali. In Pietrini, Daniela (a cura di), *Der Migrationsdiskurs. Sprachwissenschaftliche, vergleichende und interdisziplinäre Perspektiven*, 125-143. Berlino: Peter Lang.
- Reisigl, Martin & Wodak, Ruth. 2009. The Discourse-Historical Approach (DHA). In Wodak, Ruth & Meyer, Michael (a cura di), *Methods of Critical Discourse Analysis*, 2nd edn, 87-121. London: SAGE.
- Report CdA 2019 https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2019/12/CdR-Report-2019_Final.pdf
- Report CdA 2020 <https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2020/12/Notizie-di-transito.pdf>
- Report CdA 2021 <https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2021/12/Notizie-ai-margini.pdf>
- Report CdA 2022 https://www.cartadiroma.org/wp-content/uploads/2022/12/Notizie_dal_frente_XRapportoCdR.pdf
- Sinclair, John McH. 1987. *Looking up*. London: Collins.

Smith, Linda B. & Samuelson, Larissa K. 1997. Perceiving and remembering: category stability, variability and development. In Lamberts, Koen & Shanks, David (a cura di), *Knowledge, concepts and categories*, 161-195. Hove: Psychology Press.

Van Dijk, Teun A. 1998. *Ideology. A Multidisciplinary Approach*. London: SAGE Publications.

Van Dijk, Teun A. 2009. *Society and Discourse. How Social Contexts Influence Text and Talk*. Cambridge: CUP.

Appendice

Appendice 1 - Tabella riassuntiva con le parole chiave

<i>Parola chiave</i>	<i>N° occorrenze</i>
<i>barcon*</i>	14
<i>clandestin*</i>	31
<i>clandestinità</i>	6
<i>cooperativ*/coop</i>	8
<i>immigrat*</i>	7
<i>immigrazione (clandestina)</i>	9
<i>migrant*</i>	2
<i>ong</i>	20
<i>profug*</i>	1
<i>radici</i>	1
<i>razzismo</i>	1
<i>sbarchi</i>	14
<i>stranier*</i>	7
altro (tema immigrazione) ⁹	26
Totale	147

⁹ In questa categoria abbiamo incluso tweet che contengono le parole chiave, senza però che queste siano membri della lista.

Gli alpha e i beta. La lingua della uomosfera nelle comunità online italiane³

Abstract

This paper investigates communication practices used in online environments attributable to the so-called manosphere, with the aim of providing a first description of the variety of language used by the writers. To this end, a corpus consisting of data from blog and website from the manosphere was collected. Quantitative and qualitative analysis shows the construction of specific gender ideologies through different linguistic strategies; furthermore, the analysis shows that while the Italian manosphere shares several features with other Internet language varieties, it also includes some unique linguistic characteristics.

1. *Mascolinità e uomosfera online*

Negli ultimi anni molti studi sono stati dedicati al fenomeno della cosiddetta *manosphere* (spesso tradotta in ambito italiano come 'maschiosfera', cfr. la traduzione italiana del testo *Femmine*, di Andrea Long Chou, ma anche come 'uomosfera', così come si è scelto di fare in questo contributo⁴), intendendo con questo termine la galassia di spazi di discussione presenti online dedicati principalmente a sviscerare i problemi delle relazioni tra i generi e ad affrontare il problema della sempre maggiore difficoltà, da parte di individui di sesso maschile, nel trovare una compagna all'interno del cosiddetto mercato dello scambio sessuale, a causa di una pervasiva ideologia misandrica portata avanti dai movimenti femministi (cfr. Marwick & Caplan 2018 per una storia del termine *misandria* nella uomosfera). I gruppi della uomosfera possono essere definiti a tutti gli effetti delle comunità di pratica caratterizzate da rapporti omosociali verticali, che contribuiscono cioè a mantenere

¹ Università di Siena.

² Università di Pavia.

³ Il contributo è stato concepito congiuntamente dalle due autrici; ai soli fini accademici, si attribuiranno i paragrafi 1, 1.1, 2, 3.3 a Rosalba Nodari, e 1.2 e 3.1 a Ilaria Fiorentini. Il paragrafo 4 va attribuito a entrambe le autrici.

⁴ Reputiamo che la traduzione 'uomosfera' renda conto al meglio del termine inglese e dei valori simbolici a esso soggiacenti. La rete di comunità definibile eticamente come *manosphere* ha a che fare con i processi di socializzazione dell'individuo di sesso maschile: il termine 'uomosfera', più che 'maschiosfera', porrebbe quindi l'accento sul ruolo di genere piuttosto che sul sesso biologico dell'individuo. La 'uomosfera' farebbe così riferimento alle pratiche necessarie a mettere in scena un ruolo di genere congruente con il sesso biologico, per quanto la distinzione tra sesso biologico e genere non venga percepita come rilevante dalla comunità stessa.

i soggiacenti rapporti di potere presenti all'interno nella società, come l'assenza di una equa ripartizione di risorse sociali, economiche e finanziarie tra i due sessi (cfr. Paechter 2003). La cultura partecipativa che caratterizza le comunità online tende, infatti, ad alimentare le rappresentazioni collettive di credenze condivise e a rafforzare le ideologie diffuse all'interno di specifiche comunità (Dynel 2021). Si tratta dei cosiddetti meccanismi di *echo-chamber*, per cui vengono a costituirsi comunità epistemiche chiuse che creano una significativa disparità di fiducia tra membri e non membri, all'interno delle quali gli utenti esterni alla comunità vengono screditati, amplificando al contempo le credenziali epistemiche dei membri (Nguyen 2020: 146). La fruizione di opinioni che rispecchiano la propria visione del mondo, rafforzandola, contribuisce inoltre a una livellazione che porta all'adozione di scelte linguistiche comuni all'intera comunità (Bondi & Sanna 2022).

Proprio l'essere una costellazione di comunità di pratica nata su Internet a partire da istanze presenti nella società rende la uomosfera un qualcosa dai confini altamente sfumati. Secondo le parole di Nagle (2018[2017]: 125) questa può infatti andare "dall'attivismo progressista in difesa delle persone di sesso maschile [...] fino agli angoli più bui di Internet, pieni di gente ossessionata dal celibato involontario, carica d'odio e di risentimento, e capace di giungere a spaventosi livelli di misoginia". È bene sottolineare come sia riduttivo intendere la uomosfera come esclusivamente collocata all'estrema destra dello spettro politico e come popolata esclusivamente da maschi bianchi eterosessuali: ciò che contraddistingue quest'universo, indifferente dai posizionamenti politici e dagli orientamenti sessuali dei soggetti, è un sentire comune relativamente a una suddetta nuova cultura femminista del politicamente corretto che mette da parte le istanze più 'naturali' degli esseri umani di sesso maschile (Marwick & Lewis 2017: 13). È inoltre fondamentale ribadire come il suo costituirsi ed esistere su Internet sia uno degli elementi fondamentali che caratterizzano la uomosfera, rendendola così distinta da qualsiasi discorso sessista o misogino presente nella quotidianità.

Uno spoglio delle principali piattaforme online su cui questi gruppi si sono costituiti (prima tra tutte la board anonima *Achan*) dimostra che la galassia della uomosfera è composita e costituita da gruppi che si autodichiarano in mutua esclusione tra loro, per quanto i rapporti reciproci tra i suddetti gruppi siano contraddistinti da una geometria fluida e variabile (Ging 2019). Nell'universo della uomosfera si possono così ricostruire almeno cinque diverse sottocomunità, contraddistinte da altrettanti modi di 'fare mascolinità': 1) *Pick Up Artist*, sedicenti esperti della seduzione che costituiscono spesso gruppi di supporto e aiuto per uomini; 2) *MRA – Men Right activists*, attivisti propugnatori di una mascolinità a rischio; 3) *MGTOW Men Going Their Own Way*, ossia uomini che hanno deciso di autoescludersi dalla competizione ginocentrica, rifiutando gli intercorsi con le donne; 4) *Incel – Involuntary Celibate*, o celibi involontari, individui che non ritengono sia per loro possibile trovare una partner poiché non rispondenti ai requisiti di attrattività; 5) *Redpillati*, ossia uomini

che hanno ingoiato la cosiddetta pillola rossa⁵, che permette loro di vedere il mondo così com'è, scevri dal condizionamento dell'ideologia femminista. Per quanto, come detto, la uomosfera sia estremamente composita, la ricerca ha messo in luce una serie di elementi costitutivi che si ritrovano in tutte le sottocomunità, quali in particolare i) l'oggettivazione del rapporto tra i sessi con conseguente svalutazione e deumanizzazione dell'universo femminile, ii) l'utilizzo di uno specifico registro linguistico, iii) la costruzione di diverse gerarchie di mascolinità che ridefiniscono il rapporto tra i sessi, iv) la presenza, seppur non pervasiva, di rapporti omosociali spesso di tipo tossico (Ging 2019; Cannito et al. 2021 per il contesto italiano).

Sebbene le diverse sottocomunità tendano a porre stretti confini e a ribadire criteri di *ingroup* e *outgroup* (soprattutto nei confronti della sottocomunità *incel*), è comunque difficile determinarne in maniera netta i confini, dal momento che gli utenti tendono a frequentare diversi gruppi online. È inoltre complesso dare una definizione tassonomica della uomosfera e dei discorsi da essa portati avanti distinguendone, in maniera incontrovertibile, i discorsi dalle più generali istanze misogine, antifemministe e patriarcali spesso presenti nella società. A tale proposito è stata teorizzata l'esistenza di una uomosfera centrale affiancata da altre uomosfere cosiddette periferiche, ossia quei luoghi di incontro virtuali e reali, caratterizzati da rapporti omosociali tra individui di sesso maschile, in cui non è esplicitamente tematizzato il discorso relativo alla questione maschile, ma in cui circolano comunque discorsi che contribuiscono a una svalutazione e oggettivazione delle donne (Scarcelli 2021).

Un ulteriore problema riguarda infine la transnazionalità di queste comunità che, nate in contesto statunitense, sono state poi interessate da processi di riterritorializzazione: da questo punto di vista le diverse uomosfere si pongono a cavaliere fra l'appropriazione di linguaggi, riferimenti e modelli culturali di stampo americano e la ricreazione di linguaggi locali, con esiti spesso in opposizione con le comunità originali di riferimento. Valga come esempio il rapporto che esiste tra la uomosfera americana e i gruppi dell'*Alt right* – la cosiddetta destra alternativa statunitense che si è sviluppata su Internet nel periodo antecedente la campagna presidenziale del 2016, di supporto al candidato Donald Trump – spesso messo in questione dalle comunità italiane.

1.1 La *facies* linguistica della uomosfera

Il registro linguistico pare essere uno degli elementi che contribuiscono a definire i gruppi della uomosfera, giacché è proprio attraverso il linguaggio che gli utenti riescono a determinare una modalità discorsiva violenta, attraverso meccanismi semantici che contribuiscono alla reificazione dei rapporti uomo-donna (Gotell & Dutton 2016; Baele et al. 2023; Dordoni & Magaraggia 2021 per il contesto italiano). A causa del suo focus espressamente misogino esso viene solitamente descritto

⁵ La metafora fa riferimento al film "Matrix" (1999). Nella pellicola viene offerta al protagonista, Neo, la scelta di ingoiare due diverse pillole: la pillola blu gli consentirebbe di vivere ancora in una condizione illusoria, mentre la pillola rossa gli permetterebbe di vedere la realtà per quella che è davvero. Il continuo riferimento alla pillola rossa da parte della uomosfera fa così riferimento a una sorta di disvelamento del mondo, di 'illuminazione' che permette di avere accesso al reale stato delle cose.

come *E-bile*: il termine, coniato da Jane (2014), descrive una varietà di atteggiamenti aggressivi tipici di Internet caratterizzati da toni misogini e omofobici che portano a una normalizzazione delle minacce di stupro e di morte, colpevolizzazione delle vittime di violenza sessuale, minacce di morte, violenza grafica, ecc. Altri studi definiscono il linguaggio della uomosfera come uno specifico caso di *gendertrolling*, ossia un'attività di *trolling*⁶ finalizzata a silenziare le donne tramite insulti e minacce basati sul genere (Mantilla 2013), o, nel caso specifico dell'inglese, di *rapeglisb* (Jane 2018). Diversi sono gli ambiti della linguistica che, nel corso degli ultimi anni, si sono interessati alla uomosfera. Essa è comunemente studiata innanzitutto dalla sociolinguistica dedicata a investigare il rapporto tra lingua e mascolinità (i. e. LMS, 'language and masculinities studies', Lawson 2020): i lavori sociolinguistici di questo ambito, interessati a sondare in che modo è possibile costruire linguisticamente una qualche forma di mascolinità, sono attenti al modo in cui si costruiscono diverse identità maschili nella uomosfera (Lawson 2017, 2020; Russell 2021). Numerosi sono poi gli studi condotti con strumenti di linguistica computazionale e con la metodologia dell'analisi critica del discorso che, facendo uso di misure quantitative, sono interessati al modo in cui i discorsi della supremazia tra i sessi vengono costruiti linguisticamente, concentrandosi sulle parole più frequenti presenti all'interno delle diverse comunità online, sul modo in cui vengono rappresentate le identità di genere maschili e femminili, sul contenuto dei *post*, su eventuali profilazioni del profilo degli scriventi (cfr. Jaki et al. 2019; LaViolette & Hogan 2019; Farrell et al. 2019; Krendel 2020). Significativamente, minori sono gli studi interessati invece a collocare i fenomeni linguistici della uomosfera all'interno del più ampio ombrello della comunicazione mediata da computer (ma cfr. Hardaker & Glashan 2015, sebbene non prettamente riferito alla uomosfera). Purtroppo, la specificità della uomosfera riguarda proprio il suo essere a tutti gli effetti una comunità online, intesa come una rete di individui interconnessi che si impegnano in una comunicazione regolare all'interno di uno spazio virtuale (Androutsopoulos 2007: 283). Le comunità online esprimono solitamente delle proprie ideologie, in accordo o in disaccordo con le ideologie più pervasive presenti nella società, ma in virtù del loro statuto mediatico si esprimono e si co-costruiscono linguisticamente. Generalmente, i membri di tali comunità condividono un interesse o uno scopo comune, sviluppano relazioni sociali e un set di norme interazionali e linguistiche comuni; di conseguenza, tenderanno a modellare la loro lingua su quella del gruppo con cui desiderano essere identificati (Sebba 2007), cooperando alla costruzione del significato e, allo stesso tempo, mettendo in mostra la loro "communicative virtuosity" (Androutsopoulos 2007: 285) in funzione di un pubblico.

Sinora gli studi si sono concentrati principalmente sull'ambito anglofono, mentre non risulta una sufficiente quantità di lavori dedicati al fenomeno in contesto ita-

⁶ Il termine *trolling* viene usato per descrivere un certo tipo di comportamento verbale online in cui un utente sceglie di intralciare una discussione attraverso l'invio di messaggi provocatori o fuori tema che hanno lo scopo di ingannare i partecipanti alla conversazione e, al tempo stesso, intrattenere gli altri utenti che sono in grado di percepire lo scherzo (Dynel 2016: 375).

liano. Fanno eccezione un numero monografico della rivista scientifica *About Gender* (2021), contenente saggi con alcune considerazioni linguistiche, e Gemelli (2022), dedicato specificamente a un forum della comunità *incel*. Il lavoro qui presentato vuole essere un tentativo esplorativo per colmare questa lacuna, analizzando materiale proveniente principalmente da spazi online riconducibili alla cosiddetta metafora della pillola rossa, o *redpill*: la scelta di concentrarsi specificamente alla *redpill* è motivata dal fatto che questi gruppi sembrano più impegnati nella costruzione di una ideologia vera e propria, rispetto a quanto avviene, ad esempio, nella comunità *incel*.

1.2 Varietà del web e identità online

Prima di passare alla descrizione di alcune delle principali caratteristiche della varietà di italiano impiegata nella uomosfera, va sottolineato un fondamentale aspetto legato alla costruzione dell'identità online: lo pseudonimo, o *nickname* (cfr. Pistolesi 2004). Fin dagli albori, Internet è stato uno spazio in cui le identità sono state create e modellate a piacimento dagli utenti anche attraverso gli pseudonimi, che hanno permesso loro di stabilire “as many different *alter personae* as they wished” (Deumert 2016: 569). All'interno di una comunità online (qui intesa, con Androutsopoulos 2007: 283, come un network di “interconnected individuals who engage in regular communication in a virtual space”, i cui membri condividono un interesse o uno scopo comune, sviluppano relazioni sociali e, spesso, anche un set di norme interazionali e linguistiche comuni), i partecipanti hanno a disposizione una varietà di risorse per creare in modo interattivo “identifiable personalities for themselves” (Baym 1998: 56); tra queste, troviamo anche “the choice of screen names and message signatures”, oltre naturalmente all'uso di una varietà in-group (Androutsopoulos 2006: 423). Nelle comunità online, dunque, le risorse del medium (“interactivity, multimodality, and easy access to media production”, Androutsopoulos 2007: 282) sono sfruttate al fine di (ri)creare identità, vere o fittizie, attraverso procedimenti (perlopiù ludico-scherzosi, che si possono esprimere attraverso il nome (lo pseudonimo) e attraverso la (varietà di) lingua.

Per quanto riguarda in prima battuta la creazione dell'identità attraverso il nome, va ricordato come già dai primi Duemila i social media abbiano scoraggiato anonimie e pseudonimia: gli utenti sono incoraggiati a usare i loro nomi reali e creare identità il più fermamente radicate possibile nelle pre-esistenti identità offline (Deumert 2016: 569). Knuttila (2011) parla di “personal turn” dei social media, argomentando che il “general closing of the gap between online and offline personas marks a dramatic development in the structure and experience of the Internet”; un esempio di questo è la politica adottata da Facebook che obbliga all'utilizzo del proprio nome reale all'interno della piattaforma.

Altri spazi online prevedono al contrario un anonimato radicale (niente pseudonimo, né registrazione, né memoria, né archivi): è il caso della board /b/ su *Achan* (la prima creata sul sito in cui gli utenti scrivono e postano immagini usando il nome di default 'anonymous'). L'interazione in questi spazi è unica: se tutti sono chiamati 'anonymous', diventa impossibile capire chi interagisce con chi, e quante persone sono

coinvolte in una conversazione. L'anonimato in questo caso equivale al non avere identità, e così “[it] helps to overcome self censorship, relaxes inhibitions and encourages experimentation” (Deumert 2016: 570). In definitiva, su Internet è possibile indagare come diverse identità siano espresse, (ri)create e condivise, messe in gioco; nonostante le *real name policies*, la vita online dà ancora ampio spazio “for fantasy and identity play” (Deumert 2016: 571). Questi sono supportati da pseudonimia e anonimata, che permettono più libertà e creatività anche dal punto di vista linguistico.

La scelta del *nickname* è dunque “un passo fondamentale nella costruzione della personalità virtuale” (Pistolesi 2004: 52): esso può fornire informazioni su livello di istruzione, genere, età e provenienza geografica dell'utente (non sempre e non per forza corrispondenti alla realtà), che è libero di presentarsi come preferisce, “prima attraverso il *nick* e poi con il gioco verbale” (ivi: 53). In definitiva, il *nickname*, similmente ad altri tipi di pseudonimi (cfr. Miola 2014: 690), è un modo per rivelarsi agli altri, nonostante, in teoria, chi sceglie uno pseudonimo desideri “celare la propria identità reale sopprimendo ogni corrispondenza tra nome e individuo nominato” (Caffarelli 1996: 30). In un certo senso, dunque, in un contesto in cui l'identità reale risulta coperta, lo pseudonimo ha il compito di mostrare e riaffermare il proprio io (Miola 2014: 690).

Analizzando dati tratti di IRC (*Internet Relay Chat*), Pistolesi (2004) individua diverse tipologie di pseudonimi, tra cui, per esempio, *nick* tratti da televisione, film, fumetti, cartoni, letteratura (ad es. *TheMask*, *Bastogne*); *nick* relativi a caratteristiche psicofisiche (*ilgrezzo*, *Scemo74*); *nick* ispirati a oggetti, marche di abiti ecc. (*marlboro*, *Aspirina*); nomi propri di persona o diminutivi (non necessariamente corrispondenti a quelli reali; *Angela*, *fabiETTO*); *nick* che derivano da toponimi etnici (*Milanese*, *Napoli*); infine, *nick* derivati da nomi di animale (*Toporagno*, *squaluzzo*). Sul Forum dei Brutti (cfr. Gemelli 2022), i nomi degli utenti che fanno riferimento all'aspetto fisico (*Bruttarello*, *piccolino*, *Andrea pelato*) o al carattere sono largamente presenti e sono frequentemente oggetto di un'ironia che esprime disprezzo di sé attraverso termini connotati negativamente. La grafia non-standard e la presenza pervasiva di giochi di parole dimostrano inoltre la volontà degli utenti di esibire la propria creatività; l'aspetto ironico-ludico è predominante, come emerge dai *nickname* che giocano con nomi di personaggi noti (per esempio *Brad Pitbull*, o *Jason Cocoa*). Nei commenti ai blog della uomosfera e nei gruppi pubblici di Facebook, la (ri) creazione dell'identità risulta più problematica, a causa delle già citate norme che richiedono l'utilizzo del proprio nome e cognome, spesso dietro obbligo di verifica. Nonostante questo limite, la creatività è comunque possibile e mantenuta attraverso giochi linguistici (cesure tra parole, es. *Car Tesio*, riferimenti alla *redpill*, es. *Federico BlackPill*, *Rosso Pillato*), riferimenti a persone e personaggi reali con modifiche del nome (es. *Silvio Berlusconi*).

2. Fare ricerca nella uomosfera

La ricerca nelle comunità della uomosfera richiede delle considerazioni etiche nel momento in cui si accede ai dati, giacché queste comunità occupano spazi virtuali spesso chiusi, come gruppi Facebook o forum per cui è necessario richiedere l'accesso. Le buone pratiche delle etnografie del digitale necessitano che il ricercatore o la ricercatrice rendano nota la loro presenza e il loro posizionamento, soprattutto nel momento in cui si accede a uno spazio di discussione privato, e che si richieda esplicitamente il consenso nell'utilizzare dati che, spesso, sono chiaramente legati a delle identità offline (cfr. la guida dell'*Association of Internet Researchers*). Cionondimeno, la presenza manifesta del ricercatore o della ricercatrice può, oltre che turbare ecologicamente i dati, essere un problema per lo stesso ricercatore o ricercatrice, mettendo a rischio il suo benessere più che il benessere della comunità indagata. Oltre all'esposizione a contenuti verbali violenti non sono rari i casi di attacchi online e offline a persone che si sono occupate di temi di questo tipo (si veda ad esempio il caso di Anita Sarkeesian, Burgess et al. 2017, ma anche Jane 2014). Per questo motivo molti studi fanno uso di metodi computazionali e quantitativi che, in un certo senso, esonerano il ricercatore o la ricercatrice dall'accedere agli spazi di discussione, e che permettono di fare analisi su dati pubblicamente accessibili (cfr. Gemelli 2022 per un caso italiano).

Anche in questo caso si è scelto di fare affidamento alla stessa strategia: piuttosto che accedere a gruppi chiusi, è stato costruito un corpus su SketchEngine, composto da 350.949 parole, con dati provenienti sia dai siti di divulgazione e blog contenenti articoli riguardanti la uomosfera, sia dai commenti lasciati dagli utenti ai suddetti articoli. I materiali sono stati usati per condurre un'analisi qualitativa e quantitativa. In particolare, lo scopo è quello di offrire una descrizione linguistica della uomosfera per capire le strategie linguistiche usate nel costruire una specifica ideologia relativa al genere, alla sessualità e al rapporto tra i sessi; si vogliono inoltre ricondurre alcune caratteristiche del linguaggio della uomosfera a più generali caratteristiche ascrivibili alle cosiddette varietà del web.

3. Risultati

3.1 Il linguaggio della uomosfera come una costellazione di varietà del web

In generale, le comunità della uomosfera italiana fanno uso di una sorta di lingua franca, i cui tratti peculiari rendono manifesto il legame con la uomosfera anglofona: in particolare, l'importante presenza di anglismi sembra suggerire “che il lessico utilizzato in questi gruppi rispecchi quello dei gruppi *incel* sviluppati in contesto statunitense, che accolgono ora utenti da tutto il mondo” (Gemelli 2022: 104). Al tempo stesso, le comunità italiane posseggono una loro creatività linguistica specifica che permette di creare neologismi e riterritorializzare elementi transnazionali all'interno di strutture lessicali italiane (ad es. *cucco* per *cuckold* 'cornuto', *pillato* per *pilled*). Alcuni di questi neologismi, come *cucco*, appartengono alla più ampia costellazione dei repertori di Internet e sono riscontrabili in altre comunità di pratica

online; altri neologismi, neoformazioni e risemantizzazioni sembrano invece propri delle comunità indagate, come *scroccasushi* (donne che approfittano degli uomini per farsi offrire del sushi) o *fratelli bianchi*. Quest'ultimo caso è un esempio di risemantizzazione che fa riferimento agli assassini di Willy Monteiro Duarte: il termine viene usato per descrivere uomini con caratteristiche comportamentali riconducibili alla cosiddetta *dark triad* (narcisismo, machiavellismo, psicopatia) che, secondo gli utenti delle comunità indagate, sarebbero particolarmente apprezzate dagli individui di sesso femminile. In linea di massima, dunque, i tratti che caratterizzano in maniera più evidente gli usi linguistici di queste comunità includono (i) prestiti inglesi adattati e non adattati, (ii) termini legati ai temi della narrazione *redpill* (l'interazione tra uomo e donna, i rapporti di dominanza nella coppia), e (iii) termini atti a disumanizzare le donne.

Tutti e tre i tratti sono riconducibili a strategie di creatività linguistica, caratteristica condivisa con l'italiano online (cfr. tra gli altri Tivosanis 2011). Per quanto riguarda in particolare (i), gli anglismi riscontrati nei dati sono sia riconducibili a prestiti diffusi, più o meno acclimatati (es. 1), sia specifici, legati ai temi della uomosfera e del rapporto tra i sessi, come il già citato *cuck* o *cuckold*, proveniente dal lessico delle parafilie, *beta provider* (uomo che provvede al mantenimento della propria partner, neologismo specifico della uomosfera che fa riferimento all'esistenza di maschi *alpha* dominanti a cui si oppongono maschi *beta*, che hanno invece un comportamento accondiscendente nei confronti del sesso femminile, es. 2) e *one-itis* (persona verso cui si prova una ossessione romantica che porta a una idealizzazione della persona stessa, intesa come unica potenziale partner per il futuro, es. 3).

- (1) *le donne pensano ai money*
- (2) *Chiunque in una relazione è cuck e beta provider.*
- (3) *Fare il simp romantico non porta vantaggi, serve solo ad essere visti come dei tipi sfortunati che probabilmente non hanno alternative migliori rispetto a quelle di finire in one itis con una tipa che devi aspettare a bordo strada mentre sta scopando con qualcun altro.*

Sono inoltre presenti numerose neoformazioni, sia a base italiana (es. 4, con *ipergamare* inteso come la possibilità, da parte di una donna, di avere un partner migliore di lei per caratteristiche fisiche, economiche o di status sociale, in linea con l'equivalente verbo inglese *hypergamy* piuttosto che con il sostantivo italiano *ipergamia*) sia, nuovamente, a base inglese (*cucco*, es. 5; *egoboostare*, es. 6, calco inglese presente in italiano con il significato di aumentare il proprio ego):

- (4) *Non è che le donne smetterebbero di ipergamare, ma lo farebbero partendo da un gradino inferiore, non rifiutando dei 6 quando sono delle 5.*
- (5) *La donna non sopporta la redpill perché la società è basata sui cucchi.*
- (6) *una donna va in discoteca per ego boostare (guarda quanti mi guardano! guarda quanti ci hanno provato),*

Rientrano nelle strategie di creatività linguistica, e si ricollegano al punto (iii), le sigle (*mgto* 'men going their own way', *qm* 'questione maschile'), tra cui risulta particolarmente frequente *np* 'non persona' in riferimento alle donne (ess. 7-8):

- (7) *Ci sono per caso libri seri sulla red pill, non cazzate di np misandriche pro femminismo?*
- (8) *Abbandoneresti la filosofia mgto e la QM se ottenessi le attenzioni di una donna (magari bella)?*

Un'altra strategia piuttosto frequente prevede il ricorso a meccanismi di interdizione di varia natura, come la sostituzione di lettere tramite asterischi o altri segni grafici: in tutti i casi, il simbolo va a sostituire una o più lettere dei lessemi sottoposti a interdizione. Questi ultimi possono essere sia termini spregiati e appartenenti al turpiloquio (es. 9); più spesso si tratta di riferimenti alle donne (ess. 10-11; l'evitamento del termine è evidente anche nell'uso della sigla *NP*). Si tratta di strategie comunemente usate su Internet per aggirare possibili censure automatiche da parte degli algoritmi dei social network; alcune di queste soluzioni, come l'utilizzo del termine *d()nna* o *D-parola*, rimandano però a una diretta filiazione con la uomosfera anglofona, dove sono in uso i termini *w*man/wom*n/w**.

- (9) *In Erasmus si tradisce per il semplice motivo che come l'occasione fa l'uomo ladro, fa anche la donna z****la.*
- (10) *Ve la sentireste di proteggere una dparola se si trovasse in pericolo?*
- (11) *Si può imparare qualcosa anche da una d()nna se ha ragione.*

3.2 Linguaggi settoriali e lessico tecnico-scientifico

Una particolarità del linguaggio della uomosfera pare distanziarlo dalle altre varietà del web: si tratta cioè dell'utilizzo massiccio di lessico di ambito tecnico-scientifico, spesso pertinente ai campi della medicina e della biologia (ess. 12-15).

- (12) *Queste visioni non fanno altro che aumentare il ginocentrismo e dunque il matriarcato che è un fenomeno molto italiano*
- (13) *l'ipergamia femminile troverebbe quindi il suo fondamento nella biologia, esprimendo il massimo del suo potenziale nello stato di natura*
- (14) *Riflettendo nuovamente su questo articolo, mi spingerei ad affermare che tutte le donne sono più o meno ibristofile per natura*
- (15) *Johnny Depp è più sul paleoatlantid, ma in base alla corporatura e al taglio di occhi si possono ipotizzare influssi aurignacoidi*

L'impressione di scientificità è confermata, oltre che dall'abbondanza di paratesto presente negli articoli dei blog (tabelle, grafici, riferimenti bibliografici ecc.), dall'utilizzo dei tempi verbali. La tab. 1 mostra in che percentuale vengono utilizzati i tempi verbali, rispettivamente in un articolo proveniente da un blog e in un commento di un utente.

Tabella 1 - *Quantificazione dei modi e tempi verbali in due testi della uomosfera*

<i>Modo</i>	<i>Tempo</i>	<i>Articolo</i>	<i>Commento</i>
Indicativo	Presente	49%	42%
	Imperfetto	5%	1%
	Perfetto semplice	2%	0%
	Perfetto composto	4%	6%
	Futuro semplice	3%	0%
Subtotale indicativo		63%	49%
Congiuntivo	Presente	4,5%	1%
	Imperfetto	0,5%	3%
Subtotale congiuntivo		5%	4%
Condizionale	Semplice	1,5%	3%
	Composto	0,5%	3%
Subtotale condizionale		2%	6%
Gerundio	Semplice	5%	10%
Infinito		24%	31%
Imperativo		0,5%	0%
Totale		100%	100%

Le percentuali mostrano chiaramente una riduzione dei modi e dei tempi verbali, con una predominanza nell'utilizzo del modo indicativo e, soprattutto del tempo presente, non dissimilmente da quanto avviene nei testi scientifici (Cortelazzo 2000, Viale 2010, es. 16).

- (16) *Gli uomini ricchi portano le donne in ristoranti di lusso come modo per risultare attraenti rendendo la donna partecipe del loro stile di vita. In certi ambienti frequentati da uomini molto facoltosi e donne molto belle non accadrà mai che una donna paghi. Ma quella è una questione diversa perché c'è congruenza con il personaggio. Si rende partecipe la donna del proprio stile di vita, non ci si impegna per migliorare il suo senza garanzia di contropartita. Bisogna tenere presente che le fondamenta che gettate all'inizio della relazione andranno poi a determinare il modo in cui si evolverà il rapporto con la donna. Se impostate un rapporto sulla transazione sarà poi difficile avere validazione. Ricordatevi che i bellocchi non pagano mai un bel niente, ottengono sempre gratis quello che poi il coglione normaloide ottiene pagando.*

La presenza di lessico tecnico e di riferimenti bibliografici, oltre all'utilizzo di verbi al tempo presente e di una struttura sintattica non marcata che predilige la sequenza di tema e rema aumenta quindi la referenzialità dei testi presenti nella uomosfera, rendendoli più simili, come genere testuale, a dei testi di natura scientifica.

3.3 Analisi quantitativa

L'analisi delle *keywords* è un ulteriore modo per offrire una sintesi di ciò che è saliente in uno specifico corpus; rispetto al computo della mera frequenza, le *keywords* permettono infatti di caratterizzare un corpus in relazione a corpora simili, met-

tendone in luce le specificità (Baker 2006). La tab. 2 mostra le prime 25 keywords estratte tramite SketchEngine, in riferimento al corpus di confronto ItTenTen16, contenente estratti da pagine web.

Tabella 2 - *Prime 25 keywords del corpus*

1. incel	6. lms	11. patriarcato	16. pill	21. stuprare
2. mgtow	7. femminismo	12. Manosphere	17. faccino	22. qm
3. redpill	8. femminista	13. pua	18. redpillati	23. misogino
4. Ipergamia	9. stupro	14. celibe	19. redpillato	24. Sensatezza
5. mra	10. chad	15. tinder	20. maschilista	25. bluepill

Si osserva che le prime 25 parole che caratterizzano il corpus possono essere ricondotte a quattro categorie. Si tratta innanzitutto di termini che caratterizzano gli attori sociali che occupano l'agone della competizione sessuale, con particolare riferimento ai membri dell'*ingroup* (*incel, mgtow, mra, chad, manosphere, pua, celibe, redpillati*) o dell'*outgroup* (*bluepill*); un secondo gruppo di termini si riferisce più in generale a definire la propria ideologia (*redpill, pill, qm*), in contrapposizione alla presupposta ideologia dominante (*femminismo, femminista, patriarcato, maschilista, misogino*); vi sono poi termini che si riferiscono al cosiddetto mercato sessuale e alla difficoltà di trovare una partner (*ipergamia, lms, tinder, faccino*), sottintendendo una relazione prevaricatrice con l'altro sesso (*stupro, stuprare*); da ultimo il termine *sensatezza* rimanda alla pseudologicità del discorso della pillola rossa.

Un quadro simile viene fornito dalla lista contenente le prime 25 espressioni multiparola che caratterizzano il corpus (v. tab. 3).

Tabella 3 - *Prime 25 espressioni multiparola*

1. teoria lms	6. ipergamia femminile	11. sensatezza della vita umana	16. app di incontri	21. diritto maschile
2. mercato sessuale	7. bel faccino	12. sensatezza della vita	17. questione maschile	22. uomini brutti
3. pillola rossa	8. valore di mercato	13. forum dei brutti	18. red pill	23. maggioranza degli uomini
4. potere sessuale	9. filosofia mgtow	14. uomo medio	19. madre single	24. test del dna
5. de mari	10. celibe involontario	15. artista del rimorchio	20. teoria redpill	25. vero uomo

Ancora una volta i termini fanno riferimento esplicito all'ideologia della pillola rossa in contrapposizione all'ideologia femminista dominante (*pillola rossa, de mari* – un riferimento a Silvana De Mari, autrice nota per le sue prese di posizione contro una presupposta 'teoria del gender' – *filosofia mgtow, red pill, teoria redpill*), al mercato sessuale (*teoria lms, mercato sessuale, potere sessuale, ipergamia femminile, bel faccino, valore di mercato*), ai ruoli di genere degli attori sociali (*celibe involontario, uomo medio, artista del rimorchio, madre single, uomini brutti, vero uomo*), al proprio essere nel mondo (*sensatezza della vita, sensatezza della vita umana*) e, infine, al proprio patrimonio genetico (*test del dna*).

Per alcune *keywords* è stata poi effettuata un'analisi delle concordanze, in modo da chiarire meglio in che modo vengono utilizzate dalle comunità della uomosfera. Così, ad esempio, per i termini *stupro* e *stuprare* si nota come questi compaiano in riferimento a una violenza prevaricatrice delle donne verso gli uomini, soprattutto da un punto di vista giudiziario (v. esempi 17-18)

- (17) *non credo che un uomo leggermente brillo possa denunciare con successo per **stupro** una femmina che lo ha "indotto" a scopare.*
- (18) *Una donna può potenzialmente distruggerti la vita, accusandoti di averla **stuprata** o picchiata, per ricattarti ed estorcerti denaro o favori, oppure per ottenere celebrità. Più sei in alto e più rischi*

Gli esempi 19-20 mostrano invece un distanziamento, da parte dei cosiddetti redpillati, verso la comunità *incel*, spesso ostracizzata all'interno della uomosfera.

- (19) *La redpill dei forum **incel** è un piagnisteo colmo di nichilismo passivo*
- (20) *Per il resto, chi sostiene che il redpillato sia un **incel** andrebbe segnalato urgentemente alle autorità sanitarie locali per un trattamento sanitario obbligatorio*

Per verificare in che modo le identità di genere sono rappresentate all'interno del corpus, si è poi scelto di osservare quali sono i modificatori più frequenti in relazione ai termini di 'uomo' e di 'donna' (v. tab. 4).

Tabella 4 - *Modificatori associati più frequentemente ai termini 'uomo' e 'donna'*

<i>Modificatori di 'donna'</i>	<i>Modificatori di 'uomo'</i>
bello	medio
svedese	vero
oggetto	attraente
medio	bianco
singolo	bello
giovane	vincente
degnò	moderno
carino	comune
ipergamica	ricco
vergine	migliore

I modificatori più frequentemente associati ai termini uomo e donna confermano la costruzione di due diverse identità di genere: da un lato l'identità maschile, assimilabile a quella di un ipotetico maschio alpha bianco eterosessuale (*attraente, bianco, bello, ricco*) da contrapporsi a un'identità femminile che si definisce per il suo comportamento sessuale (*ipergamica, vergine*), per le sue caratteristiche di gioventù, bellezza e passività (*bella, giovane, oggetto*).

4. *Discussioni e conclusioni*

L'analisi ha fornito una prima descrizione di uno dei gruppi riconducibili alla cosiddetta uomosfera, ossia le persone che si riconoscono nell'ideologia della pillola rossa. La scrittura di queste comunità di pratica è riconducibile a caratteristiche specifiche delle lingue del web, seppur con alcuni elementi peculiari che non sono esclusivamente di tipo lessicale. Si conferma come le lingue del web siano da intendersi come una serie di sfere comunicanti, in cui i termini vengono continuamente riterritorializzati: è il caso di alcuni meccanismi di interdizione, circolanti anche al di fuori della uomosfera, o di termini come *chad*, anglismo ben acclimatato nel linguaggio del web. Le strategie linguistiche messe in atto dagli utenti contribuiscono inoltre a descrivere una specifica ideologia sul genere e sui rapporti tra i sessi: questi non sono mai descritti come rapporti emotivi ma esclusivamente in termini economici, in cui ciò che conta è il valore degli individui. La referenzialità di questi testi viene inoltre rafforzata dall'utilizzo di particolari strategie che rimandano a linguaggi settoriali prossimi alla lingua della scienza: il discorso parascientifico presentato negli articoli pare inoltre circolare colonizzando anche la lingua dei commenti dei blog. Se, a quanto pare, il femminismo contemporaneo è riuscito a prendere forza nel dibattito pubblico grazie alla sua capacità di portare a sostegno analisi scientifiche e dati quantitativi in relazione a questioni di genere, come il *gender-pay gap* o le violenze sessuali (Gavey 2005), è evidente come i membri della uomosfera scelgano attivamente di corroborare la loro ideologia seguendo la stessa strategia.

I dati qui presentati confermano una similarità tra le comunità italiane della uomosfera e le comunità anglofone, entrambe caratterizzate da una stessa costruzione narrativa in cui vengono essenzializzate delle identità di genere attraverso specifiche categorie (l'alpha, il beta, la donna). Successivi studi punteranno ad ampliare il corpus con lo scopo di comprendere il rapporto esistente tra varie comunità online e siti dedicati alla uomosfera, provando a rendere conto delle differenze che possono esistere tra i vari sottogruppi (es. *incel*, *pua*, ecc.), affiancando a un'analisi linguistica un'analisi multimodale che renda conto del rapporto esistente tra testo e immagini, meme e altri elementi paratestuali (Kress 2009).

Bibliografia

- Androutsopoulos, Jannis. 2006. Introduction: Sociolinguistics and computer-mediated communication. *Journal of sociolinguistics* 10(4). 419-438.
- Androutsopoulos, Jannis. 2007. Style online: Doing hip-hop on the German speaking web. In Auer, Peter (ed.), *Style and social identities: Alternative approaches to linguistic heterogeneity*, 279-317. Berlin-New York: de Gruyter.
- Baele, Stephane, Lewys, Brace & Ging, Debbie. 2023. A diachronic cross-platforms analysis of violent extremist language in the incel online ecosystem. *Terrorism and Political Violence*. 1-24.
- Baym, Nancy K. 1998. The emergence of on-line community. In Jones, Steven (ed.), *CyberSociety 2.0. Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*, 35-68. London: Sage.

- Bondi, Marina & Sanna, Leonardo. 2020. Exploring the echo chamber concept: A linguistic perspective. In Demata, Massimiliano, Zorzi, Virginia & Zottola, Angela (eds.), *Conspiracy theory discourses*, 143-168. Amsterdam: John Benjamin.
- Caffarelli, Enzo. 1996. Del nome in arte in età contemporanea. *Rivista Italiana di Onomastica* 2(1). 29-67.
- Cannito, Maddalena, Crowhurst, Isabel, Ferrero Camoletto, Raffaella, Mercuri, Eugenia & Quaglia, Valeria. 2021. Fare maschilità online: definire e indagare la manosphere. *AG About Gender: International Journal of Gender Studies* 10(19). I-XLI.
- Cortelazzo, Michele A. 2000. Le lingue speciali: le dimensioni verticale e orizzontale. In Cortelazzo, Michele A. (a cura di), *Italiano d'oggi*, 25-36. Padova: Esedra.
- Deumert, Ana. 2016. Linguistics and social media. In Allan, Keith (ed.), *The Routledge Handbook of Linguistics*, 561-573. London-NewYork: Routledge.
- Dordoni, Annalisa & Magaraggia, Sveva. 2021. Modelli di mascolinità nei gruppi online Incel e Red Pill: narrazione vittimistica di sé, deumanizzazione e violenza contro le donne. *AG About Gender: International Journal of Gender Studies* 10(19). 35-67.
- Dynel, Marta. 2016. "Trolling is not stupid": Internet trolling as the art of deception serving entertainment. *Intercultural Pragmatics* 13(3). 353-381.
- Dynel, Marta. 2020. Vigilante disparaging humour at r/IncelTears: Humour as critique of incel ideology. *Language & Communication* 74. 1-14.
- Farrell, Tracie, Araque, Oscar, Fernandez, Miriam & Alani, Harith. 2020. On the use of jargon and word embeddings to explore subculture within the reddit's manosphere. In *Proceedings of the 12th ACM Conference on Web Science*. 221-230.
- Gavey, Nicola. 2005. *Just sex? The cultural scaffolding of rape*. London: Routledge.
- Gemelli, Sara. 2022. *Bei faccini e brutti veri: un'analisi sociolinguistica e critica del discorso in un forum incel italiano*, tesi magistrale inedita. Pavia: Università degli Studi di Pavia.
- Ging, Debbie. 2019. Alphas, betas, and incels: Theorizing the masculinities of the manosphere. *Men and Masculinities* 22(4). 638-657.
- Gotell, Lise & Dutton, Emily. 2016. Sexual violence in the 'manosphere': antifeminist men's rights discourses on rape. *International Journal for Crime, Justice and Social Democracy* 5(2). 65-80.
- Hardaker, Claire & McGlashan, Mark. 2016. "Real men don't hate women": Twitter rape threats and group identity. *Journal of Pragmatics* 91. 80-93.
- Jaki, Sylvia, De Smedt, Tom, Gwózdź, Maja, Panchal, Rudresh, Rossa, Alexander & De Pauw, Guy. 2019. Online hatred of women in the Incels.me forum: linguistic analysis and automatic detection. *Journal of Language Aggression and Conflict* 7(2). 240-268.
- Jane, Emma A. 2014. 'You're a Ugly, Whorish, Slut'. Understanding E-bile. *Feminist Media Studies* 14(4). 431-446.
- Jane, Emma A. 2018. Systemic misogyny exposed: Translating rape-gish from the manosphere with a random rape threat generator. *International Journal of Cultural Studies* 21(6). 661-680.
- Knuttila, Lee. 2011. User unknown: 4chan, anonymity and contingency. *First Monday* 16, 3 October 2011. <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/3665>.
- Krendel, Alexandra. 2020. The men and women, guys and girls of the 'manosphere': A corpus-assisted discourse approach. *Discourse & Society* 31(6). 607-630.

- Kress, Gunther. 2009. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
- Lawson, Robert e McGlashan, Mark. 2017. "You need to become prime dick": A corpus-based analysis of self-help discourses and gender constructions in online seduction communities. *Presentazione per il 116th AAA Annual Meeting, Washington, D.C. 30 Novembre 2017*.
- Lawson, Robert. 2020. Language and masculinities: history, development, and future. *Annual Review of Linguistics* 6(1). 409-434.
- LaViolette, Jack & Hogan, Bernie. 2019. Using platform signals for distinguishing discourses: The case of men's rights and men's liberation on Reddit. In *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media* 13. 323-334.
- Mantilla, Karla. 2013. Gendertrolling: Misogyny adapts to new media. *Feminist studies* 39(2). 563-570.
- Marcato, Carla. 2009. *Nomi di persona, nomi di luogo*. Bologna: Il Mulino.
- Marwick, Alice & Lewis, Rebecca. 2017. *Media Manipulation and Disinformation Online*. New York: Data & Society Research Institute.
- Data & Society Research Institute. <https://datasociety.net/output/media-manipulation-and-disinfoonline/>
- Marwick, Alice E. & Caplan, Robyn. 2018. Drinking male tears: language, the manosphere, and networked harassment. *Feminist Media Studies* 18(4). 543-559.
- Miola, Emanuele. 2014. Il nome in gioco. Appunti antropolinguistici sulla pseudonimia enigmistica dal 1975 al 2009. In Cugno, Federica, Mantovani, Laura, Rivoira, Matteo & Specchia, Maria Sabrina (a cura di), *Studi linguistici in onore di Lorenzo Massobrio*, 681-690. Torino: Istituto dell'Atlante Linguistico Italiano.
- Nagle, Angela. 2017. *Kill All Normies: Online Culture Wars from 4chan and Tumblr to Trump and the Alt-Right*. London: Zero books [trad. it. Nagle, Angela. 2018. *Contro la vostra realtà · Come l'estremismo del web è diventato mainstream*. Roma: LUISS University Press.
- Nguyen, C. Thi. 2020. Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme* 17(2). 141-161.
- Paechter, Carrie. 2003. Masculinities and femininities as communities of practice. *Women's Studies International Forum* 26(1). 69-77.
- Pistolessi, Elena. 2004. *Il parlar spedito*. Padova: Esedra.
- Russell, Eric Louis. 2021. *Alpha Masculinity: Hegemony in Language and Discourse*. London: Palgrave Macmillan.
- Scarcelli, Cosimo Massimo. 2021. Manosphere periferiche. Ragazzi, omosocialità e pratiche digitali. *AG About Gender: International Journal of Gender Studies* 10(19). 1-34.
- Sebba, Mark. 2007. Identity and language construction in an online community. The case of Ali G. In Auer, P. (ed.), *Style and social identities. Alternative approaches to linguistic heterogeneity*, 361-392. Berlin-New York: de Gruyter.
- Tavosanis, Mirko. 2011. *L'italiano del web*. Roma: Carocci.
- Viale, Matteo. 2010. Tempo dell'evento e tempo della grammatica nella formazione storica del testo scientifico italiano. *Etudes romanes de Brno* (1). 205-227.

RITA CERSOSIMO¹, NORA GATTIGLIA¹, GIULIA LOMBARDI¹

“Come il linguista (in ognuno di noi) disinnesca le *fake news*”: un percorso didattico di avvicinamento alla Linguistica per le scuole secondarie di secondo grado²

Abstract

Faced with a fast, uncertain information landscape, the (meta)linguistically inexperienced user of social networks may struggle to recognize *fake news* and their manipulative discursive strategies. This can forestall critical thinking and responsible agency, something that could be improved by greater linguistic awareness. This contribution describes the structure and outcomes of a PCTO workshop with secondary school students, aiming at developing textual analysis skills. Beginning with an investigation of students' perception of Linguistics, each lesson included activities checking on the students' metalinguistic skills; an introduction to the discursive strategies found in *fake news* (amalgams, fallacies, pathemic effects, implicitness...); and cooperative learning-based group activities on the analysis of *fake news* and the design of effective communication. At the end of the workshop, the students reflected on how their ability to discriminate between true and false news has changed as well as their new perspective over language and Linguistics, confirming their perceived need of greater metalinguistic awareness.

1. *Introduzione*

Il rafforzamento del legame tra il mondo della ricerca e quello della realtà extra-universitaria – e, in particolare, quello della scuola pubblica (Schwarze 2017) – assume oggi la forma e la rilevanza di un aprirsi dei saperi universitari alla società e ai suoi bisogni (Berruto 2021; Calaresi 2021). Un rafforzamento che sembra ancora più urgente per le discipline umanistiche, in particolare per la Linguistica. Tuttavia, secondo quanto rilevato dalle ultime ricerche sul campo³ né studenti né insegnanti sono del tutto consapevoli dei compiti del linguista e delle possibili applicazioni della ricerca linguistica alla vita di tutti i giorni (Masini & Grandi 2017; Facchetti & Nitti 2021).

Eppure, in linea con quanto affermato dalle *Dieci tesi per l'educazione linguistica democratica* (GISCEL), che risalgono al 1975 ma restano ancor oggi attuali,

¹ Università di Genova.

² Il capitolo 1 è stato scritto da Giulia Lombardi; il Capitolo 2 da Giulia Lombardi e Nora Gattiglia; il Capitolo 3 da Nora Gattiglia; i Capitoli 4, 5 e 6 da Rita Cersosimo.

³ Pensiamo in particolare a quanto emerso nel corso del LIII convegno della Società di Linguistica Italiana “Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni” (2019).

“Lo sviluppo e l’esercizio delle capacità linguistiche non vanno mai proposti e perseguiti come fini a se stessi, ma come strumenti di più ricca partecipazione alla vita sociale e intellettuale: lo specifico addestramento⁴ delle capacità verbali va sempre motivato entro le attività di studio, ricerca, discussione, partecipazione, produzione individuale e di gruppo.” (VII, 2)

Sulla scia, dunque, della Linguistica democratica (De Mauro 2018) e di alcune sue ramificazioni recenti (Zouogbo 2022), abbiamo voluto considerare le competenze linguistiche e metalinguistiche come uno strumento cardine per lo sviluppo dell’autonomia e del pensiero critico volte all’analisi e alla trasformazione del modo in cui abitiamo il mondo. La consapevolezza che le forze che agiscono nel campo sociale si articolano essenzialmente attraverso dinamiche discorsive che strutturano identità e relazioni, di solidarietà come di oppressione, conduce quindi a considerare come terreno fertile per un primo approccio alla Linguistica i luoghi del dibattito pubblico e della conversazione quotidiana, tra media tradizionali e nuovi media.

In questo articolo, illustriamo uno dei Percorsi per le Competenze Trasversali e per l’Orientamento (PCTO) del dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell’Università di Genova, proposto agli studenti della scuola secondaria di secondo grado con l’obiettivo di divulgare i metodi di ricerca e di analisi tipici della Linguistica. Nel contesto dei PCTO, infatti, gli studenti possono acquisire, sperimentare o potenziare “le competenze tipiche dell’indirizzo di studi prescelto e le competenze trasversali, per un consapevole orientamento al mondo del lavoro e/o alla prosecuzione degli studi nella formazione superiore” (Linee Guida Miur 2018).

Il presupposto del PCTO era, quindi, portare all’attenzione degli studenti una delle possibili applicazioni della Linguistica, all’intreccio tra Analisi del Discorso e Pragmatica, e farlo lavorando su una tipologia testuale di particolare frequenza e rilevanza nel e per la costruzione dell’opinione: le *fake news*.

La capacità di affrontare criticamente un testo è una competenza poco presente tra gli italiani di qualsiasi generazione. Gli studenti superiori non fanno eccezione, dimostrandosi il gruppo con minori competenze di comprensione testuale nell’Unione Europa secondo l’ultimo rilevamento dell’OCSE (Schleicher 2019). Le *fake news* sembrano poter richiedere un ulteriore sforzo in questo senso per la loro complessità semiotica, per le numerose strategie retoriche che vengono utilizzate e per un approccio non sempre sufficientemente attento degli utenti a fronte di una loro pervasività negli ambiti della socialità e dell’informazione⁵. Secondo lo studio condotto nel 2022

⁴ Gli autori parlano qui di “addestramento” come di una componente di un processo più ampio di “educazione” o “formazione”. Per un approfondimento terminologico, cfr. Cambi *et al.* (2017).

⁵ La rilevanza del tema per le istituzioni è attestata dai numerosi strumenti creati allo scopo negli ultimi anni: nel 2017, per esempio, la Presidente della Camera Boldrini in accordo con il MIUR ha presentato un Decalogo Anti-Bufale che si è poi concretizzato nella campagna di sensibilizzazione e “Cassetta degli Attrezzi” denominata BastaBufale. Anche il Ministero dell’Istruzione svizzero ha promosso una campagna di sensibilizzazione su Fake News e manipolazione all’interno della piattaforma nazionale *Giovani e Media*.

Anche alcuni media e organizzazioni sono intervenuti in questo senso: ricordiamo le attività proposte da La Stampa per gli studenti della scuola superiore all’interno del portale E20 dedicato alla falsa

dall’Ipsos per l’Italian Digital Media Observatory (Ipsos-Idmo) dal titolo *Media e Fake News*⁶, l’80% dei giovani italiani ritiene di saper riconoscere le *fake news*; a questa notizia apparentemente rassicurante si oppongono però due ulteriori risultati: il 60% degli italiani pensa che una notizia sia più affidabile quando condivisa da tante persone (una percentuale più alta tra i più giovani e i meno scolarizzati) e il 55% ritiene che questa sia più affidabile se condivisa da un amico molto attivo sui social.

Ciò che può rendere vulnerabili di fronte alle *fake news* è la loro circolazione prevalente su canali di informazione mediale e social network all’interno dei quali costruiamo la nostra “comunità di pratica digitale” (Riva 2018); tendiamo a supportare e condividere in maniera per lo più acritica tutti i contenuti che la comunità fa circolare allo scopo di rinforzare il legame tra gli utenti, sia perché abbiamo stima dei membri più influenti della comunità sia, viceversa, perché non vogliamo perdere la stima di tutti gli altri membri. Se qualcuno di esterno alla comunità di pratica attacca la credenza diffusa all’interno del gruppo, tendiamo a sentirci personalmente minacciati e reagiamo con ancora maggiore chiusura. Al di fuori della comunità a cui ci si è affiliati, tuttavia, si possono costruire comunità di pratiche che esulino da queste dinamiche gruppal⁷, con lo scopo didattico di sviluppare competenze metalinguistiche per accostarsi criticamente all’informazione.

Le competenze metalinguistiche consentirebbero di mettere in atto strategie efficaci per verificare la veridicità del contenuto di testi, immagini e video condivisi sul web. In questa direzione va l’esperienza didattica condotta da Paola Pietrandrea presso l’Università di Tours dal 2016 al 2018 e di Lille dal 2018 al 2019 (Pietrandrea 2020): nell’arco di tre anni, la docente ha integrato nel suo corso di analisi del discorso digitale diversi riferimenti ai meccanismi linguistici che sono in gioco nella manipolazione discorsiva, con l’intento di fornire agli studenti i mezzi per riconoscerli e contrastarli, e di promuovere una maggior democratizzazione del dibattito pubblico online.

2. Definizione di fake news

Secondo la definizione dell’Enciclopedia Treccani⁸, l’espressione “*fake news*” designa un’informazione in parte o del tutto non corrispondente al vero, divulgata intenzionalmente o inintenzionalmente attraverso il Web, i media o le tecnologie digitali di

informazione, i seminari dal titolo *Appuntamento con i Digital Media* realizzati da Tim per l’Idmo e il corso e i video realizzati dall’Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni (AGCOM) sulla disinformazione. Nessuno di questi materiali, tuttavia, mira a sviluppare competenze specifiche per l’analisi linguistica delle *fake news*.

⁶ Cfr. https://www.idmo.it/wp-content/uploads/2022/03/PRESENTAZIONE-IPSOS-24-MARZO_PUBBLICO.pdf

⁷ Questo tipo di conformismo potrebbe, però, essere positivo laddove la persona decidesse di smontare la *fake news*: i commenti in questa direzione hanno un effetto maggiore sulla propensione a condividere una falsa informazione (Colliander, 2019).

⁸ <https://www.treccani.it/enciclopedia/fake-news/>.

comunicazione, e caratterizzata da un'apparente plausibilità, quest'ultima alimentata da un sistema distorto di aspettative dell'opinione pubblica e da un'amplificazione dei pregiudizi che ne sono alla base, ciò che ne agevola la condivisione e la diffusione pur in assenza di una verifica delle fonti.

Si evincono quindi alcune caratteristiche chiave del concetto: (a) la notizia può contenere elementi di verità, e quindi essere anche solo parzialmente falsa; (b) la sua diffusione attraverso Internet ne aumenta il carattere capillare; (c) è caratterizzata dalla "plausibilità", ossia da una logica interna che sembra corrispondere alle strutture del reale, perlomeno (d) secondo le aspettative dell'utenza, aspettative che sono però già "distorte", e quindi predisposte ad accogliere determinate rappresentazioni sociali, senza che (e) la loro veridicità venga controllata.

Il nostro uso dell'espressione "fake news" prende tuttavia le distanze da un aspetto che rientra nella definizione della Treccani, ossia (f) la natura anche inconsapevole della produzione (e non già della condivisione⁹) della *fake news*. Abbiamo quindi considerato come caratteristica della notizia "fake" la sua intenzionale fabbricazione: "fake" non è "false" – non si tratta, cioè, di creare una notizia involontariamente erronea, cosa che può capitare anche ai professionisti dell'informazione (che provvedono però prontamente a rettificarla); il termine implica, al contrario, una volontaria manipolazione del dato, una costruzione dell'informazione in modo che sembri, artatamente, "plausibile".

Abbiamo quindi deciso di utilizzare l'espressione "fake news" per designare non solo notizie palesemente false, ma anche comunicazioni costruite attorno a un nucleo di "verità" che viene però deformato e reso credibile attraverso procedimenti discorsivi di tipo diverso, come analisi di dati autentici ma parziali o decontestualizzati e argomentazioni fallaci, sostenute talvolta da effetti patemici. In questo senso, attribuiamo molti degli attributi della "post-verità" all'espressione "fake news": laddove la retorica sovrverte la "verità", il *pathos* può consolidare l'opinione più dei fatti comprovati e reali (Diamanti & Lazar 2018; Garand *et al.* 2014), e l'approssimazione può pesare più dei dati incontrovertibili¹⁰.

Tuttavia, le *fake news* sono caratterizzate da alcune spie linguistiche che ci possono aiutare a identificarle. Abbiamo quindi deciso di concentrarci su quelle notizie che facevano uso di strategie retoriche non trasparenti e/o che sollecitano il coinvolgimento o la complicità del lettore. Nel primo caso, abbiamo a che fare, tra altri procedimenti discorsivi, con un abbondante ricorso a fallacie argomentative (come i paralogismi, l'argomento del piano inclinato, l'impiego abusivo dell'argomento di autorità e dell'*argumentum ad populum*); nel secondo, troviamo *frames* costruiti *ad hoc*, come gli schemi narrativi che presuppongono sempre una distinzione netta tra personaggi positivi e negativi, il che incanala l'adesione da parte dei

⁹ Pur appartenendo a una logica e a una casistica diversa da quella della produzione di una *fake news*, la diffusione di informazioni false contribuisce a sostanziarne lo statuto di veridicità: l'esposizione ripetuta a una stessa informazione contribuirebbe difatti a facilitare l'adesione al suo contenuto (Dechêne *et al.*, 2010).

¹⁰ Cfr. <https://accademiadellacrusca.it/it/consulenza/viviamo-nellepoca-della-postverit%C3%A0/1192>.

lettori (Lokar *et al.* 2018); e il ricorso all’implicita a rinforzo della persuasività (Lombardi Vallauri 2018). La presenza dell’implicito sollecita un intervento maggiore nella negoziazione del significato da parte dell’interlocutore (nel nostro caso, il pubblico che riceve le *fake news*). Questo maggior coinvolgimento contribuisce a creare complicità con l’enunciatore e con il suo enunciato (Sini 2017). In tal modo, l’interlocutore, chiamato a riempire i non-detti (come avviene con le presupposizioni) o gli aspetti pre-costruiti (Paveau 2017) del ragionamento, è condotto a identificarsi maggiormente con il contenuto (presunto) dell’enunciato, che non viene così vagliato criticamente.

3. *Obiettivi didattici*

All’interno di un più generale obiettivo legato all’avvicinamento alla Linguistica, gli obiettivi sottordinati della proposta didattica del PCTO “Come il linguista (in ognuno di noi) disinnesca le *fake news*” erano permettere agli studenti di riconoscere e riconoscersi delle competenze metalinguistiche (portando così alla luce il o la “linguista che è in ognuno di noi”, anche *se in nuce*); conoscere e applicare gli strumenti dell’analisi linguistica allo smascheramento delle *fake news* e alla costruzione di un’informazione trasparente; e coltivare l’immagine di un possibile ruolo attivo della ricerca linguistica nell’educazione e nella trasformazione della società.

All’interno dei PCTO proposti dal Dipartimento di Lingue e Culture Moderne dell’Università di Genova, il percorso laboratoriale “Come il linguista (in ognuno di noi) disinnesca le *fake news*” illustra fin dal titolo le sue premesse e i suoi obiettivi. Le competenze metalinguistiche vengono presentate come una modalità di relazione al testo che tutti noi mettiamo in atto, più o meno consapevolmente, nella quotidianità; il laboratorio intende quindi portare alla luce le conoscenze già presenti tra gli studenti e introdurre i partecipanti a un sapere (meta)linguistico esplicito, che veda nelle *fake news* un intreccio di contenuti e di strategie discorsive selezionate dall’enunciatore. Un terreno, quindi, dove esercitarsi su materiale autentico e rilevante per capire in che modo la Linguistica, disciplina poco conosciuta dagli studenti delle scuole superiori, rappresenti un sapere universale in una doppia accezione: nella sua potenza interpretativa per la sua capillarità di analisi delle strutture discorsive della società; e come qualcosa che può appartenere e già appartiene, seppur con livelli di competenza diversi, a ciascun individuo.

Il percorso, per quanto breve, ha cercato di coltivare il pensiero critico dello studente per smontare le procedure discorsive ingannevoli. Per ancorarci a una definizione solida di “pensiero critico”, ci siamo rivolte alla Pedagogia degli Oppressi di Paulo Freire (Freire 1970 [2018]; 1996 [2004]), che costituisce la cornice teorica di riferimento per la progettazione delle attività didattiche. Al loro centro, sta la relazione epistemica con un formatore-ricercatore formato il cui compito è trasformare il pensiero “ingenuo”, intuitivo, destrutturato dello studente in un pensiero solido, argomentato, motivato, e che criticamente si interroga sulla relazione dinamica tra sé e il mondo: un pensiero rigoroso, metodologicamente solido, fondato sul sapere

teorico e allo stesso tempo consapevole delle forze che plasmano discorsi e contro-discorsi. Nel nostro caso, facendo dei PCTO delle occasioni per incontrare non solo una delle discipline che si incontrano nella formazione universitaria in Lingue e Letterature Moderne, ma anche le procedure rigorose del pensiero scientifico nelle scienze umane.

Accanto alla relazione con il ricercatore formato, gli studenti sono invitati a confrontarsi con i pari. Per ovviare alla necessaria solitudine (e dispersione) delle “ecologie frammentate” (Mondada 2016) della didattica on-line e per potenziare nel dibattito tra studenti di regioni e di indirizzi diversi le competenze (e le intuizioni) già presenti, i lavori di gruppo hanno rappresentato un secondo aspetto cardine delle attività.

Il ruolo dello studente è comunque quello di partecipante al processo di ricerca che si dipana nel corso del laboratorio. La posizione attiva implica però una progettazione calibrata dei contenuti e delle attività didattiche, affinché il divario tra conoscenze presenti e competenze da mettere alla prova non sia eccessivamente ampio. La progettazione delle attività si è quindi inizialmente plasmata a partire da un questionario somministrato ai partecipanti prima di ciascun ciclo, finalizzato a indagare le conoscenze e le credenze già possedute dagli studenti sulla Linguistica e sulle *fake news*.

Le tre lezioni che costituiscono il ciclo laboratoriale hanno avuto una struttura di questo tipo:

- un’attività individuale iniziale, il cui commento da parte dei formatori permette di evidenziare le conoscenze presenti nella classe, di verificare (nelle lezioni successive alla prima) quanto ricordato dalla lezione precedente e di portare i necessari accorgimenti per poter introdurre la spiegazione teorica;
- una parte teorica in cui, a partire da esempi autentici tratti da vari sottogeneri del discorso politico e mediatico (manifesti, volantini, tweet e post su Facebook e Instagram), i formatori hanno spiegato alcune strategie discorsive. La spiegazione è intervallata da alcune attività, sempre individuali, commentate però collettivamente dai formatori con il contributo dei partecipanti;
- un’attività conclusiva di gruppo per mettere in pratica quanto appreso durante la lezione, dapprima nell’analisi di *fake news* già esistenti, e nell’ultima lezione nella creazione di una informazione efficace.

Il processo di apprendimento coniuga quindi al “learning by doing” una componente più teorica: “osservare, discutere, decostruire, notare e, infine, prendere parte al processo di ricerca” (Niemants & Cirillo 2017: 15, traduzione di chi scrive) sono tutte componenti essenziali nello sviluppo di un sapere linguistico applicato e applicabile.

4. *L’esperienza didattica*

Il PCTO è stato suddiviso in tre incontri di due ore ciascuno, per un totale di sei ore, ed è stato ripetuto per tre cicli. Hanno preso parte all’esperienza laboratoriale 47

studenti e studentesse provenienti da scuole secondarie di secondo grado di Liguria, Piemonte, Lombardia e Toscana. Questo incontro interregionale è stato reso possibile dalla natura on-line dei PCTO nell’anno accademico in corso, organizzati sulla piattaforma Microsoft Teams: se, da una parte, la didattica online richiede un’attenta progettazione delle attività per non perdere la componente attiva e laboratoriale, dall’altra è in grado di mettere in contatto realtà diverse, altrimenti distanti tra loro. Per la condivisione dei materiali didattici e per potenziare l’interazione sincrona e asincrona¹¹ è stata aperta una bacheca sul sito Padlet, scelto per rimediare alla mancanza di spazi di condivisione di documenti per gli utenti esterni di Microsoft Teams e come spazio per inserire messaggi.

Un’analisi delle conoscenze pregresse contribuisce alla progettazione mirata di un intervento didattico: come punto di partenza del percorso si è voluto indagare quali idee avessero gli studenti a proposito della Linguistica e degli ambiti della sua applicazione; pertanto, nel questionario preliminare (fig. 1) si è chiesto ai partecipanti di riflettere in prima persona sulle competenze del linguista con una domanda a risposta multipla.

Figura 1 - *Definizioni di Linguistica*

C'è un linguista in me quando (puoi scegliere più di una risposta):

- parlo una lingua straniera (71,9%)
- comunicando, riesco a raggiungere il mio scopo (46,9%)
- riesco ad adattare il mio linguaggio al contesto comunicativo (46,9%)
- so come cambiano le lingue nel tempo; per esempio, so riconoscere le differenze tra la lingua della “Divina Commedia” e dei “Promessi Sposi” (43,8%)
- so trasformare un testo difficile in un testo semplice (40,6%)
- riesco ad adattare il mio linguaggio all'argomento specifico (40,6%)
- traduco una lingua antica o moderna (34,4%)
- so descrivere una lingua, come è fatta e come funziona (28,1%)
- sono bravo/a a scrivere e a raccontare storie (25%)
- so come cambiano le lingue nello spazio; per esempio, so riconoscere/parlare diversi dialetti (21,9%)
- so riconoscere se una persona è degna di fiducia dalle parole che usa (21,9%)

Dalle risposte emerge una considerazione del linguista come colui che “parla bene” le lingue (soprattutto, ma non solo, straniere) e che le sa usare in maniera appropriata per “raggiungere il proprio scopo” adattando “il linguaggio al contesto comunicativo”. Questo sembra confermare un’immagine folksonomica del linguista come poliglotta molto abile (e a volte severo), ma “parlare” una lingua non significa necessariamente “conoscerla” (Masini & Grandi 2017). La costruzione di questa

¹¹ La possibilità di interazione asincrona, pur offerta agli studenti, non è stata però sfruttata.

conoscenza, tuttavia, avviene anche a partire da un utilizzo critico e consapevole degli strumenti linguistici che tutti noi possediamo, seppur con gradi diversi di competenza. Gli studenti percepiscono sì il linguista come qualcuno che maneggia la lingua, ma che lo fa nel momento dell'interazione: il linguista "fa cose con le parole" e sa adattare al contesto il proprio linguaggio. Questa visione, pur parziale, appare coerente con gli intenti del nostro laboratorio, che mostra non solo come si possano "fare cose" (anche eticamente discutibili) con le parole, ma anche quali implicazioni abbiano il modellare e il manipolare il linguaggio. Tuttavia, l'aspetto metalinguistico (e cognitivo) è meno valorizzato dagli studenti: solo il 28,1% delle risposte inserisce, tra le competenze linguistiche, quella di descrivere (e spiegare) il funzionamento della lingua. In contrasto, quindi, con le loro idee pregresse gli studenti incontreranno nelle tre lezioni gli strumenti dell'analisi linguistica e alcune strategie metalinguistiche di riconoscimento attivo della manipolazione del linguaggio.

4.1 Il primo incontro: linguistica e *fake news*

Il laboratorio ha preso le mosse da un commento dei formatori ai questionari preliminari, quindi da una riflessione su che cosa sia la Linguistica e su come essa possa giocare un ruolo nella nostra quotidianità, in particolare nel riconoscimento delle *fake news*.

Una prima attività rompighiaccio, utile per mantenere l'attenzione durante le lezioni online (Chlup & Collins 2010), ma anche per fornirci un'ulteriore idea delle abilità già possedute dagli studenti, ha avuto luogo attraverso la piattaforma Wooclap, con un quiz con alcune notizie tratte dal web; ai partecipanti è stato chiesto di rispondere alla seguente domanda per ciascun articolo, post o infografica: "Secondo te, questa può essere definita una *fake news* (una notizia fabbricata, parzialmente falsa o manipolatoria)? Spiega quali strategie linguistiche ti hanno spinto a rispondere sì o no". Si noti come il quesito sia stato presentato accompagnato da una definizione di *fake news*, per chiarire fin da subito una nozione scivolosa, prevenire incomprensioni e condividere già in partenza l'orientamento e lo scopo del laboratorio. Per quasi tutte le sette risposte, i partecipanti si sono suddivisi equamente tra chi riteneva che la notizia fosse vera, e chi invece la giudicava falsa. La quasi totalità delle risposte ha quindi registrato due gruppi quantitativamente omogenei, senza che le risposte potessero essere messe in relazione con indicatori contenutistici o retorici che avrebbero potuto orientare il posizionamento dei rispondenti. Ciò sembra denotare la presenza di alcune competenze metalinguistiche, tuttavia non sufficientemente diffuse, allenate o consapevoli.

A seguire, sono state presentate alcune strategie di costruzione del discorso che nelle *fake news* contribuiscono alla formazione dell'opinione: l'implicito, gli effetti patemici, gli usi della nominazione, alcune fallacie argomentative (come l'argomento di autorità, l'*argumentum ad populum*, l'argomento del piano inclinato) e, nella prima lezione, l'entimema, la semplificazione, la generalizzazione (accantonate nei cicli successivi per lasciare più spazio alle attività pratiche).

Alternati alla presentazione teorica, con un approccio proprio della lezione segmentata¹² (Brazier *et al.* 2021), sono stati presentati alcuni esercizi di riconoscimento e applicazione delle strategie in contesti reali, di cui è un esempio l’immagine qui sotto (fig. 2). A partire da una notizia di cronaca che descriveva l’omicidio di una donna da parte del partner, si chiedeva agli studenti di individuare le forme di nominazione impiegate per le due persone coinvolte, la donna uccisa e l’omicida¹³.

Figura 2 - Attività didattica di analisi della nominazione

NOMINAZIONE E NOTIZIE

In questa attività identificheremo le forme di nominazione che vengono impiegate in un caso di cronaca.

Il testo è sulla sinistra in alto, dove trovate una piccola lente di ingrandimento.

Dovete leggere il testo e individuare come viene impiegata la nominazione (sostantivi, aggettivi) per descrivere la donna e l'uomo.

Che effetti ha questa gestione della nominazione?

Link:
<https://app.wooclapp.com/PCTOFAKENEWS>

Inserisci le forme di nominazione che sono utilizzate per descrivere l'uomo e la donna in questa notizia

Scegli una categoria: Uomo

Scrivi le tue idee

Scegli una categoria: Uomo

Scrivi le tue idee

La proposta di un articolo che non corrispondeva strettamente a una *fake news* aveva lo scopo di servire da *exemplum* per la sua trattazione estremamente polarizzata (e, come dimostrano le critiche che l’articolo ricevette da parte di altre testate giornalistiche, sempre più inaccettabile) dei due soggetti. Agli studenti si è chiesto non soltanto di individuare le forme di nominazione e di ricostruire la rete dei riferimenti, ma di riflettere su un caso paradigmatico di come l’uso del linguaggio contribuisca a creare narrazioni assiologicamente orientate.

4.2 Il secondo incontro: la manipolazione dei dati e delle fonti

Nel secondo incontro, l’analisi delle strategie discorsive in contesto si è concentrata sul rapporto alla fonte e sull’utilizzo impreciso o ambiguo di dichiarazioni manipolate, cifre decontestualizzate, foto e grafici falsi o decontestualizzati (fig. 3). Questo ha consentito di mostrare come si possa far leva sul precostruito (la cornice di conoscenze pregresse e condivise, o poste come tali, tra enunciatore e pubblico; ma anche,

¹² La “lezione segmentata” è una metodologia didattica che alterna la teoria a esercizi applicativi per mantenere l’apprendimento vigile e attivo. È efficace, in particolare, durante le lezioni sincrone online, durante le quali la soglia di attenzione tende maggiormente a ridursi (Brazier *et al.*, 2021).

¹³ L’articolo è disponibile al sito: <https://www.laprovinciadivarese.it/follia-di-mezza-estate-uccide-la-moglie-a-martellate-245416/>

in senso deteriore, pregiudizi e conoscenze incomplete) e ha quindi stimolato una riflessione sulla responsabilità di chi diffonde informazione e di chi ne usufruisce.

Figura 3 - *Esempi di foto alterate*



È stata poi organizzata un'attività a gruppi grazie alle *breakout rooms* di Microsoft Teams seguendo la metodologia del *cooperative learning* (Johnson & Johnson 1990). Dopo una suddivisione specifica dei ruoli¹⁴ all'interno del gruppo, agli studenti è stata assegnata una *fake news*¹⁵ caratterizzata da paralogismi, uso decontestualizzato dei dati e deduzioni abusive, nonché dalla presenza di strategie (linguistiche e visive) orientate al *pathos*. Per analizzare la notizia con uno strumento che permettesse agli studenti di utilizzare le nozioni presentate nelle prime due lezioni, è stata fornita una griglia di analisi che guidasse al riconoscimento delle strategie manipolatorie con domande-stimolo (fig. 4).

¹⁴ I ruoli del *cooperative learning* utilizzati nei nostri gruppi da 4 componenti sono stati: *leader* (che coordina l'attività), *speaker* (che presenta l'attività in plenaria), *reporter* (che trascrive le idee di tutti), *timer* (che monitora i tempi per ciascuna attività).

¹⁵ La notizia è disponibile sul sito di Byoblu: <https://www.byoblu.com/2021/10/27/calcio-da-rivera-a-kimmich-il-fronte-dei-calciatori-dubbiosi-sul-siero-anti-covid/>. Si ricorderà che il canale Youtube era stato chiuso nel 2021 per la diffusione di notizie false attorno al Covid-19 e alla gestione della pandemia.

Figura 4 - Estratto di una scheda di analisi compilata

Su quali particolari della storia vuoi far concentrare l'attenzione del lettore?	I momenti seguenti all' uccisione della ragazza e la reazione delle persone
PRIMA IPOTESI DI DOMANDA	Qual è stata la reazione del mondo all' uccisione della giovane pallavolista afghana?
Il lettore sarà interessato a scoprire la risposta a questa domanda?	Si
Il lettore pensa di conoscere già la risposta a questa domanda?	No, dipende dal livello d'informazione e ricerca che ha già effettuato
La domanda pone il dubbio in maniera etica?	Si
La domanda può essere fuorviante, quindi portare il lettore a pensare, a una prima lettura, qualcosa di falso?	Forse la verità' sulla morte della ragazza
Cosa metto a disposizione del lettore per rispondere alla domanda?	Fonti affidabili e fatti precisi

Le analisi di ciascun gruppo sono state poi presentate e discusse in plenaria, conclusa la quale i formatori sono intervenute confermando, rettificando e proponendo eventuali ulteriori analisi.

4.3 Il terzo incontro: fare “buona” informazione

L'ultimo incontro si è focalizzato sulle caratteristiche della “buona” informazione nell’ottica di un passaggio dall’analisi e ricezione di un testo allo sviluppo di una competenza comunicativa attiva. L’obiettivo era quindi trasformare le competenze metalinguistiche esercitate durante le prime lezioni in strumenti per creare un’informazione comprensibile, fondata su fonti attendibili e il più possibile priva di strategie retoriche persuasive nascoste.

Dato il tempo limitato a disposizione, si è preferito non chiedere agli studenti di costruire un’informazione – processo molto complesso che avrebbe richiesto un laboratorio *ad hoc* – bensì di ragionare su come diffondere notizie riconosciute come efficaci, facendo la nostra parte nelle dinamiche di circolo dell’informazione alle quali siamo addentro. A questo scopo è stata presentata la “domanda” come strumento linguistico in grado di stimolare curiosità e approfondimento in chi legge, che non impone idee ma presenta alternative, stimolando i lettori a una riflessione più profonda.

Per sottolineare il nostro ruolo attivo nel districarci tra le numerose notizie che ci circondano, è stata proposta un’attività a gruppi, strutturata come quella del secondo incontro. A ciascun gruppo è stata affidata la stessa notizia¹⁶, questa volta ben costruita, con lo scopo di riconoscere i tratti che la rendono una fonte efficace

¹⁶ La notizia è disponibile al sito: <https://www.ilpost.it/2021/10/21/uccisione-pallavolista-talebani/>

di informazione: la trasparenza nel rapporto con le fonti, l'onestà rispetto ai punti che restano ancora oscuri, il rifiuto di aderire a deduzioni paralogiche o a narrazioni semplificate (fig. 5¹⁷).

Figura 5 - Esempio di informazione efficace



In seguito, per proporre un compito di realtà che fosse quanto più vicino al mondo dei partecipanti, è stato chiesto a ciascun gruppo di creare sull'app Canva la copertina di un post per Instagram finalizzato a diffondere una notizia identificata come efficace; questo social network è stato da noi identificato non solo per il suo uso diffuso tra gli studenti delle scuole secondarie, ma anche perché negli ultimi anni si è velocemente evoluto da spazio dove condividere unicamente immagini a luogo che raccoglie anche informazione (anche grazie alla presenza di testate giornalistiche e altri media), dibattiti e riflessioni personali. Visto il tempo limitato a disposizione, il compito è stato quello di creare la copertina di un post contenente una domanda formulata per stimolare l'interesse del lettore in maniera etica e scevra dalle dinamiche di manipolazione espresse negli incontri precedenti¹⁸, con l'aiuto della tabella seguente (fig. 6), di cui vengono riportate le prime righe:

¹⁷ A questo si aggiunge il tema stesso dell'articolo, ossia l'esplorazione e la rettifica delle *fake news* che circolavano in quel periodo sulla morte della pallavolista afghana Mahjubin Hakimi.

¹⁸ Una domanda etica stabilisce una relazione chiara tra il tema e le fonti e tra l'enunciatore e il suo pubblico: senza sollecitarne la complicità, ma lasciandolo nel suo ruolo di osservatore e giudice della bontà dell'affermazione; e senza che l'enunciatore assuma una posizione discorsiva ambigua o strumentale nei confronti del tema.

Figura 6 - Estratto di scheda di analisi compilata

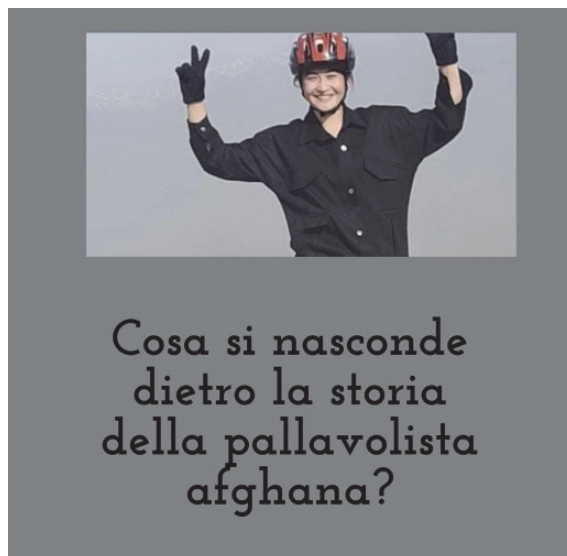
Su quali particolari della storia vuoi far concentrare l'attenzione del lettore?	I momenti seguenti all' uccisione della ragazza e la reazione delle persone
PRIMA IPOTESI DI DOMANDA	Qual è stata la reazione del mondo all' uccisione della giovane pallavolista afghana?
Il lettore sarà interessato a scoprire la risposta a questa domanda?	Si
Il lettore pensa di conoscere già la risposta a questa domanda?	No, dipende dal livello d'informazione e ricerca che ha già effettuato
La domanda pone il dubbio in maniera etica?	Si
La domanda può essere fuorviante, quindi portare il lettore a pensare, a una prima lettura, qualcosa di falso?	Forse la verità' sulla morte della ragazza
Cosa metto a disposizione del lettore per rispondere alla domanda?	Fonti affidabili e fatti precisi

Come avvenuto negli incontri precedenti, i gruppi hanno presentato il loro lavoro in plenaria, seguito da una riflessione conclusiva guidata dai formatori che mettesse in luce i punti di forza e quelli di debolezza delle domande formulate. Accanto a domande più funzionali (“Hakimi Majhubim, come sono avvenuti i fatti che hanno portato alla sua morte?”), in cui dopo la presentazione del tema in posizione topicale la domanda si propone di ripercorrere la successione degli eventi che hanno condotto alla morte della pallavolista, si trovano domande che riproducono strategie discorsive poco trasparenti, che incarnano un *ethos* discorsivo problematico ai fini dell’obiettivo del laboratorio.

Ne è un esempio l’ utilizzo della formula “cosa si nasconde dietro...”¹⁹ (fig. 7), che contiene un implicito rimando a una “verità” occulta, e forse occultata: una caratteristica spesso proposta dalle *fake news* e da altri tipi di discorso persuasivo (alcuni discorsi populistici, teorie del complotto), in cui la polarizzazione tra “vero” e “falso” è estremamente marcata e spesso fatta dipendere da un’entità esterna, detentrica di una verità tenuta nascosta, che l’ enunciatore svelerà al pubblico.

¹⁹ Questo fenomeno potrebbe essere dovuto a un’ interiorizzazione di dinamiche comunicative diffuse (e già analizzate in questo testo). Non si esclude, tuttavia, un effetto della formulazione della consegna sull’elaborato degli studenti. L’ attività, infatti, richiedeva da un lato di far luce su una notizia percepita come “misteriosa” (la morte della ragazza, avvenuta in condizioni non chiare), e dall’altro di utilizzare una domanda per suscitare l’ interesse del lettore (per approfondimenti, cfr. Archbold, 1986).

Figura 7 - Attività di creazione del post



Tuttavia, abbiamo notato come quest'ultimo lavoro in gruppo abbia consentito agli studenti di riflettere sulle strategie discorsive che essi stessi utilizzano, e di interrogarsi su quali siano le conseguenze delle scelte comunicative di ognuno; ciò ha fatto sì che i partecipanti avessero un'occasione di considerare i propri strumenti linguistici in un'ottica sempre più metacognitiva.

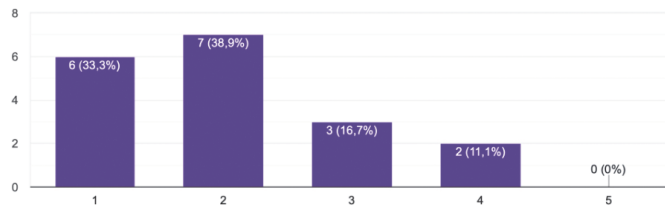
5. *La percezione di apprendimento*

Al termine del percorso è stato presentato nuovamente il test sulle *fake news* proposto all'inizio del primo incontro. Ciò ha permesso di constatare un sensibile miglioramento nel riconoscimento delle strategie linguistiche manipolatorie e nell'uso appropriato della terminologia propria della Linguistica; al contempo, gli studenti hanno potuto cimentarsi nello stesso compito prima e dopo il percorso di formazione, e quindi autovalutare in maniera efficace le competenze esercitate. Ai partecipanti è stato inoltre chiesto di compilare un questionario di riflessione metacognitiva, anonimo, sulla percezione di apprendimento dopo aver seguito i tre incontri. Come appare nei grafici di risposta (fig. 8), gli studenti si sono giudicati maggiormente capaci di riconoscere una *fake news*.

Figura 8 - *Percezione di apprendimento al termine del laboratorio*

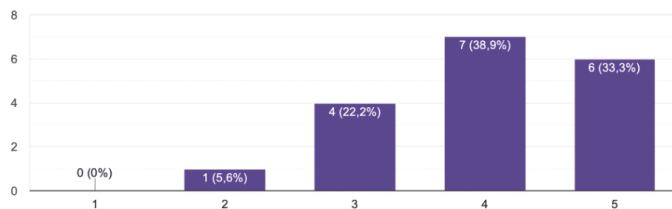
Prima di aver seguito questo corso, quanto ti sentivi capace di riconoscere le fake news?*

18 risposte



Dopo aver seguito questo corso, quanto ti senti capace di riconoscere le fake news?*

18 risposte



Ai partecipanti è stato chiesto, in conclusione, di spiegare il motivo di questa loro autovalutazione, riflettendo così sulla trasformazione avvenuta nel loro rapporto al testo. L'immagine seguente (fig. 9) riporta alcune delle risposte date.

Figura 9 - *Autovalutazione al termine del laboratorio*

Da quando ho partecipato al corso, faccio sempre più attenzione a come i professori o i miei amici, o, banalmente, le persone che mi circondano, si rivolgono a me, ma soprattutto a come “affrontano” le tematiche di cui parlano. Quindi ritengo di non essere del tutto capace di riconoscere le fake news, tuttavia, “studio” di più il modo di comunicazione.
Sento di aver migliorato e rafforzato questa capacità dal momento che leggendo un testo solo 1 volta riesco già ad individuare ciò che possono essere le caratteristiche di una fake news.
Adesso so riconoscere frasi che possono causare certe reazioni. A volte però sono frettolosa e mi sfuggono di vista dettagli importanti, una lacuna personale. Il corso è stato molto utile ed informativo.
Mi sento ancora molto instabile e precaria. Mi sembra che mi possano fregare facilmente, ma riesco più a orientarmi.
Ho ancora qualche difficoltà nell'analizzare dal punto di vista linguistico un testo, mi occorrono più letture per capirlo a fondo e per cercare le strategie apprese.
Mi ha colpito molto come l'utilizzo di alcune parole porti con sé concetti impliciti e mi sono accorta di usare molte volte dei verbi che sottintendono già altri concetti che magari non volevo esprimere. Durante alcune conversazioni anche con amiche mi sono auto corretta, accorgendomi di aver usato la parola sbagliata. Prima di questo corso mi lasciavo sconvolgere più facilmente dalle notizie che girano sui social, invece ora sono più invogliata a scoprire qualcosa in più.

Le parole degli studenti rivelano alcuni punti di interesse: innanzitutto, la consapevolezza della stratificazione del significato e della costruzione dell'opinione attraverso strategie discorsive che incarnano differenti scopi comunicativi, che passa attraverso un'attenzione maggiore, per quanto faticosa, fatta di "più letture" e di "studio". Secondariamente, si può osservare la percezione della rilevanza del tema. La possibilità di "essere fregata" rappresenta un rischio autentico, e la capacità di riconoscere le *fake news* viene presentata come una forma di difesa rispetto alle intenzioni manipolatorie dell'enunciatore. Benché questo aspetto sia stato esplicitamente affrontato nel corso (e possa quindi aver sollecitato questo tipo di risposta nei rispondenti), può essere messo in relazione con un più generale senso della responsabilità comunicativa nei confronti del proprio discorso e del proprio interlocutore. Per evitare quindi rivestire i propri discorsi di "concetti che magari non volevo esprimere", sembra possa essere coltivata una maggior consapevolezza metalinguistica: una consapevolezza non solo difensiva, che si esplica nell'analizzare criticamente le parole ricevute, ma una responsabilità nell'agire discorsivamente – un'etica della comunicazione.

6. Conclusioni

Una continua osservazione del percorso di apprendimento ha portato a graduali aggiustamenti dei contenuti nel corso dei tre cicli, fino a raggiungere la versione qui descritta. Seppur con i dovuti limiti e con l'intenzione di sperimentare ancora, riteniamo che questa esperienza didattica possa essere replicabile in altri contesti. La spiccata curiosità dimostrata da alcuni partecipanti e soprattutto le riflessioni condivise nel questionario finale hanno mostrato come il nostro obiettivo di fornire agli studenti uno strumento, anziché una soluzione, per essere consapevoli delle proprie capacità di difesa dalle strategie manipolatorie sia stato raggiunto, quantomeno in parte: ciò che sembra in qualche modo aver messo radici è la consapevolezza della potenza del linguaggio e dell'analisi che lo indaga, nonché dell'impatto quotidiano delle scelte comunicative. Questo strumento può essere assimilato alla "bussola" di cui parla Tullio de Mauro in conclusione alle sue *Dieci tesi*, un ausilio che permette di orientarsi nelle funzionalità comunicative di un testo parlato o scritto.

Bibliografia

- Berruto, Gaetano. (2021). Riflessioni sull'insegnamento della Linguistica oggi. In Sansò, Andrea (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)*, 13-29. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.
- Bochicchio, Franco. (2016). Le competenze metodologiche degli insegnanti tra analisi dei bisogni e azione didattica. *Formazione & Insegnamento. Rivista internazionale di Scienze dell'educazione e della formazione* 14(3). 89-98.

Brazier, Rod, Block, Regine & Airey, Samuel. (2021). Chunked Experiential Learning – an innovative teaching methodology for a modern, diverse classroom. *Widening Participation and Lifelong Learning* 23(2), 39-54.

Calaresu, Emilia. (2021). Insegnare la Linguistica generale: un canone saldo o un palinsesto da ripensare ? In Sansò, Andrea (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)*, 31-48. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.

Cambi, Franco, Giosi, Marco & Mariani, Alessandro. (2017). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.

Chlup, Donald T. & Collins, Tracy E. (2010). Breaking the ice: using ice-breakers and re-energizers with adult learners. *Adult Learning* 21(3-4), 34-39.

Colliander, Jonas. (2019). “This is fake news”: Investigating the role of conformity to other users’ views when commenting on and spreading disinformation in social media. *Computers in Human Behavior* 97, 209-215.

Dechéne, Alice, Stahl Christoph, Hansen, Jochim & Wänke, Michaela. (2010). *Personality and Social Psychology Review* 14(2), 238-257.

De Mauro, Tullio. 2018. *L’educazione Linguistica democratica*. Roma/Bari: Laterza.

Diamanti, Ilvo & Lazar, Marc. (2020). *Popolocrazia: La metamorfosi delle nostre democrazie*. Roma/Bari: Editori Laterza.

Facchetti, Giulio & Nitti, Paolo. (2021). “Il linguista non è chi sa le lingue?” Un’indagine percettoriale sulla Linguistica e sulla professione del linguista. In Sansò, Andrea (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)*, 349-362. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.

Freire, Paulo. (1994 [2014]). *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Torino: Gruppo Abele.

Freire, Paulo. (1970 [2018]). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.

Garand, Dominique, Daigneault Desrosiers, Laurence & Archambault, Philippe. (2014). *Un Québec polémique. Éthique de la discussion dans les débats publics*. Montréal: Hurtubise.

Grandi, Nicola & Masini, Francesca. (2018). La Linguistica della divulgazione, la divulgazione della Linguistica. *Atti del IV Convegno Interannuale SLI*, 14-15. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.

Gruppo GISCEL. (1975). *Dieci tesi per un’educazione Linguistica democratica*. Disponibile su: <https://giscel.it/dieci-tesi-per-leducazione-Linguistica-democratica/>.

Johnson, David W. & Johnson, Roger T. (1990). Cooperative learning. In Sharan, Shlomo (ed.), *Perspectives on small group learning: Theory and practice*, 68-79. New York: Praeger.

Lokar, Alice, Ondelli, Stefano, Romanini, Fabio & Silvestro, Elia. (2018). *Credibile ma falso. Come riconoscere le fake news (quasi senza leggerle)*. Trieste: Edizioni Università di Trieste.

Lombardi Vallauri, Edoardo. (2019). *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione*. Bologna: il Mulino.

Mondada, Lorenza. (2016). Challenges of multimodality: language and the body in social interaction. *Journal of Sociolinguistics* 20(3), 336-366.

- MIUR (2018), *Percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento: Linee guida*, <https://www.miur.gov.it/documents/20182/1306025/Linee+guida+PCTO+con+allegati.pdf>.
- Niemants, N., Cirillo, L. (2017) Introduction. Dialogue interpreting: Research, education and professional practice. In Cirillo, Letizia & Niemants, Natacha (eds.). *Teaching dialogue interpreting. Research-based proposals for higher education*. Amsterdam: John Benjamins. 1-25.
- Paveau, Marie-Anne. (2017). Le préconstruit. Généalogie et déploiements d'une notion plastique. Florent Bréchet, Sabrina Giai-Duganera, Raphaël Luis, Agathe Mezzadri et Solène Thomas. *Le préconstruit, approche pluridisciplinaire*, Classiques Garnier, Rencontres, 978-2-406-06807-5.
- Pietrandrea, Paola (2021). L'insegnamento delle scienze del linguaggio al servizio della democratizzazione del dibattito online. In Sansò, Andrea (a cura di), *Insegnare Linguistica: basi epistemologiche, metodi, applicazioni. Atti del LIII Congresso della Società di Linguistica Italiana (Università dell'Insubria, 19-21 settembre 2019)*, 97-114. Milano: SLI Società di Linguistica Italiana.
- Riva, Giuseppe. (2018). *Fake news*. Bologna: il Mulino.
- Schleicher, Andreas (ed.). (2019). *PISA 2018: Insights and Interpretations*. OCDE. Available at: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>.
- Schwarze, Sabine. (2017). "Come stiamo a lingua? ... Risponde il linguista". La divulgazione del sapere linguistico nelle cronache linguistiche fra gli anni 1950 e il Duemila. *Circula* 5, 107-131.
- Sini, Lorella. (2017). *Il Front National di Marine Le Pen. Analisi del discorso neofrontista*. Pisa: ETS.
- Zouogbo, Jean-Philippe (éd.). (2022). *Linguistique pour le Développement. Concepts, contextes et empiries*. Paris: Editions des archives contemporaines. Disponible en ligne: <https://eac.ac/books/9782813004345>

CECILIA VALENTI¹

Odio criptato. Strategie implicite e risorse multimodali dello *hate speech* nei discorsi politici su Twitter

Abstract

This paper aims to highlight some of the main features of multimodal hate speech phenomena which occur in the specific context of Twitter political communication. The purpose of this research is, on the one hand, to describe the characteristics of hate speech and, on the other, to explain how multimodal structures are exploited in order to discriminate and reinforce stereotypes against a specific target. The analysis of the normalization of hate phenomena in political tweets will thus proceed through the observation of a specific case of text-image interaction, in which linguistic implicitness and visual elements are used to convey discrimination and to amplify the distance between the writer and the target.

1. *Introduzione*

Lo scopo di questo contributo è di descrivere alcune delle caratteristiche dello *hate speech* implicito e multimodale presente nei discorsi politici su Twitter, contesto in cui l'odio si è ormai trasformato in "pratica ordinaria" (Fumagalli 2020: 86). Per fare ciò, vogliamo anzitutto tentare di definire i tratti salienti dell'oggetto di studio di queste pagine, cioè i discorsi d'odio. Anche se com'è ormai noto (Faloppa & Gheno 2021) non esiste una definizione univoca di *hate speech*, in generale la locuzione è impiegata per indicare "varie forme espressive (parole e frasi, ma anche immagini, simboli, caricature, condotte) ostili e offensive, volte a causare danno" (Bianchi 2021: 4) nei confronti di un *target*, individuato in quanto tale in virtù delle proprie "caratteristiche sociali (reali e percepite) come etnia, nazionalità, religione, genere, orientamento sessuale, (dis)abilità e così via" (Bianchi 2021: 5). L'espressione *hate speech* può essere interpretata come una specie di "etichetta vuota" (Fumagalli 2020: 29), cioè come iperonimo che include un'ampia varietà di pratiche linguistiche e di natura non verbale, il cui scopo è attaccare, schernire, discriminare e isolare un soggetto, individuale o collettivo, assunto a ruolo di bersaglio del discorso. Il *target* del discorso d'odio assume quindi questo ruolo secondo alcune caratteristiche (vere o presupposte) che vengono attribuite a quest'ultimo da parte dell'odiatore al fine di delegittimarlo, da un punto di vista sociale e linguistico. In un certo senso, lo *hate speech* può perciò essere interpretato come tipo di comunicazione *asimmetrica* (Orletti 2000), perché presuppone che chi attua l'odio "si trovi in una posizione

¹ Università per Stranieri di Siena.

tale da avere qualche tipo di autorità o influenza” (Bianchi 2015: 125). In realtà, è pur vero che la realizzazione dei discorsi d’odio non implica che l’emittente si trovi in una posizione “dominante” dal punto di vista istituzionale (Bianchi 2015) o che al *target* sia ascrivibile una condizione di subalternità sociale o linguistica (come dimostrato anche dallo *hate speech* indirizzato a personaggi politici, ad esempio). Tuttavia, nel contesto specifico e altrettanto asimmetrico della comunicazione politica, l’autorità *de jure* posseduta dagli emittenti può costituirsi in quanto motivo di radicamento e fertile proliferazione di meccanismi discorsivi iniqui e discriminanti. In questo caso, l’appartenenza a un gruppo maggioritario dominante e la posizione sociale privilegiata degli emittenti possono infatti essere sfruttate per “minare pubblicamente lo status di individui e gruppi” (Fumagalli 2020: 29), con lo scopo di creare e in seguito mantenere una distanza (fisica, sociale, linguistica, e così via) con il *target*. Per questo motivo, anche nel contesto della comunicazione politica 2.0 allo *hate speech* è innanzitutto ascrivibile una marcata dimensione *performativa*, perché si costituisce in quanto insieme di pratiche discriminanti in grado di “creare, trasformare, rafforzare realtà sociali” (Bianchi 2015: 116), cioè di perimetrare rapporti di inclusione ed esclusione all’interno della società. Lo *hate speech* è un discorso atto al rafforzamento e alla legittimazione di “gerarchie ingiuste e condotte discriminatorie” (Bianchi 2021: 118) nei confronti di specifici gruppi e minoranze, spesso storicamente oppressi, e viene utilizzato principalmente per erodere in modo progressivo il diritto di parola altrui. Attraverso espressioni che ledono l’identità dell’Altro, luoghi comuni, stereotipi e narrazioni polarizzate, il discorso d’odio serve quindi a discriminare direttamente il *target* e, al contempo, a legittimare la discriminazione affinché questo ultimo si trovi impossibilitato ad agire socialmente.

Rispetto al quadro brevemente evocato nel paragrafo precedente, si possono facilmente intuire le modalità con cui l’odio diviene pervasivo online, contesto in cui molti dei “meccanismi deumanizzati” (Faloppa 2020: 124) che coinvolgono il *target* sono, spesso, perpetuati anche dall’élite politica. Complici i fenomeni di *disintermediazione* (Palermo 2017), una generale tendenza al *whateverismo* (Ghenò 2018) e la riproducibilità, ubiqua e costante, di contenuti discriminanti nelle piattaforme social, l’odio si è diffuso velocemente anche su Twitter, dove, nel caso dei discorsi politici, è diventato uno strumento della “grammatica populista” (Antonelli 2017: 53) contemporanea. Benché sussistano manifestazioni esplicite di *hate speech* anche nel dominio della comunicazione politica su Twitter, il nostro obiettivo è di mostrare alcune forme discorsive in cui l’odio è “criptato, nascosto ma sempre ben presente” (Faloppa 2020: 168). Nei paragrafi che seguono, abbiamo quindi scelto di evidenziare il legame che nei tweet dei politici italiani può intercorrere tra “discorsi e immagini che, pur non contenendo espressioni esplicitamente denigratorie, servono a creare consolidare e propagandare odio e ingiustizia nei confronti di individui e categorie sociali” (Bianchi 2021: 115).

2. *Lo hate speech nei discorsi politici su Twitter: strategie implicite e multimodalità*

Negli ultimi anni, Twitter si è imposto come mezzo comunicativo privilegiato della classe politica contemporanea (Spina 2012) tramite “testi rapidi, adatti a una lettura distratta, a una fruizione ‘usa e getta’” (Antonelli 2016: 14). Così come avviene anche in altre piattaforme del Web 2.0, anche Twitter dà agli scriventi la “possibilità di disintermediare” (Missaglia 2020: 21) i contenuti prodotti, riferendosi direttamente ai follower ed evitando, anche nel caso della comunicazione politica, un potenziale controllo di terzi (quali la stampa) su ciò che viene condiviso. Tuttavia, il rapporto diretto con il pubblico di riferimento non implica l’esistenza di un dialogo altrettanto intimo tra utenti ed élite politica: infatti, i discorsi dei politici su Twitter sono perlopiù *monodirezionali* (Missaglia 2020) e si sviluppano “sedentariamente” (Prada 2017: 21), perché anche se gli utenti si rivolgono direttamente ai personaggi politici, questi ultimi di solito non rispondono e l’interazione rimane quindi limitata a rapporti di tipo *peer-to-peer*. Nonostante la velocità e la dinamicità del mezzo digitale, nonché la potenziale informalità della situazione comunicativa in cui si situano gli scambi, i politici si trovano, comunque, in una posizione asimmetrica rispetto al resto degli utenti – una posizione che, *va da sé*, può essere sfruttata per diffondere *hate speech*.

Tra le caratteristiche salienti della piattaforma, vi è, poi, un’importante restrizione mediale relativa al numero di caratteri consentiti per testo. Su Twitter, la comunicazione si fa ancora più dinamica e, più nello specifico, sulla piattaforma sussiste un principio di brevità *forzata* (Spina 2017) secondo cui ogni messaggio può comporsi di massimo 280 caratteri. Questa caratteristica, solo apparentemente banale, ha in realtà delle ricadute importanti sia per ciò che concerne le modalità di composizione dei testi – per cui si è soliti ricorrere, in mancanza di spazio, a elementi scrittori offerti dalla piattaforma, quali gli *hashtag* (Zappavigna 2015) –, sia per ciò che riguarda le strategie di persuasione del destinatario. Su Twitter, la brevità diviene infatti un’occasione per chi scrive per massimizzare il contenuto implicito del messaggio, soprattutto se gli scopi del discorso sono *disonesti* (Lombardi Vallauri 2019a). Innanzitutto, da un punto di vista generale l’implicito “*tutela chi parla*” (Domaneschi & Penco 2021: 37), perché è in grado di mitigare le affermazioni che, se esplicitate, potrebbero non essere accettate dal pubblico e, di conseguenza, permette ai politici di “appear less manipulative in the eyes of the electorate” (Brocca & Garassino & Masia 2019: 191). In secondo luogo, gli impliciti linguistici sono particolarmente efficaci perché permettono di far riferimento, in modo indiretto, a un cosiddetto *common ground* (Stalnaker 2002) o ‘terreno comune’ condiviso tra i partecipanti allo scambio comunicativo. Il *common ground* può essere interpretato in quanto sfondo epistemico multilivellare con cui è possibile “dare per scontati opinioni e giudizi e [...] trattarli alla stregua di elementi dati” (Palermo 2020: 78). Poiché si fa riferimento a elementi apparentemente condivisi, da un lato “l’emittente non si cura di doverne dimostrare la verità o l’attendibilità” (Palermo 2020: 78), così come, dall’altro, il ricevente “è portato a non esercitare la consueta vigilanza critica” (*ibidem*) perché il contenuto implicito è presupposto e fa, perciò, parte delle

conoscenze già (teoricamente) condivise e verificate. Se un'informazione altrimenti discutibile viene, quindi, asserita tramite implicito con molta probabilità il ricevente può non accorgersene, perché può dare per scontato che l'emittente stia facendo riferimento a fatti conosciuti e credibili. Ovviamente il *common ground* può contenere conoscenze sul mondo, convenzioni culturali di vario tipo e, rispetto al tema affrontato in queste pagine, stereotipi e pregiudizi nei confronti di un determinato *target*. Anche quando impiegati per la discriminazione dell'alterità, gli impliciti, dato che sono basati sul 'terreno comune', possono veicolare indirettamente "ciò che se espresso esplicitamente rivelerebbe tutta la sua discutibilità, ma che in questa forma può installarsi quasi inavvertitamente fra le convinzioni di chi ascolti senza troppo riflettere" (Lombardi Vallauri 2019a: 117). Inoltre, nel caso della comunicazione politica l'efficacia degli impliciti nella codifica di messaggi d'odio dipende anche dal ruolo dominante degli emittenti. Più in particolare, se chi diffonde odio è una figura autorevole e riconosciuta pubblicamente, la posizione di subordinazione affidata al *target* appare naturale e difficile da mettere in discussione. Infatti, "se l'informazione non è controversa e il parlante viene ritenuto ragionevolmente competente gli interlocutori la accoglieranno nell'insieme delle loro credenze" (Bianchi 2021: 125), cioè nel cosiddetto 'terreno comune'. In altre parole, se le informazioni disdicevoli verranno ben camuffate tramite implicito, probabilmente i lettori non avranno alcuna difficoltà nel giudicare legittima la posizione di chi scrive, anche se quest'ultimo potrebbe, ad esempio, "avvalersi di fatti fasulli" (Fumagalli 2019: 56) per corroborare la propria opinione o per ledere l'identità altrui, nonché rafforzare schemi sociali e linguistici iniqui.

Nel "sistema acchiappa like/attira consensi" (Missaglia 2020: 16) dei tweet condivisi dai politici, anche le immagini possono costituirsi in quanto strategia utilizzata per superare la vigilanza epistemica del destinatario e corroborare il contenuto discriminante di questi tipi di testo. Al pari di altri *testi nativi digitali* (Palermo 2017) anche i tweet dei politici sono, perciò, sostanzialmente multimodali, cioè coinvolgono, nei processi di creazione del senso, codici semiotici di natura differente. Nello specifico, la multimodalità (Kress & Van Leeuwen 2001) riguarda l'utilizzo, all'interno del medesimo contesto comunicativo, di risorse semiotiche diverse tra cui intercorre una *reciprocità funzionale* – espressione che mutuiamo dal tedesco *Wechselseitigkeit* (Holly 2011) – che garantisce la coerenza dell'oggetto testuale in cui compaiono. Naturalmente, il discorso politico non diviene multimodale con l'avvento delle tecnologie: si pensi, ad esempio, ai manifesti utilizzati durante le campagne elettorali, in cui con un "linguaggio diretto e semplice" (Gualdo & Dell'Anna 2004: 202), testi e immagini vengono utilizzati per sintetizzare le proposte politiche e per attirare l'attenzione dei potenziali elettori. Se la "naturale multidimensionalità della semiosi umana" (Voghera 2015: 23) è presente quindi anche al di fuori della Rete, è però con il Web 2.0, più in particolare, che la struttura multivellare e aperta degli ipertesti (Palermo 2018) consente una maggior "co-occorrenza e cooperazione di più codici" (Voghera 2015: 25). È in questi ambienti che la moltiplicazione di canali permette in misura più marcata rispetto al mondo predigitale

un uso integrato di modalità diverse, grazie anche alle maggiori “risorse tecniche” (Prada 2022: 227) che sono presenti nelle piattaforme social. La Rete porta quindi “al centro l’aspetto grafico-visuale” (Gualdo 2022: 56), potenzia l’interazione e l’ibridazione tra codici differenti e, soprattutto, ne consente la diffusione in modo pressoché illimitato.

Più nello specifico, rispetto all’interazione tra elementi visivi e impliciti possiamo, anche in questo caso, citare esempi ben noti (Lombardi Vallauri 2019b) presenti al di fuori della Rete. Si veda la fig. 1:

Figura 1 - Slogan elettorale del 2006 (Lombardi Vallauri 2019b: 279)



Nel testo della fig. 1 è, infatti, presente una presupposizione (Sbisà 2007) introdotta dal verbo “riapriamo” che indica un cambio di stato e, per questo motivo, presuppone che il Governo precedente abbia precluso alcune possibilità (esemplificate dal suggestivo e vago termine “futuro”) al pubblico degli elettori. In questo caso, la formula dello slogan costituito da “un’immagine evocativa” (Lombardi Vallauri 2019b: 279) e dall’implicito linguistico risulta particolarmente efficace, perché consente di esprimere un contenuto (“il futuro è precluso agli italiani”) che, se espresso esplicitamente, “sarebbe parso esagerato” (*ibidem*). Benché l’ambiente comunicativo della Rete sia di norma più ricco e dinamico di quello esemplificato in fig. 1, le “strategie persuasive sono molto costanti” (Lombardi Vallauri 2019a: 63) e schemi multimodali di questo tipo possono essere rintracciati anche in alcuni casi di *hate speech* nel Web 2.0. In questo contesto le immagini dei discorsi d’odio interagiscono però spesso con più di un testo, perché, data la struttura stratificata dei discorsi online, gli elementi visivi possono riferirsi tanto alla componente verbale presente nel testo principale del messaggio quanto ad altre contenute nella stessa immagine (secondo schemi multimodali che ricordano, appunto, lo slogan della fig. 1).

Oltre a ciò, per quanto riguarda lo *hate speech* cambiano, naturalmente, le funzioni dell’interazione tra i due diversi codici semiotici. Benché permanga sullo sfondo l’intenzione persuasiva presente anche in fig. 1, il ricorso a immagini nello *hate speech* digitale ha lo scopo principale di “classificare iniquamente” (Caponetto 2020: 105) il *target*, di isolarlo e, in un secondo momento, visti gli intenti più generalmente perlocutivi della comunicazione politica, quello di invitare il pubblico a condividere le medesime posizioni relativamente al bersaglio, quindi di influenzar-

ne gli atteggiamenti. In questo senso, le immagini garantiscono l'ancoraggio visivo del messaggio d'odio, perché sono "in grado di riprodurre la realtà [...] mostrandola così come essa realmente è" (Ferrini & Paris 2019: 101). In altre parole, esse vengono impiegate in quanto elementi atti alla veridizione delle informazioni veicolate tramite il testo, perché rendono manifesta, concretamente, la distanza che intercorre tra la realtà del *target* e quella della maggioranza. Le immagini consentono quindi di dare fisicità al bersaglio del discorso d'odio, di circoscriverlo e di contestualizzare l'invettiva indirizzata nei confronti di quest'ultimo. Infine, alle immagini è attribuito anche un ruolo *patemico* (Bertrand 2002), perché possono essere impiegate accanto ai testi sia per esprimere le emozioni negative di chi scrive, sia, al contempo, per suscitare le medesime emozioni (sdegno, rabbia, odio, e così via) presso i riceventi. Per convincere il pubblico e influenzarne i giudizi relativi al bersaglio del discorso, le componenti visive dei messaggi devono perciò essere semplici, perché la semplicità le rende "emotionally and intellectually accessible to their target audience" (Lalancette & Raynaud 2019: 4) e, per questa ragione, esse ritraggono spesso soltanto il *target* contro cui viene indirizzato il discorso.

2.1 Esempi di *hate speech* implicito e multimodale

Per ragioni di spazio in questa sezione del contributo commenteremo soltanto due esempi di *hate speech* multimodale scaricati da Twitter. La scelta per la selezione dei tweet è ricaduta su due politici di estrema destra appartenenti alla Lega, cioè su Matteo Salvini e Simone Pillon, nei cui testi l'odio è utilizzato in quanto canonica componente del discorso.

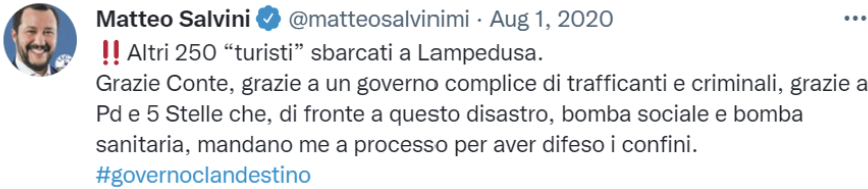
Partiamo dall'esempio estratto dalla pagina di Salvini, presente in fig. 2.

Figura 2 - *Tweet di @matteosalvinimi del 01/08/2020*



Il tema di questo tweet è l'immigrazione, percepita più genericamente da parte di Matteo Salvini come "invasione organizzata" (Di Foggia 2021: 50) in grado di ledere l'identità della maggioranza italiana. In prima battuta, la discriminazione del *target* è presente nel messaggio principale del tweet, riportato anche in fig. 3:

Figura 3 - Testo principale del tweet di @matteosalvinimi del 01/08/2020



Il testo è introdotto tramite l'attivatore presupposizionale “altri”, con cui si implica che vi siano già stati degli sbarchi, e la valutazione negativa del bersaglio del discorso è affidata all'elemento lessicale “turisti”. Questo termine, solo apparentemente neutro, viene di fatto utilizzato per rimarcare lo stereotipo (sfruttato da Salvini in più contesti) del migrante che arriva in Italia senza alcuna ragione effettiva e che, quindi, diventa un peso per il paese che lo ospita. Nel testo, l'immigrazione viene poi descritta come “disastro”, “bomba sociale”, “bomba sanitaria” e questi termini attivano, anche in questo caso implicitamente, un parallelismo tra gli sbarchi e l'aumento dei casi Covid-19 in Italia. Il *target* viene descritto quindi non solo come *finto migrante* ma, soprattutto, come potenziale fonte di pericolo dal punto di vista sociale – può minare l'integrità del gruppo maggioritario – e sanitario, perché in quanto infetto potrebbe causare l'aumento dei contagi. La posizione dell'emittente rispetto alla notizia è, inoltre, rimarcata tramite un emoji (i due punti esclamativi rossi situati in apertura), che ha, in questo contesto, uno “statuto logografico” (Chiusaroli 2017: 11) perché consente allo scrivente di “partecipare efficacemente sentimenti ed emozioni personali alla comunità virtuale” (*ibidem*). Lo emoji segnala infatti “the author's emotional involvement” (Spina 2019: 346), cioè la preoccupazione di Salvini rispetto al tema trattato e in riferimento al potenziale aumento dei contagi innescato dai migranti. Come avviene anche in altri testi del segretario leghista, lo sprezzo mostrato nei confronti dell'immigrazione si offre anche in quanto occasione di polemica “verticale” (Di Foggia 2021: 48) nei confronti del Governo, evocato nelle figure di Conte e dei più generici “Pd” e “5 Stelle”, e degli scarsi controlli sugli sbarchi. La posizione dello scrivente rispetto a quest'ultimo punto viene, inoltre, enfatizzata tramite l'utilizzo dell'*hashtag* finale, *#governoclandestino*, con cui si rinvia al favoreggiamento (secondo chi scrive) dell'immigrazione illegale da parte del Governo.

Sotto al testo vi è poi un'altra fonte che conferma quanto scritto nel messaggio principale (anche qui vi è la stessa presupposizione introdotta da “altri”) e, infine, il tweet si conclude con un'immagine che ritrae il *target*:

Figura 4 - Fonte esterna e immagine nel tweet di @matteosalvinimi del 01/08/2020

BOLLETTINO CORONAVIRUS CAMPIONATO SERIE A

CRONACHE

IL CASO AA <

**A Lampedusa altri 250
migranti. Il sindaco a Conte:
«L’hotspot sta scoppiando»**



La fonte esterna riportata (ma non citata esplicitamente) ha lo scopo di ribadire la notizia e conferirle una dimensione di ulteriore credibilità, mentre l’elemento presupposizionale “altri 250 sbarchi” ribadisce la pericolosità dell’immigrazione illegale, cui si lega lo stesso verbo ‘scoppiare’ che viene utilizzato per rimarcare la situazione di collasso in cui riversa l’hotspot citato. In ultima battuta, l’immagine è impiegata per corroborare quanto si trova nel testo, cioè come *evidenza oggettuale* (Pasta 2018) del pericolo costituito dai migranti, i quali vengono infatti ritratti mentre si stanno sottoponendo a tampone al momento dello sbarco – se i migranti siano poi, effettivamente, positivi come implicitamente suggerito non è verificabile. Come si può notare da questo primo esempio, i testi e l’immagine formano un *unicuum* semantico atto all’amplificazione della distanza tra emittente e *target* e, parallelamente, alla messa in evidenza del bersaglio in quanto soggetto collettivo da rifiutare, di cui si rafforzano i tratti stereotipati menzionati nella componente verbale del tweet – in questo caso, il fatto che i migranti non scappino da guerre, che stiano in Italia senza alcun motivo, e così via.

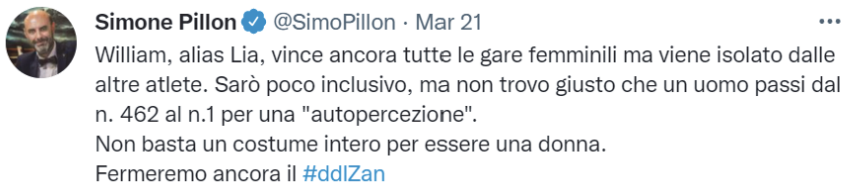
Schemi multimodali simili possono essere utilizzati anche in riferimento a un *target* individuale, come in fig. 5:

Figura 5 - Tweet di @SimoPillon del 21/03/2022



In questo caso, il bersaglio del tweet è rappresentato dall'atleta *transgender* Lia Thomas, campionessa di nuoto statunitense. Anche per questo tweet, vediamo anzitutto il contenuto del testo principale, presente anche in fig. 6:

Figura 6 - Testo principale del tweet di @SimoPillon del 21/03/2022

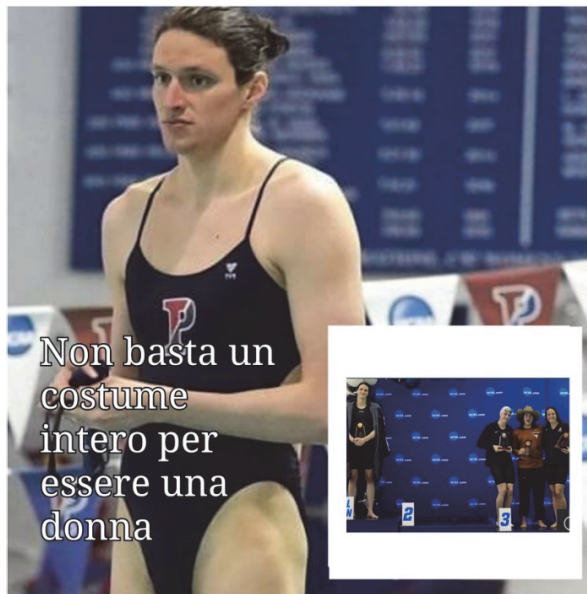


In primo luogo, Pillon sceglie di nominare l'atleta con il suo *deadname* (o nome con cui si identificava prima della transizione), cioè "William", di riferirsi alla sportiva utilizzando soltanto il genere maschile ("isolato") e, infine, di nominarla tramite il sintagma nominale "un uomo". Gli elementi menzionati consentono di comprendere sia la polemica portata avanti dal leghista, sia i motivi della discriminazione. L'invettiva di Pillon è introdotta tramite una presupposizione attivata dall'avverbio "ancora", con cui si presuppone che l'atleta vinca da molto tempo le gare femminili in cui compete. Questa frase ha lo scopo di presentare la posizione dell'emittente presente nel co-testo successivo, espressa tramite il futuro concessivo, "sarò poco inclusivo", che instaura una mitigazione rispetto all'opinione di Pillon, resa manifesta tramite avversativa introdotta da "ma". Parafrasando, si può intuire che secondo

Pillon Lia Thomas non è una donna e, per questa ragione, non dovrebbe gareggiare nelle competizioni femminili. Questa dimensione stigmatizzante è inoltre veicolata dal sostantivo “autopercezione”, che intende sminuire il riconoscimento dell’atleta in quanto donna e, per estensione, rimarcare il fatto che le persone *transgender* costituiscono una categoria a parte. Nel co-testo successivo, vi è inoltre l’implicatura (Lombardi Vallauri 2019b) “non basta un costume intero per essere una donna”, che ha la funzione di *nascondere* un ulteriore attacco discriminante nei confronti dell’atleta. L’implicatura viene utilizzata per sottintendere (ancora una volta) che Lia Thomas “si veste da donna ma non è una donna *vera*”, espressione esagerata che per ovvie ragioni potrebbe essere rifiutata dai riceventi. Se espresso in forma indiretta, il contenuto preposizionale stigmatizzante appare invece più neutro e l’emittente, tramite l’utilizzo di una forma impersonale, ha la possibilità di deresponsabilizzarsi rispetto all’implicito stesso, di cui lascia decodificare il valore agli eventuali riceventi. Inoltre, l’implicatura “non basta un costume intero per essere una donna” sottintende la delegittimazione delle condizioni di disforia di genere, equiparate, tramite termini apparentemente neutri ma in realtà transfobici, a una mera dimensione estetica. Nella frase conclusiva troviamo poi un’altra presupposizione, anche in questo caso introdotta da ‘ancora’, con cui si fa riferimento al Ddl Zan (evocato tramite *hashtag*) e all’affossamento del disegno di legge contro l’omolesbobitransfobia del 27 ottobre 2021. Infine, l’utilizzo di un verbo al plurale, “fermeremo”, rimarca la posizione dello scrivente in quanto appartenente a un gruppo (politico e sociale) nel quale la transfobia è accettata e in cui viene rifiutato il canone inclusivo rappresentato dal disegno di legge citato.

Al testo principale del tweet segue l’immagine che si trova in fig. 7:

Figura 7 - Immagine del tweet di @SimoPillon del 21/03/2022



Anche in questo tweet, l'immagine ha la funzione di contestualizzare il *target*, cioè anzitutto di mostrare chi è Lia Thomas. La foto contiene l'implicatura che abbiamo commentato nel paragrafo precedente e ritrae, di fatto, l'atleta statunitense in costume durante una delle gare citate nel testo principale del tweet. Il legame tra testo ed elemento visivo serve quindi per evidenziare e legittimare l'opinione transfobica di Pillon, cioè per confermare che, per chi sostiene questa posizione, Lia Thomas non è una donna. L'intento discriminante del messaggio risulta ancor più evidente analizzando il legame tra l'immagine principale e la foto in formato ridotto, la cui funzione non è soltanto di mettere in evidenza i tratti fisici di Lia Thomas rispetto alle compagne, ma anche di legittimare l'isolamento dell'atleta transgender – ritratta da sola sul podio e lontana dalle altre. Il doppio riferimento visivo ha perciò lo scopo di emarginare il *target* e, più in particolare, di rendere manifesto il trattamento che secondo Pillon e i propri simpatizzanti dovrebbe essere riservato alle persone transgender.

3. Conclusioni

Per ovvie ragioni gli esempi commentati in questa sede non hanno alcuna pretesa di esaustività rispetto alla moltitudine di forme linguistiche e non verbali che possono essere impiegate per la codifica dello *hate speech* nei discorsi politici su Twitter. Tuttavia, le interazioni multimodali analizzate hanno innanzitutto il pregio di mettere in evidenza in che modo lo *hate speech* si costituisca in quanto “cristallizzazione di rappresentazioni sociali” (Boero 2020: 126), stereotipate e stereotipanti, ben conosciute al pubblico anche al di fuori della Rete, sfruttate per rinforzare la distanza con il *target* e la dissociazione dell'emittente rispetto a quest'ultimo. In secondo luogo, come si è osservato in queste pagine lo *hate speech* multimodale dei discorsi politici su Twitter si costituisce attraverso strategie particolari di codifica dell'odio, che può spesso essere veicolato implicitamente. Nel contesto della comunicazione politica digitale, gli impliciti linguistici risultano particolarmente efficaci perché “consentono di ridurre la tendenza del destinatario a mettere in discussione il contenuto del messaggio” (Lombardi Vallauri 2019b: 290) e, più in particolare, di diffondere contenuti discriminanti tramite elementi che non sono, apparentemente, connotati in modo negativo. Accanto agli impliciti, nel caso dei discorsi d'odio *criptati* anche le immagini svolgono un ruolo pivotale nello sviamento dell'attenzione del destinatario e, al contempo, nell'enfaticizzazione dei contenuti discriminanti presenti nella componente verbale dei messaggi. Infatti, i codici di natura non verbale vengono di norma utilizzati per contribuire alla diffusione di narrazioni stereotipate e per mostrare l'alterità “come una realtà collettiva, uniforme e inferiore” (Ferrini & Paris 2019: 94), una realtà da respingere e con cui mantenere una distanza. Ciò è particolarmente evidente anche nei due esempi commentati, nei quali l'identità del *target* è caratterizzata esclusivamente tramite descrizioni verbali e visive che mirano all'annullamento della dimensione individuale rispetto al *gruppo minoritario di appartenenza*. Nel primo caso, i migranti vengono di fatto rappresentati come una massa informe che arriva sulle spiagge italiane, mentre nel secondo esempio l'utiliz-

zo di un'accusa *ad personam* diviene comunque l'occasione per discriminare l'intera *categoria* cui appartiene Lia Thomas.

In linea con quanto si è brevemente constatato anche in apertura, questi tipi di discorso implicito e multimodale consentono quindi anch'essi di classificare, rafforzare categorizzazioni inique e consentirne, infine, la permanenza nell'immaginario collettivo. Rispetto a questo punto, in conclusione possiamo aggiungere che le strategie implicite e le risorse multimodali impiegate per la discriminazione dei *target* nel discorso politico 2.0 contribuiscono, in maniera decisiva, alla *normalizzazione* dello *hate speech*. Utilizzando l'odio nelle quotidiane interazioni online, i politici spostano di fatto i "limiti del discorso" (Bianchi 2021: 13), gli standard di liceità che ad esso dovrebbero pertenerne. Fruendo costantemente discorsi in cui l'odio è il comune denominatore, anche gli utenti possono perciò sentirsi giustificati a riprodurlo, nel pubblico e nel privato, consentendone il radicamento.

Bibliografia

- Antonelli, Giuseppe. 2016. *L'italiano nella società della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Antonelli, Giuseppe. 2017. *Volgare eloquenza. Come le parole hanno paralizzato la politica*. Bari-Roma: Laterza.
- Bertrand, Denis. 2002. *Basi di semiotica letteraria*. Roma: Meltemi.
- Bianchi, Claudia. 2015. Parole come pietre: atti linguistici e subordinazione. *Esercizi filosofici* 10. 115-135.
- Bianchi, Claudia. 2021. *Hate speech. Il lato oscuro del linguaggio*. Bari-Roma: Laterza.
- Boero, Marianna. 2020. Sguardi sull'altro tra passione e narrazione: la figura del migrante. *Rivista italiana di Filosofia del Linguaggio*. 123-133.
- Brocca, Nicola & Garassino, Davide & Masia, Viviana. 2019. Tweet as you speak. The role of implicit strategies and pragmatic functions in political communication: Data from a diamesic comparison. *RILA: Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 2-3. 187-208. Roma: Bulzoni.
- Caponetto, Laura. 2020. Contestazione illocutoria e riduzione al silenzio. In Bianchi, Claudia & Caponetto, Laura (a cura di), *Linguaggio d'odio e autorità. Lezioni milanesi per la Cattedra Rutelli*, 105-124. Milano: Mimesis.
- Chiusaroli, Francesca. 2017. "Scritture brevi" nel diasistema delle scritture digitali. *CLUB Working Papers in Linguistics* 1. 5-18.
- Di Foggia, Arianna. 2021. Matteo Salvini: una lega tutta sua. In Ondelli, Stefano (a cura di), *Populismi, rottamazioni e social media: sviluppi recenti della comunicazione politica in Italia*, 45-69. Trieste: Edizioni Università di Trieste.
- Domaneschi, Filippo & Penco, Carlo. 2021. *Come non detto. Usi e abusi dei sottintesi*. Roma-Bari: Laterza.
- Faloppa, Federico. 2020. *#Odio. Manuale di resistenza alla violenza delle parole*. Torino: UTET.
- Faloppa, Federico & Gheno, Vera. 2021. *Trovare le parole. Abbecedario per una comunicazione consapevole*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.

- Ferrini, Caterina & Paris, Orlando. 2019. *I discorsi dell'odio. Razzismo e retoriche xenofobe sui social network*. Roma: Carocci.
- Fumagalli, Corrado. 2019. Discorsi d'odio come pratiche ordinarie. *Biblioteca della libertà* 224. 55-75.
- Fumagalli, Corrado. 2020. *Odio pubblico. Uso e abuso del discorso intollerante*. Roma: Castelvecchi.
- Gheno, Vera. 2018. Come ci si comporta e come "si parla" in rete. In Rossi, Fabio & Patota, Giuseppe (a cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, 79-99. Firenze: Accademia della Crusca.
- Gualdo, Riccardo. 2022. *Dialoghi tra parole e immagini. Il testo verbale e non verbale nella comunicazione specialistica*. Roma: Carocci.
- Gualdo, Riccardo & Dell'Anna, Maria Vittoria. 2004. *La faconda Repubblica. La lingua della politica in Italia (1992-2004)*. San Cesario di Lecce: Manni.
- Holly, Werner. 2011. Medien, Kommunikationsformen, Textsortenfamilien. In Habscheid, Stephan (hrsg.), *Handlungsmuster, Oberflächen: Linguistische Typologien der Kommunikation*, 144-163. Boston: De Gruyter.
- Kress, Günther & Van Leeuwen, Theo. 2001. *Multimodal Discourse. The Modes and the Media of Contemporary Communication*. New York: Bloomsbury.
- Lalancette, Mireille & Raynaud, Vincent. 2019. The Power of Political Image: Justin Trudeau, Instagram and Celebrity Policy. *American Behavioral Scientist* 63. 1-37.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2019a. *La lingua disonesta. Contenuti impliciti e strategie di persuasione*. Bologna: Il Mulino.
- Lombardi Vallauri, Edoardo. 2019b. Sfruttamento di "immagini" implicite nella pubblicità e nella propaganda politica italiana. In Moscarda Mirković, Eliana & Habrle, Tanje (a cura di), *Sguardo sull'immaginario italiano. Aspetti linguistici, letterari e culturali*, 267-294. Pola: Edizioni dell'Università degli Studi Jura Dobrila di Pola.
- Missaglia, Maria Carlotta. 2020. *La politica in un tweet*. Firenze: Cesati.
- Orletti, Franca. 2000. *La conversazione diseguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Palermo, Massimo. 2017. *Italiano scritto 2.0. Testi e ipertesti*. Roma: Carocci.
- Palermo, Massimo. 2018. Organizzare il discorso in rete. Caratteristiche della testualità digitale. In Rossi, Fabio & Patota, Giuseppe (a cura di), *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*, 49-63. Firenze: Accademia della Crusca.
- Palermo, Massimo. 2020. Anafore pragmatiche e persuasione. *LA LINGUA ITALIANA* XVI. 75-87.
- Pasta, Stefano. 2018. *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Morcelliana.
- Prada, Massimo. 2017. Resoconti della terra di nessuno. Lingue, comunicazione, testualità fra Web e piattaforme sociali. *Lingua Italiana d'Oggi* XIV. 15-94. Roma: Bulzoni.
- Prada, Massimo. 2022. *Non solo parole. Percorsi di didattica della scrittura. Dai testi funzionali a quelli multimodali*. Milano: FrancoAngeli.
- Sbisà, Marina. 2007. *Detto e non detto. Le forme della comunicazione implicita*. Roma-Bari: Laterza.
- Spina, Stefania. 2012. *Openpolitica. Il discorso dei politici italiani nell'era di Twitter*. Milano: FrancoAngeli.
- Spina, Stefania. 2017. La lingua fluida e aumentata delle conversazioni scritte in Twitter. *Lingua Italiana d'Oggi* XIV. 129-153. Roma: Bulzoni.

- Spina, Stefania. 2019. Role of Emoticons as Structural Markers in Twitter Interactions. *Discourse Processes* 56(4). 345-362.
- Stalnaker, Robert. 2002. Common ground. *Linguistics and Philosophy* XXV. 701-721.
- Zappavigna, Michele. 2015. Searchable talk: the linguistic functions of hashtags. *Social Semiotics* 25. 274-291.
- Voghera, Miriam. 2015. Il senso compiuto delle parole: esempi di grammelot. *Testi e linguaggi* 9. 21-39.

I meccanismi di intensificazione dell'insulto nella comunicazione mediata dal computer

Abstract

The emergence of social networks has provided entire categories of people with the right to express themselves, overcoming the invisibility they once experienced and laying the groundwork for a democratic transition of thought and speech. However, it has also brought about the onset of the stigma which associates the web with a high rate of daily conflict. This work aims to explore one of the speech acts designed to generate tension among users: the insult. Specifically, we intend to analyze the linguistic intensification processes used by speakers to increase the illocutionary force of their insults.

The goal is to investigate the intensification phenomenon of insults in *computer-mediated communication*², which is characterized by a mix of creative communication tools, languages, and forms, as well as paraverbal devices. Our analysis of a corpus of about 1140 insults extracted from social networks reveals that most of them show intensification phenomena. Therefore, it appears that users make optimal use of all available linguistic and paralinguistic strategies to intensify the meaning of insults, some of which are exclusive to the digital medium.

1. *L'intensificazione dell'insulto*

L'insulto può essere definito come un atto linguistico finalizzato a danneggiare un bersaglio e la sua reputazione (Jucker & Taavitsainen 2000: 71). Siamo nel campo dell'*impoliteness* (Culpeper 1996) e della *violenza verbale* (Moïse 2006), inoltre, il riferimento cardine alla natura bellicosa di questo atto è desumibile dall'etimo: infatti, il verbo latino *INSULTĀRE*, composto da *in-* e *saltāre* (lett. "saltare su, in, contro"), giustifica l'assimilazione metaforica a "colpi, pugni, schiaffi, proiettili, [...]" avanzata in letteratura (Alfonzetti 2017: 85).

Secondo una prospettiva pragmatica³, questo atto linguistico dalla natura illocutoria ibrida (espressiva e verditiva)⁴ si colloca nello spazio della violenza verbale insieme agli *slurs* e all'*hate speech* (Bazzanella 2020), ma risulta sempre molto complesso differenziare gli insulti da altri atti con cui condivide lo spazio pragmatico e

¹ Università degli Studi di Bari.

² In italiano Comunicazione Mediata da Computer, nel testo CMC.

³ Secondo Bazzanella (2020), la prospettiva pragmatica risulta essere la più efficace per lo studio di questi fenomeni, dato che la pragmatica considera l'uso in contesto della lingua, la dipendenza del significato da una molteplicità di elementi e possiede una natura interdisciplinare.

⁴ Cfr. Alfonzetti (2017), Orrù (2020), Nitti (2021).

comunicativo, oltreché le risorse linguistiche (es. *rimproveri, imprecazioni, bestemmie ecc.*), con il rischio di cadere nella trappola della cosiddetta *fuzziness of speech act* (Jucker & Taavitsainen 2000).

Il significato dell'insulto non è mai neutro, ciò nonostante, diversi studi hanno dimostrato come l'emittente metta in atto più strategie linguistiche di natura differente per intensificare il loro carico semantico.

L'intensificazione dell'insulto ha negli anni ricevuto una certa attenzione. In questa direzione, Dardano *et al.* (1992: 16) associano l'intensificazione all'assenza di un verbo performativo esplicito per la realizzazione dell'atto⁵: infatti, secondo gli studiosi, i parlanti nel corso del tempo avrebbero imparato a fare uso di una performatività implicita, ricorrendo a elementi intensificatori del valore illocutivo dell'atto i quali permettono un'interpretazione univoca delle intenzioni illocutorie del parlante.

Canobbio (2010) lega il fenomeno dell'intensificazione all'uso abitudinario e routinario che viene fatto degli insulti; infatti, sottolinea come molto spesso gli insulti abbiano perso pregnanza semantica ed efficacia. I parlanti, quindi, fanno sfoggio di strumenti di rafforzamento in grado di rinvigorire e attualizzare l'atto. A tal proposito, Mateo e Yus (2013: 93-94) affermano che in situazioni emotivamente turbolente (quali i conflitti, per esempio) i parlanti tendono a preferire formule di insulto più convenzionali, in quanto più immediatamente accessibili, ma dall'altra parte, sottolineano come l'innovazione giochi un ruolo importante nella creazione di insulti⁶.

Alfonzetti (2017) sostiene che l'azione di intensificazione è direttamente connessa al fine perseguito dai soggetti insultanti, che è quello di "esprimere intenzionalmente ed esplicitamente aggressività e ostilità". I fenomeni di intensificazione, quindi, sono fortemente legati alla natura di questo atto linguistico che, parafrasando le parole di Fisher (2004: 53), rappresenta l'irrompere della passione e del turbidone emotivo nella situazione comunicativa e l'intensificazione ne è la componente immediatamente percepibile.

Parallelamente, Bazzanella (2020) si sofferma sul ruolo della rimodulazione di grado di intensità dell'insulto, un elemento importante nella trattazione di quest'atto dipendente da fattori linguistici ed extra-linguistici⁷.

⁵ Già John L. Austin (1987: 141-142) nella "Lezione VI", quella dedicata ai "Performativi espliciti", rende nota l'assenza di un verbo performativo esplicito "io ti insulto" e parallelamente nella "Lezione III" sottolinea – mediante una lettura quasi proibizionistica – come l'assenza di tale verbo sia un beneficio sociale; infatti, secondo il padre della Teoria degli Atti Linguistici, l'assenza di un performativo esplicito per insultare è dovuta a una volontà emersa nel corso del tempo di voler evitare di riconoscere tale procedura all'interno della pratica sociale.

⁶ Culpeper (2011) dedica un'intera sezione (§4.5) al tema dell'intensificazione delle formule di scortesia, sottolineando come questo processo coinvolga principalmente le formule di scortesia convenzionalizzate, ma nulla vieta di pensare che possano essere messe in atto anche per la realizzazione di atti mediante formule non convenzionalizzate.

⁷ La studiosa, a conclusione della sua trattazione sull'insulto, invita i ricercatori a focalizzare l'attenzione delle ricerche future sul tema della rimodulazione di grado dell'intensità dell'insulto, al momento poco trattato.

I meccanismi di intensificazione, quindi, si configurano come strumenti a disposizione del parlante per rendere manifeste le proprie intenzioni illocutorie; infatti, mediante queste risorse il locutore rende il proferimento dell'atto meno ambiguo ed equivoco, ma soprattutto si rende responsabile del proprio atteggiamento scortese (Culpeper 2018). Allo stesso tempo, però, l'intensificazione funge da utile strumento per attualizzare e potenziare un atto di per sé già altamente dannoso che dispone di un repertorio lessicale talvolta convenzionalizzato. Le strategie che permettono di intensificare la carica semantica dell'insulto, per definizione di polarità negativa e disfemica, sono molteplici e diversificate; per questo motivo si è deciso di dedicare ad esse uno spazio specifico nel paragrafo seguente.

1.1 Le strategie di intensificazione dell'insulto

L'analisi degli insulti, finora condotta sia su corpora di parlato spontaneo (o semi-spontaneo) che di testi scritti, ha mostrato come l'intensificazione di questo atto coinvolga tutti i livelli della lingua, sfruttando appositi meccanismi di natura linguistica e paralinguistica (declinabili anche in ottica sociolinguistica).

La letteratura sul tema non è uniforme e ad oggi non esiste una trattazione interamente incentrata sul tema dell'intensificazione dell'insulto e, soprattutto, i salutariferimenti che si possiedono sono relativi solo alle lingue occidentali. Per l'italiano diversi studi hanno trattato il tema, facendo per lo più riferimento a corpora di parlato orale (spontaneo e semi-spontaneo) e scritto; fra tutte corre l'obbligo di citare la ricerca di Alfonzetti (2017), che per prima ha avanzato una proposta di sistematizzazione dei meccanismi di intensificazione⁸.

I meccanismi di intensificazione più frequentemente riportati in letteratura presentano natura differente: ci sono quelli che agiscono maggiormente sul tessuto morfosintattico (alterazione, rimodulazione di grado dell'aggettivo e adozione di costruzioni marcate tipiche del parlato) e quelli di natura più prettamente lessicale (aggettivazione della parola insultante e inserzione di avverbi di intensificazione; ancora, utilizzo di termini diafasicamente bassi, solitamente parole tabù, a integrazione della formula insultante; uso del dialetto e fenomeni di code switching; impiego di interiezioni). Alcuni strumenti presentano una profilazione più discorsiva (ripetizioni e riformulazioni⁹, riferimento esplicito alle condizioni di sincerità dell'atto e sottolineatura della pretesa di validità dell'enunciazione da parte dell'emittente¹⁰; ridondanze pronominali, utili a marcare enfaticamente il destinatario

⁸ Per l'italiano, al momento, si dispone dei dati emersi dagli studi di Bürke (1988), Dardano et al. (1992), Canobbio (2010), Alfonzetti e Spampinato Beretta (2012), Alfonzetti (2017; 2020), Bazzanella (2020) e Orrù (2020). Quest'ultimo è l'unico che ha trattato il tema dell'intensificazione dell'insulto in uno studio sulla realizzazione dell'insulto nel web, servendosi della classificazione operata da Alfonzetti.

⁹ Questi ultimi due espedienti sono definiti da Culpeper (2011: 224) come tipici dello schema retorico degli eventi scortesi; inoltre, Miłkowska-Samul (2019: 336) sottolinea come la reiterazione di un dato elemento sia un elemento che contraddistingue tanto le produzioni linguistiche scortesi che quelle di natura cortese.

¹⁰ "Te lo dico sul serio, veramente. Sei un cretino, te lo giuro" (Alfonzetti 2017: 106).

dell'insulto), infine ci sono gli strumenti di natura prosodica, cinesica e prossemica (innalzamento della voce, tono di voce aggressivo, gesti, mimica facciale, scansione dell'insulto mediante sillabazione, allungamento della vocale atona finale ecc.).

2. *La ricerca*

Questo lavoro intende indagare il ruolo dell'intensificazione in un corpus di insulti estratti da pagine web selezionate per argomento; le finalità della ricerca sono state diverse: innanzitutto quella di verificare in che misura il processo dell'intensificazione sia radicato nelle abitudini linguistiche degli utenti che fanno uso dei social network. Ciò permetterà non solo di quantificare le strategie linguistiche impiegate per intensificare gli insulti, ma anche di meglio definirle. Infine, questo studio si pone l'obiettivo di analizzare i meccanismi linguistici e testuali utilizzati dagli utenti nel web per sopperire all'assenza di strumenti di intensificazione di natura prosodica, cinesica e prossemica.

L'atto dell'insulto contiene una elevata carica performativa che si compie anche grazie alla natura intrinsecamente espressiva dell'atto stesso. Nella lingua orale, la prosodia in tutte le sue diverse manifestazioni, linguistiche e paraverbali, contribuisce al compimento della funzione espressiva dell'insulto. Nella scrittura tutto ciò è invece fortemente ridimensionato o comunque ristretto all'uso dei segni paragrafematici e testuali.

Diversamente, le caratteristiche speciali del linguaggio dei social media fanno sì che l'insulto possa trovare nuove forme di resa visiva e grafica al fine di esternare tutta la sua carica performativa. Fatta questa premessa, ci si aspetta che gli insulti presenti nei social network esibiscano, con riferimento a questo aspetto, caratteristiche parzialmente diverse sia dall'oralità che dalla scrittura¹¹. L'analisi del corpus permetterà di verificare in che modo gli utenti suppliscano all'assenza degli strumenti di tipo prosodico, cinesico e prossemico, tratti indispensabili per la realizzazione e intensificazione dell'insulto¹².

2.1 Il corpus e l'analisi

Per poter fornire una risposta a questi quesiti si è proceduto alla raccolta di un corpus inedito composto da 1140 insulti estratti mediante ricerca manuale da 930 commenti pubblicati su pagine Facebook, Instagram e Twitter appositamente selezionate. I commenti sono stati differenziati in funzione del contesto da cui sono stati estrapolati, quindi, dalla tipologia di pagina social di provenienza; in merito a questo aspetto, 310 commenti rientrano nel contesto "politica", 310 commenti sono stati estratti da pagine social etichettabili come "società" e 310 da pagine afferenti al contesto "spettacolo".

¹¹ Per la lingua del Web si rimanda a Pistolesi (2014; 2019; 2022), Spina (2016), Alfieri (2017), Chiusaroli (2017) Fiorentino (2018), Gheno (2018).

¹² Colín Rodea (2005: 159) sostiene che tutta la materia linguistica può diventare oggetto di insulto: a fare la differenza è, però, la sua esteriorità, ciò che circonda il linguistico, come per esempio i tratti soprasegmentali. Si rimanda a Chastaing e Abdi (1980), Lagorgette e Larrivé (2004), Moïse (2006), Mateo e Yus (2013).

Al fine di rendere quanto più possibile omogeneo il campione, sono state compiute delle scelte: tutti gli insulti presi in esame presentano l'allocuzione diretta verso il bersaglio¹³ (es. *Sei un coglione*), una delle tipologie più rappresentative; inoltre, si è scelto di selezionare solo insulti la cui illocuzione fosse tesa al ferimento del destinatario, optando per la *genuine impoliteness* ed escludendo tutti gli insulti ascrivibili alla *mock impoliteness*¹⁴; non sono stati, invece, posti vincoli di natura sintattica, né sociolinguistica¹⁵. Tutti gli insulti sono stati inseriti in un apposito database e classificati in base al campo semantico di appartenenza, al tipo di struttura e al meccanismo di intensificazione presente tra quelli più spesso riportati nelle ricerche, ovvero processi semantico-lessicali, morfosintattici ed espressivi (già illustrati nel § 1.2). È bene sottolineare che tutti i processi di intensificazione possiedono una natura multifunzionale; quindi, può risultare limitante l'inserimento di una strategia in un' unica classe. Per esempio, l'*alterazione* ha un effetto simultaneo tanto sul piano morfologico, essendo un tipico processo di suffissazione, tanto su quello semantico-lessicale in quanto modifica il significato di base della parola. Per convenzione, si è scelto di inserire tale strategia nella classe dei procedimenti di natura morfosintattica. Un simile ragionamento può essere imbastito per la strategia di adozione di costruzioni marcate tipiche del parlato, che solo parzialmente rientra nel gruppo delle strategie di natura morfosintattica. Il campione è stato sottoposto ad analisi semantico-lessicale, morfologica e sintattica. Sul piano metodologico non sono mancate le difficoltà: in diversi casi sono stati ad esempio rinvenuti più meccanismi di intensificazione nello stesso insulto o la presenza di più insulti all'interno di un commento prodotto da un medesimo emittente. In questi casi si è deciso, quindi, ai fini dell'analisi quantitativa di adottare come unità di misura il commento e non il singolo insulto. Ciò ha permesso di valutare il numero di insulti effettivi prodotti da ciascun utente, ma soprattutto, di vagliare quanti meccanismi di intensificazione lo stesso utente fosse in grado di adottare contemporaneamente.

¹³ Si è scelto di escludere in questa prima fase dell'indagine gli insulti al discorso riportato e alla terza persona, nonostante Alfonzetti (2020: 32) e Palermo (2020: 12) ci informino della loro corposa presenza nel Web.

¹⁴ Culpeper (1996: 352) definisce la *mock impoliteness* ("finta scortesia") come "impoliteness that remains on the surface, since it is understood that it is not intended to cause offence". Possiamo ascrivere a questa categoria le forme di insulto ritualizzate rinvenute da Labov (1972) nelle pratiche linguistiche degli adolescenti afroamericani o gli insulti di solidarietà descritti da Lagorgette e Larrivé (2004).

¹⁵ Sono stati oggetto di analisi sia i commenti prodotti in italiano, che quelli prodotti in varietà substandard (dialetti o italiani regionali). Il dialetto si è già detto essere uno degli strumenti di intensificazione dell'insulto noti in letteratura (si veda il §1.2) e, a tal proposito, per il computo finale si è scelto di differenziare le produzioni composte interamente in dialetto (o in una lingua non standard), da quelle in cui si è avuta una commutazione di codice da parte dell'utente al momento del proferimento dell'insulto. Come si avrà modo di osservare dalla tabella 3, le prime sono state registrate alla voce "Uso del dialetto", le seconde, invece, alla voce "Code switching".

3. I risultati

Dall'analisi condotta emerge che 699 commenti su 930 (75,16%) presentano almeno un meccanismo di intensificazione. I 699 commenti sono distribuiti in maniera omogenea nei tre contesti selezionati (tab. 1). Questi dati ci portano a pensare che l'atteggiamento degli utenti in merito al processo indagato non sia condizionato dall'argomento; il livello di aggressività (e, quindi, di forza illocutoria) non sembra essere influenzato dal contesto in cui avviene lo scontro. Inoltre, non emerge una chiara relazione tra il numero effettivo di insulti prodotti e il contesto di realizzazione degli stessi; infatti, il numero degli insulti rinvenuti nei commenti sembra essere piuttosto equilibrato e ben distribuito nei tre contesti (tab. 2). Dal numero degli insulti contenuti nei singoli commenti, un ulteriore parametro che permette di valutare il livello di aggressività degli utenti, emerge che ancora una volta l'atteggiamento degli utenti non sembra lasciarsi scalfire dal contesto in cui avviene lo scontro.

Tabella 1 - *Numero di commenti contenenti insulti intensificati ripartiti per contesto di produzione (valori assoluti e percentuali)*

	<i>Politica</i>	<i>Società</i>	<i>Spettacolo</i>
N. di commenti con insulti intensificati	229 (32,76%)	235 (33,62%)	235 (33,62%)

Tabella 2 - *Numero di insulti prodotti dagli utenti ripartiti per contesto di produzione (valori assoluti e percentuali)*

	<i>Politica</i>	<i>Società</i>	<i>Spettacolo</i>
N. di insulti	387 (33,95%)	376 (39,98%)	377 (33,07%)

Con riferimento ai processi di intensificazione, l'indagine effettuata ha permesso di rilevare la presenza di più strategie diversificate sia sul piano linguistico che per frequenza d'uso, come riportato analiticamente nella tabella 3.

Tabella 3 - *Ricorrenze assolute e percentuali dei meccanismi di intensificazione noti in letteratura*

<i>Tipologia di meccanismo</i>	<i>Meccanismi di intensificazione</i>	<i>Ricorrenze assolute e percentuali (%)</i>
Meccanismi di natura morfosintattica	Alterazione	42 (8,58%)
	Rimodulazione di grado dell'aggettivo	19 (2,72%)
	Costruzioni marcate tipiche del parlato	93 (13,30%)
Meccanismi di natura lessicale	Inserzione di avverbi	67 (9,59%)
	Aggettivazione	218 (31,91%)
	Uso di termini diafasicamente bassi	33 (4,72%)
	Uso del dialetto	28 (4,01%)
	<i>Code switching</i>	15 (2,15%)
	Interiezioni	9 (1,29%)

<i>Tipologia di meccanismo</i>	<i>Meccanismi di intensificazione</i>	<i>Ricorrenze assolute e percentuali (%)</i>
Meccanismi di natura discorsiva	Ridondanze pronominali	1 (0,14%)
	Riferimento alla sincerità dell'atto	14 (2%)
	Ripetizioni	14 (2%)
	Riformulazioni	27 (3,86%)

Tra i meccanismi rilevati, un posto di rilievo va garantito all'*aggettivazione*; ben 218 utenti sembrano fare un uso cospicuo di questo strumento. L'*aggettivazione* consiste nel processo di inserzione di attributi, la cui funzione è quella di degradare ulteriormente il carico semantico (di per sé già sprezzante) delle parole insultanti adottate dall'utente verso il bersaglio. Questo strumento, oltre a garantire creatività alle produzioni linguistiche, permette una rimodulazione non indifferente dell'intensità.

Gli aggettivi più ricorrenti nel corpus sono *povero*, *solito*, *grande* e *maledetto*, si vedano gli esempi (1) – (4) riportati di seguito, che oscillano tra una natura più qualificativa e una più espressiva¹⁶.

- (1) “Povero figlio della merda. [...]”
- (2) “[...] sei il solito rosicone sinistrongo”
- (3) “Figli di grandi puttane”
- (4) “[...] Maledetto parlare”

L'esempio (2) presenta un duplice meccanismo di *aggettivazione* (oltreché l'*alterazione* di tipo accrescitivo); infatti, *rosicone* viene sintagmaticamente accorpato a *solito*, che sembra inserire il bersaglio in un *frame* ben noto¹⁷ (nonostante l'estraneità che caratterizza gli interlocutori), e successivamente a *sinistrongo*, assistendo a quello che Yus e Mateo (2013: 101) definiscono processo di *agglomeration*. L'esempio (3), invece, mostra l'inserzione dell'aggettivo all'interno della polirematica *figli di puttane*: questo processo altro non fa che marcare la natura di “insulto di rimbalzo” (Lagorgette, 2006: 29); infatti, il bersaglio è colpito attraverso un'ingiuria rivolta a un parente prossimo, che in questo caso è la madre, colpevole di forte lascivia sessuale (marcata mediante l'aggettivo inserito all'interno del sintagma preposizionale).

Non tutti gli aggettivi sono di gradazione negativa: si è avuto modo già di osservare *grande* e *solito*, che nel linguaggio ordinario sono aggettivi di grado neutro; ma non mancano anche aggettivi dalla connotazione semantica chiaramente negativa, come *brutto*, *becero*, *lurido*, *inutile*, *marcio* ecc., così come non mancano, viceversa,

¹⁶ Nel complesso, si è osservata una netta preferenza da parte degli utenti per l'adozione di aggettivi relativi alla qualità; infatti, per quanto riguarda gli aggettivi relativi alla quantità ritroviamo solo: *grande*, *molto piccolo* e *intero*.

¹⁷ A tal proposito, si rammenta quanto proposto da Dynel (2021) a proposito delle difficoltà che sorgono nello studio degli insulti online e della necessità di considerare le componenti micro e macro-contestuali, data l'assenza dell'analista dalla situazione comunicativa e, soprattutto, l'assenza di conoscenza degli interlocutori. In questo caso, sarebbe necessario risalire alle cause del malcontento così radicato nei confronti del bersaglio, magari analizzando il profilo social del soggetto insultante e osservando la tipologia di interazioni messe in atto con la propria comunità di pratica.

aggettivi aventi una connotazione positiva come *bello* ed *esperto* che, abbinati a termini insultanti, vanno chiaramente letti con la lente distorsiva del sarcasmo, come illustrato negli esempi (5) e (6):

- (5) “[...] sei una bella ipocrita vero??? 🙄”
 (6) “Esperti idioti”

A un’analisi più attenta, ci si è resi conto che – relativamente agli insulti presenti sui social media – parlare di semplice *aggettivazione* è alquanto riduttivo: infatti, talvolta si assiste a un vero e proprio processo di *espansione* del sintagma contenente la parola insultante. Tale processo è dovuto innanzitutto alla natura asincrona del mezzo e dunque alla più ampia possibilità di pianificazione del messaggio, rispetto a quanto avviene nella comunicazione *face-to-face*. A ciò, va aggiunto il filtro della distanza (anche spaziale) tra emittente e ricevente che scioglie qualsiasi indugio di natura emotiva, ma anche la volontà di catturare l’attenzione del pubblico e produrre effetti umoristici con conseguente innalzamento dell’emittente¹⁸. Sapere insultare è una forma di arte che richiede un buon esercizio e degli strumenti efficaci e, soprattutto, di conseguenza va tenuto in considerazione che ogni evento comunicativo che si verifica sui social instaura una relazione triadica che vede coinvolti il locutore, il destinatario e il pubblico. Si vedano in merito alcuni esempi riportati ai punti (7)-(9):

- (7) “Giornalai venduti di giornalacci di merda [...]”
 (8) “sembri la classica 45enne in menopausa con una vita piatta e monotona, mantenuta dal marito a fare la casalinga frustrata 😞😞”
 (9) “pecore con 17 mascherine in ogni buco e con le mani bruciate dall’amuchina (il cervello invece era già cotto).”

Nell’esempio (7) l’insulto sfrutta un procedimento di natura morfo-lessicale: parte dalla professione del bersaglio (*giornalisti*) selezionando una parola sorella (*giornalai*) per declassarlo; i giornalisti de La Repubblica perdono così il loro status di produttori di notizie e vengono relegati a semplici venditori di giornali. A tal proposito, non bisogna mai perdere di vista quanto affermato da Domaneschi (2020: 41), secondo cui, “i vocaboli di insulto sono [...] uno dei territori linguistici ove è possibile dar maggior sfogo alla propria creatività morfologica”.

I *giornalai*, inoltre, sono definiti *venduti* (mediante aggettivazione), ma di questi l’emittente specifica anche l’affiliazione a *giornalacci*, attraverso un sintagma preposizionale contenente l’alterazione, che con il sintagma *di merda* (inserzione di

¹⁸ Ernotte e Rosier (2004: 38) parlano di *effet Cyrano*, una strategia attraverso cui l’insulto mira a valorizzare il parlante mediante l’effetto comico scatenato nel pubblico. Questo processo, per esempio, si realizza mediante l’utilizzo di un lessico sconosciuto all’insultato, ma noto al pubblico. Dynel (2021), inoltre, sottolinea quanto i *genuine insults* possano produrre effetti umoristici nei *non-targeted individuals*, soprattutto nelle interazioni sui social media e in particolare se sono formulati in maniera creativa. A tal proposito l’autrice parla di *disaffiliative humour*, una forma di umorismo in cui l’oratore e i riceventi *non-targeted* si affiliano contro il bersaglio, traendo piacere dalla denigrazione messa in atto contro il bersaglio in modo umoristico.

termini diafasicamente bassi) tende a denigrare la categoria. In questo insulto, oltre all'espansione del sintagma, possiamo osservare il tipico utilizzo corale delle strategie sopra menzionate.

Il bersaglio dell'insulto (8) è inserito in un *frame* ricco di pregiudizi e stereotipi femminili attraverso l'aggettivo *classica* (*sembri la classica 45enne in menopausa*); ma il soggetto insultante insoddisfatto rincara la dose affermando che l'insultata possiede “una vita piatta e monotona”, che è mantenuta dal proprio marito e che fa la casalinga frustrata (il tutto concluso con due *emoji* simulanti la risata, di cui si parlerà in seguito).

La popolazione *pro-vax*, target dell'insulto (9), oltre a essere convenzionalmente definita *pecore*, viene descritta dall'utente *no-vax* nei minimi dettagli mediante appositi sintagmi preposizionali e con un'intera parentetica di commento.

Meno frequenti di questo espediente, ma comunque ampiamente attestati nel corpus sono *le costruzioni marcate tipiche del parlato* (93 ricorrenze, 13,30%): inversioni e costruzioni sintatticamente marcate (10), adozione di segnali discorsivi (11), forme contratte (12), utilizzo di locuzioni impiegate tipicamente nel parlato (es. *che non siete altro, di prima categoria, con la R maiuscola*) (13) che donano all'evento comunicativo mediato dal computer informalità e immediatezza espressiva, proprio come accade nella comunicazione *face-to-face*. Qui di seguito qualche esempio:

- (10) “[...] Gionalai* venduti e cagnolini al guinzaglio siete..”
- (11) “ma davvero siete così lecchini pure voi ?!?”
- (12) “[...] sei na merda [...]”
- (13) “siete razzisti eccome! Anzi con la R maiuscola, Razzisti!”

Non mancano, inoltre, casi di intensificazione mediante avverbi con 67 ricorrenze (9,59%); *proprio* risulta essere l'avverbio più ricorrente (14)¹⁹; così come non mancano casi di intensificazione mediante l'*alterazione* del sintagma contenente la parola insultante, in cui compaiono quasi equamente l'utilizzo dell'accrescitivo (15) e del diminutivo (16). Questo processo rappresenta un *continuum* nella realizzazione dell'insulto nella lingua italiana, dato che è ampiamente attestato negli studi di natura diacronica²⁰, così come negli studi incentrati sulla realizzazione dell'atto in età contemporanea (cfr. Alfonzetti 2020; Orrù 2020).

- (14) “Sei proprio un coxxxxxe...”
- (15) “Stronzona, [...]”
- (16) “[...] fascistella”

Tra i meccanismi noti in letteratura, quelli meno adoperati risultano essere l'impiego di interiezioni e di ridondanze pronominali. Le prime, un fenomeno tipi-

¹⁹ Culpeper (2018) sottolinea come sul ruolo degli avverbi nell'intensificare atti linguistici scortesivi si siano già soffermate a lungo, oltreché la linguistica e la pragmatica, anche le scienze della comunicazione e la psicologia.

²⁰ Cfr. Burke (1988), Dardano *et al* (1992), Alfonzetti e Spampinato Beretta (2012).

co dell'oralità, con l'avvento della CMC e dei social network sono diventate uno strumento di cui gli utenti si servono come mezzo di mimesi del parlato. Secondo Miłkowska-Samul (2019: 338), sono uno dei mezzi attraverso cui gli utenti dei social si servono per rendere più espressivi i propri atti, ma allo stesso tempo più scorresi. Orrù (2020) che si è occupato di insulti su Facebook riconosce le interiezioni e le ridondanze pronominali come strumenti di intensificazione attivi anche sulle piattaforme social, anche se non ne specifica la frequenza all'interno del corpus. Nulla vieta di pensare che questi strumenti siano una particolarità espressiva della comunicazione orale e che solo saltuariamente compaiano nella lingua del web.

3.1 Gli intensificatori con funzione espressiva

I risultati ottenuti hanno confermato che gli insulti dei social network presentano dei tratti grafici e visivi peculiari, i quali sono legittimati anche dal mezzo diamesico, e che sono ampiamente sfruttati al fine di intensificare, e allo stesso tempo sfumare, la forza illocutiva degli insulti. L'analisi condotta ha mostrato che i tratti espressivi più utilizzati sono diversi, ma tutti accomunati da una volontà di supplire all'assenza delle componenti prosodiche, prossemiche e cinesiche mediante il canale virtuale.

Precisamente, sono stati rilevati i seguenti meccanismi: un uso nuovo e particolare della punteggiatura, l'emulazione di fenomeni prosodici mediante lo scritto (es. *allungamenti vocalici, scansione in sillabe o in grafemi della parola insultante, resa del raddoppiamento fonosintattico ecc.*), l'impiego di *emoji*, sia con funzione denotativa, che con quella più di natura espressiva, l'inserzione della risata (resa sia mediante trascrizione ortografica, che mediante gli appositi *emoji*), inserzione di elementi di natura grafica e multimediale (maiuscolo, GIF, fumetti, vignette ecc.).

In tabella 4 le ricorrenze di questi fenomeni nel corpus:

Tabella 4 - Ricorrenze assolute dei meccanismi di intensificazione propri della CMC

Meccanismo	Ricorrenze
Punteggiatura	271 (38,77%)
Emulazione di fenomeni prosodici	35 (5,01%)
Risata	40 (5,72%)
<i>Emoji</i>	153 (21,89%)
Elementi di natura grafica e multimediale	90 (12,88%)

Il meccanismo che compare con prepotenza tra quelli contenuti in questo gruppo è sicuramente quello della *punteggiatura*. La punteggiatura nella CMC cessa di avere un mero ruolo di organizzazione testuale e sintattica; infatti, si presenta nella veste di strumento pragmatico ed espressivo, che veicola un contenuto informativo più ampio rispetto a quanto viene digitato (Salvatore 2019: 189). La punteggiatura, dunque, si configura come un ottimo strumento per sopperire a tutti quegli strumenti emotivi ed espressivi che col parlato trasmesso vengono a mancare. Dato l'elevato numero di ricorrenze, si può supporre che gli utenti ne facciano un uso consapevole

e che, soprattutto, questo uso sia piuttosto radicato nelle loro abitudini linguistiche, dato che nel complesso le produzioni risultano effettivamente intensificate.

Già Longo (2020) osservava come gli utenti facessero un uso iterato della punteggiatura modale con ripetizione dello stesso segno di interpunzione; inoltre, sottolineava come questi usi della punteggiatura non fossero emersi con l'avvento delle scritture digitali, bensì già precedentemente: infatti, anche i fumetti e le forme di scrittura personale si servono della punteggiatura con questo fine e con queste modalità.

Per quanto concerne il punto fermo, non viene adoperato in tutti i contesti e, comunque, non in tutti i contesti previsti dalle grammatiche²¹. Longo (2020: 45) illustra come il punto fermo nella CMC assuma una funzione semantico-pragmatica tutta nuova; infatti – specialmente in contesti conclusivi – ha il ruolo di sottolineare freddezza e aggressività da parte del parlante, cosa che nel caso degli insulti, rende l'atto ancora più aggressivo e minaccioso; in alcuni contesti il punto fermo non sarebbe necessario (si vedano gli insulti caratterizzati dall'uso di una sola parola in funzione olofrastica), ma gli utenti lo utilizzano comunque con l'intento di rendere più incisivo il loro commento dal punto di vista pragmatico. Si veda quanto riportato nell'es. (17):

(17) “MERDE.”

Il punto interrogativo e il punto esclamativo risultano essere i segni di interpunzione più adoperati dagli utenti del web e dei social²², di cui si segnala un uso (oltreché abbondante) ripetuto (“!” e “?!”) e combinato (“!?!?”); mentre il punto interrogativo non sembra divergere negli usi da quelli proposti nella scrittura standard, il punto esclamativo, al contrario, a causa dell'abbondante uso nel web sembra assumere altre funzioni, e per questo “è stato interpretato come enfatico, espressivo, emotivo, mimetico del parlato”²³.

Si può chiaramente osservare come l'utilizzo della forma esclamativa rappresenti una vera e propria marca utilizzata dall'utente per sottolineare e rendere palese il proprio atteggiamento nei confronti del bersaglio; inoltre, ben si sposa con la natura illocutoria espressiva di quest'atto. Negli esempi (18) e (19) si può notare l'utilizzo iterato del segno:

(18) “Accirt strunz!!!!”

(19) “[...] TRADITORI !!!!!”

I puntini di sospensione sono l'altro mezzo interpuntivo di frequente rilevato nella scrittura della CMC. I puntini vengono adoperati sia come strumento di segmentazione, ma anche come uno strumento pragmatico-espressivo: infatti, “creano dei

²¹ Pistolesi (2022: 32) afferma che l'assenza del punto è una caratteristica comune a tutti i testi brevi del web.

²² Nel corpus in esame il punto esclamativo viene adoperato in 123 commenti (53 dei quali presentano un uso iterato) e risulta essere lo strumento interpuntivo maggiormente adoperato. Seguono il punto fermo, utilizzato come strumento di intensificazione da 90 utenti e, infine, i puntini di sospensione (53 utenti).

²³ Ibidem

buchi da riempire in cui si possono concentrare degli impliciti comunicativi che fanno parte dell'insulto" (Orrù, 2020: 73). Sembra quasi che l'insulto (e la violenza di cui sono portatori) superi il confine del commento, tanto da rendere il contenuto finale amplificato. È importante ricordare e sottolineare che a causa dell'approssimazione degli utenti, i punti di sospensione non sempre sono in numero uguale a tre (20) e, soprattutto, molto spesso gli utenti adottano altri segni al posto dei punti (21). Infine, è interessante notare come da qualche tempo, l'uso dei puntini di sospensione ha iniziato ad avere una connotazione generazionale; infatti, si ritiene che appartenga soprattutto a un pubblico adulto (Pistolesi 2022: 55).

(20) “Leccaculi ..”

(21) “falso buonista parte viscerale della cattiveria umana,, sei lo scarto del creato,,”

Un ruolo importante è svolto dagli *emoji*, che nella CMC assolvono sia a una funzione denotativa²⁴, sostituendo parole o sintagmi (22), sia una funzione espressiva, rendendo manifeste le emozioni dell'utente, che altrimenti non sarebbero sempre note (arrivando anche a sostituire la componente mimico-gestuale)²⁵ (23) (24). In questa seconda accezione sembrano dare tridimensionalità all'evento comunicativo e una corporeità che altrimenti andrebbe perduta.

Gli *emoji* “oltre a rimediare alle carenze del medium [...] hanno un valore pragmatico da non sottovalutare, aiutando a capire l'illocuzione dell'enunciato”²⁶; infatti, molto spesso vengono appositamente utilizzate in maniera criptica per raggiungere fini terzi²⁷ (25). Quindi gli *emoji* sono mezzi carichi di potenziale dato che possono veicolare il contenuto di un messaggio e modificarlo; inoltre, rappresentano un ottimo strumento in grado di aumentare la forza illocutoria di un atto o di specificarla, per esempio, caricandosi di un potenziale ironico.

È chiaro, quindi, il ruolo centrale occupato dagli *emoji* all'interno dell'analisi degli atti linguistici nella CMC, così come è ancora più palese il loro ruolo nella produzione di atti linguistici scortesi²⁸.

(22) “Partito di ”

(23) “Coglione ”

²⁴ In questa accezione sembrano svolgere la stessa funzione che i disegni svolgono nella realizzazione di insulti mediante graffito (o scrittura esposta) – come illustrato da Alfonzetti (2020): infatti, in entrambi i casi la realizzazione iconica dell'espressione insultante rafforza l'insulto perché tende a ridicolizzare il destinatario.

²⁵ Come si legge in Baldi e Savoia (2017: 226), Danesi (2017) è arrivato alla conclusione che mediante questo strumento di natura pittografica, in realtà, è possibile rispondere a tutte le funzioni jakobsoniane del linguaggio; infatti i dati a disposizione delle scienze linguistiche dimostrano come questi strumenti non rispondano solo alla funzione emotiva, ma che abbiano anche altre funzioni deputate a stabilire un contatto e, soprattutto, a informare (funzioni fatiche, conative, referenziali e poetiche).

²⁶ Milkowska-Samul (2019: 334).

²⁷ Non è infrequente il loro utilizzo come veicolo di un atteggiamento passivo-aggressivo da parte del locutore (Gheno 2018).

²⁸ Per approfondimenti sul tema si rimanda a Milkowska-Samul (2019).

(24) “Pezzo di 🤡🔪🔪👉”

(25) “lei è una merda ❤️”

L'esempio (22), tratto dalla pagina Instagram del PD, mostra il tipico impiego denotativo di questi strumenti: infatti, l'utente ha adoperato il codice iconico per supplire alla parola “pagliacci”, che risulta essere l'insulto più rappresentativo dell'intero corpus; nell'esempio (23) gli *emoji* sono stati adoperati solo come strumento espressivo, manifestando la collera del parlante nei confronti di Enrico Letta²⁹, mentre nell'esempio (24) si può facilmente osservare una combinazione di utilizzi; abbiamo un primo uso denotativo (a completamento della polirematica *pezzo di merda*) e due di natura espressiva: uno a rendere palese l'ira, l'altro a simulare il gesto del dito medio. Infine, nell'esempio (25) si assiste alla compresenza di un insulto con un *emoji* dal carattere affettivo e cortese, qual è il cuore. In questo contesto il cuore non fa altro che sottolineare un atteggiamento passivo aggressivo dell'autore del commento con una lieve sfumatura sarcastica; infatti, il contesto dello scambio verbale e l'associazione di una formula di scortesie convenzionale abbinata a un *emoji* dal temperamento affabile non fa altro che rendere l'interpretazione del messaggio stridente, pungente e sarcastica.

Collegato al precedente espediente, è quello dell'inserzione della *risata*, molto spesso resa mediante gli appositi *emoji*. Nel nostro corpus compare come strategia di intensificazione in 40 commenti (5,72%), in linea con quanto rilevato da Orrù (2020: 73), il quale sottolinea come la risata venga molto spesso inserita dagli utenti a fine commento per rafforzare l'effetto del proprio enunciato; infatti, la risata dona all'atto una componente sarcastica che sfocia nella beffa e nella provocazione. Il bersaglio, oltre a sentirsi ferito dalla predicazione apportata dall'insulto, in questo modo si sentirà anche deriso.

Un meccanismo particolarmente adoperato risulta quello dell'inserzione di *elementi di natura grafica e multimediale*, tra cui spicca soprattutto il maiuscolo³⁰. La scelta del maiuscolo – e l'alternanza di maiuscolo e minuscolo all'interno della stringa – è la strategia più immediatamente visibile; infatti, può veicolare informazioni di vario genere, come l'innalzamento di voce, ma è usata soprattutto per sottolineare visivamente – enfatizzandolo – l'elemento selezionato dall'utente, che per l'insulto (quasi sempre) è la parola insultante (26). Il maiuscolo, in realtà, è un elemento che caratterizza anche gli insulti di altre epoche storiche; Burke (1988:131) sottolinea come nell'età moderna gli insulti fossero costantemente caratterizzati da uno stile grossolano e compilati in maiuscolo per camuffare la grafia dello scrivente, ma anche per consentire una maggiore leggibilità.

²⁹ Per scoprire il significato di ogni singolo *emoji* si rimanda a “EmojitalianoBot”, un tool gratuito e aperto alla comunità (consultabile sull'app Telegram) per costruire un dizionario italiano degli *emoji*, frutto di un progetto curato da Francesca Chiusaroli, Johanna Monti e Federico Sangati. Attualmente si ha la possibilità di cercare le traduzioni da e in *emoji*.

³⁰ Nel nostro corpus questa strategia viene adoperata in 90 commenti (12,88%) e ben 81 commenti presentano l'intensificazione mediante maiuscolo.

Si è scelto di inserire in questo gruppo anche le vignette, i fumetti (figura 1) e le GIF (figura 2), dato che vengono usati tutti per lo stesso scopo, ovvero, attrarre principalmente l'attenzione del lettore e, soprattutto, aumentare la forza del messaggio che veicolano, oltretutto la valutazione di cui si fanno portatori³¹. È importante sottolineare quanto, in realtà, gli insulti espressi mediante GIF diano corporeità e tridimensionalità all'atto, un po' come succede anche con gli *emoji*.

(26) “ASINO, sei un grandissimo ASINO”.

Figura 1 - *Insulto espresso mediante fumetto estrapolato dal profilo Instagram del Corriere della Sera*



Figura 2 - *Insulto espresso mediante GIF rivolto a un oppositore di Laura Boldrini su Twitter*



³¹ Cfr. Milkowska-Samul (2019: 336). Le GIF, inoltre, rendono palese il carattere citazionista del linguaggio adottato dagli utenti nel web, come segnalato da Alfieri (2017: 100).

Gli utenti del Web non si fanno trovare impreparati e cercano di riprodurre mediante lo scritto anche i fenomeni di natura fonetica e prosodica rinvenuti nella realizzazione orale degli insulti: innalzamento della voce (mediante il maiuscolo), scansione dei foni che compongono la parola (mediante la spaziatura dei grafemi) (27), allungamenti vocalici (28) e pronuncia geminata di alcune consonanti (oltrech , la resa del raddoppiamento fonosintattico mediante eliminazione della spaziatura) (29) per rendere le produzioni davvero pi  fisiche e reali, assimilandole a quelle della produzione *face-to-face*.

(27) “[...] ci*arl*ata*niiiiiii”

(28) “[...] PORCIIII”

(29) “Apezzideeemmmeeerdaaaa”

3. *Discussione*

Lo studio aveva come obiettivo principale quello di indagare la fenomenologia dell'intensificazione dell'insulto da una prospettiva finora poco indagata, quella della sua messa in pratica all'interno dei contesti comunicativi mediati da computer.

Innanzitutto, si   voluto verificare e quantificare il processo dell'intensificazione degli insulti nella lingua del web. L'analisi di un corpus di oltre 1000 insulti conferma come i processi di intensificazione siano presenti in modo significativo, a conferma dello stigma secondo cui il web sia il luogo in cui quotidianamente circola violenza verbale e conflittualit . Il fenomeno non sembra tuttavia influenzato dal contesto di realizzazione dell'atto, visto che non risultano differenze sostanziali fra i tre sub-corpora. Il fenomeno di intensificazione dell'insulto sembra assumere una natura quasi naturale e spontanea, anche se   innegabile che talvolta subentri l'ego e il talento del soggetto insultante nel creare formule di insulto nuove, potenti e che, soprattutto, pur nel loro carico semantico e pragmatico negativo, suscitino l'ilarit  del pubblico.

Scendendo nel dettaglio,   stato osservato che i meccanismi di intensificazione generalmente associati all'insulto non sono presenti nella stessa misura; i pi  attivi sono infatti quelli di natura lessicale. Fra tutti emerge l'aggettivazione che viene realizzata molto spesso mediante l'espansione del sintagma nominale contenente la parola insultante; seguono l'impiego di strutture marcate tipiche della conversazione orale e l'inserimento di avverbi. Scarsa   invece la presenza di ridondanze pronominali e l'inserzione di interiezioni, un dato in linea con quanto rinvenuto da Palermo (2020:13).

Uno dei processi pi  macroscopici rinvenuti riguarda la presenza di espedienti grafico-visivi, tra cui un uso creativo dei segni paragrafematici e di alcuni tratti ortografici, come il maiuscolo e la ricorrenza di simboli espressivi. Si tratta di un uso speciale di intensificazione dell'insulto, non registrato nei corpora scritti, poich  direttamente selezionato dal mezzo diamesico. Ci  permette agli utenti di disporre di strumenti nuovi che garantiscono espressivit , parvenza di tridimensionalit  e

pregnanza ai propri enunciati. Tra questi un ruolo privilegiato va riconosciuto alla punteggiatura, che appare come la strategia più adoperata; segue l'adozione di *emoji* (sia in funzione denotativa che espressiva), l'inserzione della risata sia nella sua veste iconica, che in quella realizzata mediante il canale verbale e, infine, l'adozione di strumenti di natura grafica e multimediale, tra cui primeggia la scelta dell'utente di realizzare le produzioni (o parti di esse) in maiuscolo, garantendo, oltretutto una simulazione dell'innalzamento vocale da parte dell'utente, anche – e soprattutto – un impatto visivo.

L'analisi ha fornito ulteriori conoscenze in questo ambito, tuttavia molto resta ancora da fare. Le direzioni di ricerca future sono numerose; potrebbe essere interessante osservare il fenomeno dell'intensificazione negli insulti riportati e quelli espressi alla terza persona; i risultati finora discussi potrebbero infatti essere stati influenzati dalla modalità di esecuzione dell'atto linguistico. Ulteriori dettagli potrebbero emergere dalla comparazione dei dati con quelli ricavati dall'analisi di corpora di parlato orale e scritto, per valutare – anche da un punto di vista quantitativo – quali tendenze si registrano col mutare del mezzo diamesico. Potrebbe rivelarsi interessante, infine, cercare di monitorare – per quanto possibile sul web – alcune variabili sociolinguistiche relative agli scriventi (sesso, età, provenienza geografica, ecc). Questo ci aiuterebbe a fornire un quadro più approfondito della tematica indagata, offrendo agli studiosi una banca dati estesa e aggiornata di utile riferimento per la lingua italiana.

Bibliografia

- Alfieri, Gabriella. 2017. Lo stile mutante degli stiliti del web. È possibile una rifunzionalizzazione euristica e didattica? *Lingue e culture dei media*, 1. 91-125.
- Alfonzetti, Giovanna. 2017. *Questioni di (s)cortesia: complimenti e insulti*. Avellino: Edizioni Sinestesia.
- Alfonzetti, Giovanna. 2020. Fuck ProfKe lezione di merda. Insultare sui muri dell'università. *Quaderns d'Italia*, 25. 103-134.
- Alfonzetti, Giovanna & Spampinato Beretta, Margherita. 2012. Gli insulti nella storia dell'italiano. Analisi di testi nel tardo Medioevo. In Weher, Barbara & Nicolosi, Frédéric (eds.), *Pragmatique historique et syntaxe*. Francoforte: Peter Lang. 1-21.
- Austin, John L. 1987. *Come fare cose con le parole*. Penco, Carlo & Sbisà Marina (a cura di). Genova: Marietti.
- Baldi, Benedetta & Savoia, Leonardo M. 2017. *Linguaggio & comunicazione. Introduzione alla linguistica. Con Contenuto digitale (fornito elettronicamente)*. Bologna: Zanichelli Editore spa.
- Bazzanella, Carla. 2020. Insulti e pragmatica: complessità, contesto, intensità. *Quaderns d'Italia*, 25. 11-26.
- Burke, Peter. 1988. *Scene di vita quotidiana nell'Italia moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Canobbio, Sabina. 2010. Insulti. In Raffaele Simone (a cura di), *Il vocabolario Treccani. Enciclopedia dell'italiano*, 1, 665–666. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani.

- Chastaing, Maxime & Abdi, Herve. 1980. Psychologie des injures. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1. 31-62.
- Chiusaroli, Francesca. 2017. Emoticon, emoji e altre logografie per la rappresentazione del parlato nella comunicazione dei social media. *La comunicazione parlata / Spoken communication. Napoli 2016*; Roma, Aracne. 233 – 251,
- Colin Rodea, Marisela. 2005. Modelo interpretativo para el estudio del insulto. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 41(XXIII). 13-37.
- Culpeper, Jonathan. 1996. Towards an anatomy of impoliteness. *Journal of Pragmatics*, 25. 349-367
- Culpeper, Jonathan. 2011. *Impoliteness: Using language to cause offence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Culpeper, Jonathan. 2018. Taboo language and impoliteness. In Keith Allan (ed.) *Oxford Handbook of Taboo Words and Language*. New York: Oxford University Press. 28-40.
- Dardano, Maurizio & Giovanardi, Claudio & Palermo, Massimo. 1992. Pragmatica dell'ingiuria nell'italiano antico. In Gobber, Giovanni (a cura di), *La linguistica pragmatica. Atti del XXIV Congresso della Società di linguistica italiana, Milano 4-6 settembre 1990*. Roma: Bulzoni. 3-37.
- Domaneschi, Filippo. 2020. *Insultare gli altri*. Torino: Einaudi.
- Dynel, Marta. 2021. Desperately seeking intentions: Genuine and jocular insults on social media. *Journal of Pragmatics*, 179. 26-36.
- Ernotte, Philippe & Rosier, Laurence. 2004. L'ontotype: une sous-catégorie pertinente pour classer les insultes? *Langue française*, 144. 35-48.
- Fiorentino, Giuliana. 2018. In principio era il dialogo: verso uno stile dialogico-promozionale nel web. In Rossi, Fabio & Patota, Giuseppe (a cura di). *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Volume per la XVIII Settimana della lingua italiana nel mondo. 64-78.
- Fisher, Sophie. 2004. L'insulte: la parole et le geste. *Langue française*, 144. 49-58.
- Gheno, Vera. 2018. Come ci si comporta e come si "parla" in rete. In Rossi, Fabio & Patota, Giuseppe (a cura di). *L'italiano e la rete, le reti per l'italiano*. Volume per la XVIII Settimana della lingua italiana nel mondo. 79-99.
- Jucker, Andreas H., & Taavitsainen, Irma. 2000. Diachronic Speech Act Analysis: Insults from Flyting to Flaming. *Journal of Historical Pragmatics*, 1, 67-95.
- Labov, William. 1972. *Language In The Inner City: Studies in The Black English Vernacular*. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press.
- Lagorgette, Dominique. 2006. Insultes et conflit: de la provocation a la resolution – et retour?. *Les Cahiers de l'Ecole*, 5. 26-44.
- Lagorgette, Dominique & Larrivée, Pierre. 2004. Interprétation des insultes et relations de solidarité. *Langue française*, 144. 83-103.
- Longo, Fiammetta. 2020. La punteggiatura nella comunicazione mediata dal computer in lingua italiana: stato dell'arte. *Lingue e culture dei media*, 4. 41-62.
- Mateo, José & Yus, Francisco. 2013. Towards an intercultural pragmatic taxonomy of insults. *Journal of Language Aggression and Conflict* 1(1). 87-114.

Milkowska-Samul, Kamila. 2019. *(S)cortesia e social network. Opportunità e rischi del dibattito pubblico su Facebook*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu SWPS.

Moïse, Claudine. Analyse de la violence verbale: quelque principe méthodologique. *Actes des XXVIes journées d'études sur la parole. Dinard, juin 2006*. 103-114.

Nitti, Paolo. 2021. *L'insulto: la lingua dello scherzo, la lingua dell'odio*. Firenze: Franco Cesati Editore.

Orrù, Paolo. 2020. "Capra sarai tu e anche maleducato!!": insulto e interazione nei commenti Facebook, *Quaderns d'Italia*, 25. 65-82.

Palermo, Massimo. 2020. L'insulto ai tempi dei social media: costanti e innovazioni. *Lingue e culture dei media*, 4. 1-15.

Pistolesi, Elena. 2014. Scritture digitali. In Antonelli, Giuseppe & Motolese, Matteo & Tomasin, Lorenzo (a cura di), *Storia dell'italiano scritto*, Vol. III: Italiano dell'uso, 349-75. Roma: Carocci.

Pistolesi, Elena. 2019. La punteggiatura nella Comunicazione mediata dal computer: pratiche e metodi di analisi. In Ferrari, Angela & Lala, Letizia & Pecorari, Filippo & Stojmenova Weber, Rosja (a cura di) *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*. Firenze: Franco Cesati Editore. 163-179.

Pistolesi, Elena. 2022. *L'italiano del web: social network, blog & co*. Firenze: Franco Cesati Editore.

Salvatore, Eugenio. 2019. La nuova vita della punteggiatura sui social: da strumento sintattico a strumento comunicativo. In Ferrari, Angela & Lala, Letizia & Pecorari, Filippo & Stojmenova Weber, Rosja (a cura di) *Punteggiatura, sintassi, testualità nella varietà dei testi italiani contemporanei*. Firenze: Franco Cesati Editore. 181-191.

Spina, Stefania. 2016. Le conversazioni scritte dei social media: un'analisi multidimensionale. In Bianchi, Francesca & Leoni, Paola (a cura di) *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*. Studi AIItLA. Bologna: Associazione Italiana di Linguistica Applicata. 83-102.

Indice autori

Chiara Baggio
chiarabaggio1@gmail.com

Claudio Baraldi
claudio.baraldi@unimore.it

Alessandra Barotto
alessandra.barotto@unipv.it

Sveva Battaglia
sveva.battaglia@unive.it

Roberta Benedetti
r.benedetti87@gmail.com

Claudia Canuto
claudi.canuto@gmail.com

Fabio Caon
fabiocaon@unive.it

Valeria Caruso
vcaruso@unior.it

Marina Castagneto
marina.castagneto@unimol.it

Rossana Ciccarelli
rossana.ciccarelli@unicampania.it

Giulia Cerchi
giulia.cerchi@hotmail.com

Rita Cersosimo
rita.cersosimo@edu.unige.it

Alessandro D'Altoè
alessandro.daltoe2@unibo.it

Federica Del Bono
federica.delbono@uniroma3.it

Maria Elena Favilla
elena.favilla@unimore.it

Lucia Ferroni
lucia.ferroni@uslnordovest.toscana.it

Ilaria Fiorentini
ilaria.fiorentini@unipv.it

Nora Gattiglia
nora.gattiglia@edu.unige.it

Laura Gavioli
laura.gavioli@unimore.it

Tommaso Greco
tommaso.greco@unipi.it

Giulia I. Grosso
giulia.grosso@unica.it

Giulia Lombardi
giulia.lombardi@edu.unige.it

Sabrina Machetti
machetti@unistrasi.it

Antonietta Marra
amarra@unica.it

Paola Masillo
masillo@unistrasi.it

Elena Michellini
e.michellini@unimc.it

Nicola Nasi
nicola.nasi3@unibo.it

Rosalba Nodari
rosalba.nodari@unisi.it

Franca Orletti
franca.orletti@uniroma3.it

Pepponi Elena
pepponi.elena@spes.uniud.it

Paola Pietrandrea
paola.pietrandrea@univ-lille.fr

Rosa Pugliese
rosa.pugliese@unibo.it

Daniele Urlotti
daniele.urlotti@unimore.it

Cecilia Valenti
c.valenti@studenti.unistrasi.it

Cecilia Varcasia
cecilia.varcasia@unibz.it

Giovanni Vinciguerra
giovanni.vinciguerra@uniba.it

Chiara Zanchi
chiara.zanchi01@unipv.it

La collana “studi AItLA” accorpa le precedenti due collane dell’Associazione, quella degli «Atti» del convegno annuale e gli «Strumenti per la ricerca». La collana, costituita da volumi collettivi e monografie dedicate a temi e problemi della linguistica applicata, è ad accesso libero per tutti gli interessati.

Volumi pubblicati

1. *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, a cura di Anna De Meo, Mari D’Agostino, Gabriele Iannaccaro e Lorenzo Spreafico, 2014.
2. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, a cura di Maria Elena Favilla e Elena Nuzzo, 2015.
3. *L’insegnamento della grammatica nella classe multilingue. Un esperimento di focus on form nella scuola primaria*, Anna Whittle e Elena Nuzzo, 2015.
4. *Linguaggio e apprendimento linguistico. Metodi e strumenti tecnologici*, a cura di Francesca Bianchi e Paola Leone, 2016.
5. *Le dinamiche dell’interazione. Prospettive di analisi e contesti applicativi*, a cura di Cecilia Andorno e Roberta Grassi, 2016.
6. *Attorno al soggetto. Percorsi di riflessione tra prassi didattiche, libri di testo e teoria*, a cura di Emilia Calaresu e Silvia Dal Negro, 2018 | Premio Aitla 2017.
7. *Usare le lingue seconde. Comunicazione, tecnologia, disabilità, insegnamento*, a cura di Anna De Meo e Margaret Rasulo, 2018.
8. *Translation And Interpreting for Language Learners (TAIL)*, Lessons in honour of Guy Aston, Anna Ciliberti, Daniela Zorzi, 2018.
9. *Lingua in contesto. La prospettiva pragmatica*, a cura di Elena Nuzzo e Ineke Vedder, 2019.
10. *Motivazione, gioco, lingua. Elementi ludici tra glottodidattica e psicolinguistica*, di Ivan Lombardi, 2019.
11. *Lingue minoritarie tra localismi e globalizzazione*, a cura di Antonietta Marra e Silvia Dal Negro, 2020.
12. *Dalla glottodidattica alla formazione dei docenti. Dall’università alla scuola. In memoria di Cristina Bosisio*, a cura di Maria Cristina Gatti e Silvia Gilardoni, 2021.
13. *Lingue in contatto e linguistica applicata: individui e società*, a cura di Maria Elena Favilla e Sabrina Machetti, 2021.
14. *Fare linguistica applicata con le digital humanities*, a cura di Jacopo Saturno e Lorenzo Spreafico, 2022.
15. *La correction des erreurs écrites en classe de langue étrangère. Techniques, élaboration, acquisition*, di Francesca La Russa, 2022.

Volumi pubblicati

16. *Analfabetismo, abilità orali e lingue seconde. Uno studio su senegalesi apprendenti di italiano L2*, di Marta Maffia, 2023.

finito di stampare
nel mese di settembre 2023
presso la LITOGRAFIA SOLARI
Peschiera Borromeo (MI)

Questo volume presenta una duplice prospettiva. Da un lato, vuole riflettere su vecchie e nuove forme di comunicazione asimmetrica, nelle quali lo status diseguale tra gli interlocutori possa condizionare l'esito della comunicazione stessa; dall'altro, intende analizzare forme e modelli di interazione comunicativa tesi a ridurre le dissimmetrie di conoscenza del codice o del contesto referenziale. Questi modelli compensativi dovrebbero supportare la coesione sociale e l'inclusività, per favorire la negoziazione e la comprensione delle forme e dei significati linguistici e delle consuetudini culturali in diversi contesti comunicativi. Riprendendo i principali obiettivi della linguistica interazionale, il volume raccoglie riflessioni e discussioni volte a: i) descrivere le strutture linguistiche come risorse di interazione sociale, ii) fornire analisi e comparazioni per evidenziare come le esigenze interazionali modellino le strutture linguistiche e, per converso, come le strutture linguistiche interferiscano con aspetti organizzativi delle interazioni sociali, iii) offrire generalizzazioni che, nel quadro del funzionamento e dell'organizzazione stessa del linguaggio, siano di supporto alle teorie e ai modelli della linguistica generale.

Valeria Caruso è ricercatrice di Linguistica generale all'Università di Napoli L'Orientale. I suoi interessi di ricerca si concentrano principalmente sulla lessicologia, la lessicografia e lo sviluppo di risorse lessicografiche digitali. In ambito lessicologico si è occupata di semantica formale cognitivista e di approcci costruzionisti allo studio della grammatica. Ha condotto anche ricerche sulle asimmetrie conversazionali, occupandosi di apprendimento dell'Italiano da parte di sordi italiani e stranieri.

Marta Maffia è ricercatrice di Didattica delle lingue moderne all'Università di Napoli L'Orientale. I suoi studi riguardano principalmente gli aspetti ritmico-prosodici nell'acquisizione di lingue seconde da parte di apprendenti analfabeti e debolmente alfabetizzati e la descrizione e la valutazione di scritture emergenti in L2. Si occupa anche di linguistica clinica e dell'analisi di parlato patologico, in particolare nel caso di soggetti affetti dalla malattia di Parkinson. Altri suoi interessi di ricerca riguardano l'espressione vocale delle emozioni, le caratteristiche prosodiche del teacher talk e la sociolinguistica delle migrazioni.

studi AItLA vol. 17

VECCHIE E NUOVE FORME DI COMUNICAZIONE DISEGUALE

a cura di
Valeria Caruso - Marta Maffia

AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
via Cartoleria, 5 - 40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it | sito: www.aitla.it

Edizione realizzata da
Officinaventuno
via F.lli Bazzaro, 18 - 20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com | sito: www.officinaventuno.com

ISBN: 978-88-97657-59-0



9 788897 657590