

UNIVERSITÀ PER STRANIERI DI PERUGIA

Dipartimento di Scienze umane e sociali internazionali



CORSO DI DOTTORATO DI RICERCA IN SCIENZE LINGUISTICHE,
FILOLOGICO-LETTERARIE E POLITICO-SOCIALI

Curriculum in Linguistica e Didattica delle lingue
"Sostenibilità e didattica digitale delle lingue"
PNRR D.M. 351/22

Il discorso accademico: l'uso dei segnali discorsivi nella lezione universitaria

Dottoranda

Alice Peconi

Relatrice

Prof.ssa Borbala Samu

Correlatrice

Prof.ssa Roberta Ferroni

BORSA A TEMATICA VINCOLATA FINANZIATA CON RISORSE DEL PNRR –
DM 351/22.

Sommario

1. Internazionalizzazione: aspetti generali.....	7
1.1 Internazionalizzazione: situazione italiana	11
1.2 Lo studente internazionale.....	16
1.2.1 Lo studente internazionale: varietà di profili e motivazioni	18
1.2.2 Bisogni linguistici e comunicativi	24
1.3. Analisi dei bisogni: Quali strumenti d’indagine?	30
1.3.1 Studio del profilo degli apprendenti	37
1.3.2 Studio dei contesti.....	39
3.3 Studio delle produzioni	42
1.3.3.1 I manuali accademici	44
1.3.3.2 Produzioni accademiche	48
1.3.3.3 Produzioni studenti	51
1.4. Risorse di supporto allo studio	54
1.4.1 Tutorato.....	54
1.4.1.1 Il tutorato linguistico, disciplinare, disabilità e DSA dell’Università per stranieri di Perugia	56
1.4.2 LMOOC4SLAV: Tecnologie digitali e apprendimento linguistico	59
1.4.2.1 LMOOC4SLAV: italiano accademico e lingue disciplinari.....	61
2. 0 Il discorso accademico e comunità di discorso: coordinate generali.....	63
2.1 Socializzazione all’interno della comunità accademica.	69
2. 2 Discorso accademico, linguaggi specialistici e microlingue.....	75
2.2.2 Insegnamento della lingua per scopi specifici e per scopi accademici.....	92
2.3 Ricerche sulla lingua accademica e privilegio dei generi scritti	96
2.3.1 La parola accademica: un network di generi	100
2. 4 Oralità in ambito accademico	107
2.4.1 Pragmatica della comunicazione accademica orale	111
2.4.2 Dimensione grammaticale	116
2. 5 La lezione universitaria	127
2.4.1 macro-caratteristiche della lezione universitaria	133

2.4.2 micro-caratteristiche della lezione universitaria.....	141
3. metadiscorso e segnali funzionali.....	145
3.2 Segnali funzionali: tra funzioni discorsive e pragmatiche.....	151
3.2.1 Segnali funzionali: un problema definitorio.	152
3.3 Segnali discorsivi: alcune coordinate di partenza	162
3.3.1 connettivi e segnali discorsivi.....	167
3.4 Segnali discorsivi e lezione universitaria	171
3.4.1 Studi sperimentali sui segnali discorsivi	172
3.4.2 Studi descrittivi.....	174
4.0 Introduzione e obiettivi dello studio	180
4.1 Linguistica dei corpora e corpora di lingua accademica.....	182
4.2 Metodologia adottata e descrizione del corpus	185
4.2.1 Raccolta dati e descrizione del corpus	185
4.2.2 Criteri di trascrizione e problematicità	186
4.2.3 Fasi di costruzione del corpus.....	187
4.3 Annotazione e analisi.....	188
4.3.1 Annotazione e dimensioni data-set finale	190
4.3.2 Presentazione SD e etichette utilizzate.....	192
4.3.2.1 Quindi:.....	192
4.3.2.2 Cioè	195
4.3.2.3 Allora.....	198
5 Studio: Domande di ricerca.....	201
5.2 DR1: Corpus Varsavia. <i>Quindi</i>	202
5.3. <i>quindi</i> : Funzioni nel corpus Varsavia.....	202
5.3.2 Storia della lingua:	206
5.3.3 Pragmatica	207
5.3.4 Sintassi	207
5.3.5 Storia Politica e culturale	209
5.3.6 Sintesi	210
5.4 DR1. Corpus Varsavia: <i>Cioè</i>	211
5.4.1 <i>cioè/cè</i> : funzioni all'interno nel corpus Varsavia	212
5.4.1.1 Letteratura italiana contemporanea	214

5.4.1.2 Storia della lingua.....	215
5.4.1.3 Pragmatica.....	216
5.4.1.4 Sintassi.....	217
5.4.1.5Storia politica.....	218
5.4.2 Sintesi:	219
5.5 DR1. Corpus Varsavia: <i>Allora</i>	220
5.5. 1 <i>allora</i> : Funzioni nel corpus Varsavia	220
5.5.1.1 Letteratura italiana contemporanea	222
5.5.1.2 Storia della lingua.....	222
5.5.1.3 Pragmatica.....	224
5.5.1.4 Sintassi.....	225
5.5.1.5 Storia Politica.....	226
5.5.2 <i>allora</i> : sintesi	227
5.3 DR1: Conclusioni.....	228
5.6 DR1. Corpus Perugia: <i>quindi</i>	230
5.6.1 Quindi: funzioni nel corpus Perugia	230
5.6.1.1 Filologia.....	231
5.6.1.2 Fonetica e Fonologia.....	233
5.6.1.3 Diritto	233
5.6.2 Quindi: sintesi	234
5.7 DR1. Corpus Perugia: <i>Cioè/cè</i>	234
5.7.1 <i>Cioè</i> : Funzioni.....	235
5.7.1.1 Filologia.....	236
5.7.1.2Fonetica e Fonologia.....	237
5.7.1.3Diritto	237
5.7.2 <i>Cioè/cè</i> . Sintesi:.....	238
5.8 DR1. corpus Perugia: <i>allora</i>	239
5.8.1.Allora: funzioni nel corpus Perugia	239
5.8.1.1Filologia.....	240
5.8.1.2 Fonetica e Fonologia.....	242
5.8.1.3 Diritto	243
5.8.2 Allora: sintesi	244
5. 9 DR1: Corpus Perugia. Conclusioni	244
5. 10 DR2: Confronto tra corpora.....	246

5.10.1 Confronto fra occorrenze dei SD.....	246
5.10.2 Funzioni:	247
5.10.3 DR2. Sintesi:.....	250
5. 11 Conclusioni.....	251
5. 12 Conclusioni finali	255
BIBLIOGRAFIA	260

1. Internazionalizzazione: aspetti generali

Una dimensione internazionale è in parte connaturata al mondo accademico e alla comunità accademica in quanto tale. Storicamente, infatti, chi ne faceva parte adottava per comunicare con gli altri membri della comunità scientifica una lingua specifica che permetteva la trasmissione delle conoscenze, e fin dal medioevo era comune che docenti e studenti si spostassero tra i principali centri di cultura europei (De Wit, Altbach 2021). Sono stati però, in particolare, gli eventi storici del diciannovesimo secolo a definire l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore per come la conosciamo oggi.

In Europa il processo che porta alla creazione di progetti per l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore per come la conosciamo oggi inizia nei primi anni 80 con una serie di programmi che si sono definiti nel progetto ERASMUS + durante gli anni 2000 (De Wit, Hunter 2015; De Wit, Merckx 2022). È soprattutto nell'ultimo mezzo secolo che l'internazionalizzazione dell'istruzione superiore passa da essere un aspetto marginale delle politiche europee ad un aspetto chiave dell'agenda politica. Tale trasformazione è potuta avvenire nel contesto in cui l'economia della conoscenza ha assunto dimensioni globali e le istituzioni accademiche diventano quindi parte integrante del mercato (de Wit 2020, Borghetti 2020). L'internazionalizzazione dell'istruzione superiore è un fenomeno complesso poiché, come sottolineano Rumbley et al. (2022, 24), è “both an object and an agent of change across the sector”. Esso, infatti, non è solo il risultato dei cambiamenti avvenuti nella storia del ventunesimo secolo, ma, attraverso gli accordi siglati tra paesi e istituzioni e l'attuazione di programmi volti a favorire gli scambi e l'internazionalizzazione dei curricula, genera a sua volta cambiamenti significativi e duraturi.

In questo senso diversi fattori entrano in gioco e allo stesso tempo sono frutto di queste dinamiche. In Rumbley et al (2022) vengono elencati alcuni di questi fattori, ricorrenti nella letteratura scientifica e che tutt'ora impattano in modo significativo nei processi di internazionalizzazione, tra cui la massificazione dell'istruzione superiore; il ruolo delle tecnologie; i cambiamenti di paradigma nell'educazione ed una maggiore attenzione all'esperienza degli studenti nella sua globalità.

Secondo De Wit (2023), le due caratteristiche fondamentali del processo di internazionalizzazione dell'istruzione superiore sono l'essere un processo sfaccettato ed

in evoluzione e, alla luce di ciò andrebbe, letto e descritto, per evitare di restituirne un'immagine retorica e non veritiera. In molti lavori vengono infatti messi in luce i cambiamenti nei valori che nel tempo hanno dato forma alle politiche di internazionalizzazione. Molti contributi mettono ad esempio in evidenza come le motivazioni di tipo economico siano diventate prevalenti e abbiano contribuito allo slittamento da un approccio basato prevalentemente sulla cooperazione ad uno basato prevalentemente sulla competizione (Borghetti 2020). Esso è un fenomeno internamente eterogeneo non solo per quanto riguarda i cambiamenti avvenuti nel tempo, ma anche nello spazio. Le strategie adottate dai diversi paesi rispondono infatti a specificità e motivazioni del singolo paese.

Oltre a ciò, la complessità deriva dalle diverse entità coinvolte: oltre alle entità sovranazionali, come ad esempio le diverse istituzioni dell'Unione Europea, nel processo di realizzazione dei progetti di internazionalizzazione dell'istruzione svolgono un ruolo fondamentale i governi nazionali, le istituzioni che ne fanno parte, gli uffici competenti e le diverse figure professionali che si occupano di educazione. In ogni sua fase è, inoltre, o dovrebbe essere considerata, come un processo iterativo “an iterative process requiring the active engagement of multiple stakeholders, from the most senior levels of university leadership to partners beyond the institution” (Brewer, Leask 2022, 242). Anche se alcuni principi vengono stabiliti a livello sovranazionale, sono poi gli assetti specifici dei singoli Paesi a determinare le modalità della loro attuazione: “internationalisation strategies are filtered and contextualised by the specific internal context of the university, by the type of university, and how they are embedded nationally” (de Wit 2010, 5).

Nonostante i numeri degli studenti in mobilità diano un'idea dell'entità del fenomeno dove, ad esempio, nel 2020 il numero di studenti impegnati in percorsi di scambio è arrivato a cinque milioni (de Wit, Deca 2020), è importante considerare questi dati tenendo conto di altri aspetti fondamentali. Sempre a livello numerico, Rumbley et al (2022) avvertono ad esempio che bisognerebbe considerare tale dato alla luce del fatto che esso riguarda comunque un'élite della popolazione studentesca mondiale.¹ Tale percentuale è inoltre distribuita non in maniera uniforme sia per quanto riguarda la

¹ Gli autori avvertono come, ad esempio, secondo i dati OCSE (2019) nel 2017, solo 5,3 milioni di studenti sono stati in mobilità internazionale, rappresentando solo il 2,4% della popolazione studentesca mondiale stimata dell'istruzione terziaria nello stesso anno.

mobilità in uscita sia per quanto riguarda la mobilità in entrata.² Queste disuguaglianze chiamano in causa le disparità di accesso a fondi sia rispetto ai paesi sia rispetto a fasce diverse della popolazione. In Rumbley et al (2022) si mette in evidenza, infatti, come le opportunità e i benefici della globalizzazione siano distribuiti in modo diseguale nel panorama globale dell'istruzione superiore, con istituzioni e sistemi ricchi di risorse sproporzionatamente avvantaggiati (Rumbley et al 2022).

Nonostante a livello istituzionale la tendenza sembri proprio essere quella di descrivere l'internazionalizzazione attraverso criteri prettamente numerici e riferiti prevalentemente alla mobilità degli studenti, utilizzando ad esempio indicatori come il rapporto percentuale tra la popolazione studentesca locale e quella internazionale (Borghetti 2020), descrivere il processo dell'internazionalizzazione in questo senso è sicuramente riduttivo e non privo di effetti negativi. L'internazionalizzazione delle università, infatti non dovrebbe essere intesa esclusivamente in quanto mobilità ma, in maniera più profonda, come una serie di pratiche attraverso le quali un'università promuove attivamente atteggiamenti e apprendimenti di tipo interculturale (Borghetti 2020). Tale atteggiamento verso l'internazionalizzazione si manifesta anche nella tendenza a far diventare gli accordi di scambio siglati tra università obiettivo piuttosto che strumento per il miglioramento della qualità dell'istruzione e della ricerca (de Wit 2020; Borghetti 2020). Il rischio è, inoltre, che tale approccio diventi dominante e determini le politiche educative del sistema universitario mondiale (Borghetti 2020).

La richiesta è quella di non limitarsi a privilegiare la mobilità tra università, ma di considerare anche altre forme di internazionalizzazione, quali l'internazionalizzazione "a casa" e l'internazionalizzazione dei curricula (Borghetti 2020). Essendo che il mondo anglofono è ancora in posizione privilegiata rispetto al numero di studenti in entrata, queste riflessioni vanno di pari passo all'appello a non concepire l'internazionalizzazione secondo un paradigma occidentale e prevalentemente anglofono (Jones, de Wit 2014, 28). In generale, gli aspetti sociali del fenomeno dell'internazionalizzazione sono presenti in molti contributi sull'argomento. Soprattutto, si mette in evidenza come, nonostante la massificazione dell'istruzione superiore avvenuta nel ventesimo secolo abbia portato ad effetti sicuramente positivi per alcune fasce della popolazione che prima ne erano

² https://timeassociation.org/wp-content/uploads/2021/10/TIME_Association_International_Mobility_Report.pdf

sistematicamente escluse, si nota anche come alcune categorie storicamente marginalizzate non abbiano goduto dei vantaggi di tale processo. Alcuni fattori specifici determinano tale discriminazione.

Appartenere a comunità etniche o religiose non dominanti, insieme a questioni di genere o di abilità rappresentano ancora motivo di disegualianza nell'accesso alla maggioranza dei servizi e risorse presenti nella società. In questo senso, parlare di qualità dell'istruzione e non di numeri sposta l'attenzione verso altri aspetti dell'internazionalizzazione e fa emergere il bisogno di criteri che non riguardino solo questioni numeriche (Borghetti 2020). Problemi riguardanti l'accessibilità, l'equità e la continuità degli studi e l'attenzione a tutti gli aspetti dell'esperienza degli studenti sono ora tra gli argomenti chiave che dovrebbero orientare i progetti dei diversi paesi e degli atenei e le ricerche sull'argomento (Rumbley et al 2022). Ripensare al rapporto tra internazionalizzazione e qualità dell'istruzione diventa quindi un punto cruciale: 'Internationalisation has become an indicator for quality in higher education, and at the same time there is more debate about the quality of internationalisation itself' (de Wit 2010, 5; de Wit, 2).

La questione dell'inclusività riguarda molteplici livelli dell'istruzione: oltre alle politiche di maggiore inclusività che pertengono ai livelli delle istituzioni e al loro potere decisionale, essa si realizza anche attraverso le pratiche che quotidianamente vengono messe in atto all'interno nei singoli atenei.

Per quanto riguarda il discorso che qui maggiormente ci interessa, inclusività è anche rendere i contenuti disciplinari maggiormente accessibili ad una gamma variegata di studenti. Un elemento fondamentale nell'apprendimento dei contenuti disciplinari riguarda la verbalità attraverso cui essi vengono erogati. La dimensione linguistica, quindi, assume un ruolo fondamentale e, pensiamo, studiare le forme che essa assume nella trasmissione di contenuti complessi e ad alta richiesta cognitiva, come quelli proposti nei corsi universitari, sia un passaggio fondamentale per avviare una riflessione a riguardo. Soprattutto, pensiamo che una riflessione sull'inclusione sia prioritaria nell'ambito delle ricerche svolte presso il nostro ateneo in virtù della sua vocazione all'accoglienza di un pubblico internazionale di studenti.

Si ritiene inoltre che sia fondamentale avviare una riflessione rispetto alla posizione dell'italiano come lingua accademica. A fronte – si è detto – di un'associazione tra

internazionalizzazione e adozione della lingua inglese è importante ripensare al ruolo delle altre lingue all'interno del settore universitario.

1.1 Internazionalizzazione: situazione italiana

Ripensare all'università e alla qualità dell'istruzione in funzione di una maggiore inclusività è fondamentale vista la sempre maggiore eterogeneità che caratterizza gli studenti e le ricerche che mostrano come alcuni fattori di disuguaglianza determinano in maniera significativa la probabilità di successo e di completamento degli studi universitari. Gli studenti provengono infatti da diverse condizioni sociali, alcuni sono studenti-lavoratori e sono in aumento gli studenti con background migratorio o studenti rifugiati. Sono anche in aumento gli studenti che presentano certificazioni di disabilità e DSA (Carbonara et al 2025). Ulteriore fattore di svantaggio sembra essere quello relativo alla conoscenza della lingua, dove gli studenti con titolo di accesso stranieri ottengono risultati minori rispetto alla media degli studenti italiani sia rispetto alla durata del percorso di studio sia per quanto riguarda il voto di laurea (Carbonara et al 2025). Sono quindi da tenere in conto una serie complessa di fattori che possono rendere più facile il successo accademico o che al contrario aumentano le possibilità di abbandono o insuccesso. È quindi fondamentale considerare questo insieme di variabili per evitare di creare percorsi che rispondano ai bisogni solo delle categorie maggiormente rappresentate. Tale *superdiversità* (Carbonara et al 2025) produce l'esigenza di realizzare non solo un ambiente accademico più inclusivo ma anche di disporre percorsi di formazione per i docenti e per il personale universitario, spazio alla partecipazione degli studenti, progettazione di percorsi e di strumenti innovativi di supporto e monitoraggio costante dei risultati (Carbonara et al. 2025). Qui ci concentreremo su uno dei fattori di disuguaglianza che risulta rilevante sia nella continuità degli studi sia nel conseguimento di valutazioni positive negli esami e nel voto di laurea, ossia la conoscenza della lingua. Ampliare le ricerche rispetto alle specifiche difficoltà ed esigenze linguistiche di questo target di studenti all'interno del contesto accademico diventa quindi prioritario insieme alla necessità di cominciare a strutturare percorsi formativi che rispondano a tali bisogni linguistici e comunicativi.

Distinguiamo tra due principali categorie in cui si può realizzare il progetto dell'internazionalizzazione dell'istruzione: internazionalizzazione 'a casa' e internazionalizzazione 'abroad'. Con il primo termine facciamo riferimento ad una serie di attività finalizzate ad integrare "international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments" (Beelen, Jones 2015, 69)³. Borghetti (2020, 112), ne dà la seguente definizione: "indica le pratiche attraverso le quali un'università promuove attivamente atteggiamenti e apprendimenti di tipo interculturale". Spesso, però, il riferimento va anche alle pratiche che ricadono sotto l'etichetta 'internazionalizzazione del curriculum', ossia all'implementazione di corsi interdisciplinari che prevedono solitamente l'adozione della lingua inglese come lingua veicolare. Con internazionalizzazione *abroad* intendiamo invece ogni forma di mobilità accademica in cui si trascorre un periodo del proprio percorso lavorativo o formativo in un'università in un paese diverso da quello di provenienza. I programmi di scambio non si rivolgono ovviamente solo agli studenti ma all'intera comunità accademica, prevedendo quindi periodi di formazione all'estero anche per docenti, ricercatori e personale amministrativo. Nel contesto di questo lavoro ci interessano le esperienze di internazionalizzazione pensate e rivolte agli studenti. Nel caso dei progetti di mobilità, per gli studenti essa si può realizzare principalmente in due modi: la mobilità per crediti o per titoli (Samu, Scaglione 2024). Nel primo caso, gli studenti svolgono solo un segmento dei loro studi presso un'università ospitante, mentre nel secondo caso, perseguono e ottengono il loro titolo accademico in un paese diverso da quello in cui hanno studiato in precedenza.

In Italia l'approccio prevalente per la realizzazione dell'internazionalizzazione dell'università è stato quello di adottare l'inglese come lingua di erogazione dei corsi di studio (Ballarin 2018; Lubello, Rosi 2020). Questa strategia ha però delle ovvie controindicazioni e sono molte le ragioni per cui, invece, sarebbe utile realizzare percorsi attraverso cui il requisito dell'internazionalizzazione sia realizzabile partendo dall'uso e dall'insegnamento della lingua italiana. In primo luogo, come sottolinea Ballarin (2018), offrire corsi in lingua inglese -nonostante possa rispondere all'esigenza di preparare linguisticamente gli studenti in uscita- non risolve il problema dell'efficacia della comunicazione accademica per gli studenti internazionali in Italia. Infatti, rimangono

³ <https://www.eaie.org/resource/internationalisation-at-home-practice.html>

tutta una serie di contesti comunicativi formali e non, interni all'accademia, in cui la lingua della comunicazione rimane l'italiano. Ci riferiamo ad esempio ai contesti d'esaminazione, ai ricevimenti con i docenti, agli scambi con il personale amministrativo, alle circolari che interessano la comunità studentesca e alle occasioni di interazione con i compagni di corso.

Inoltre, identificare l'internazionalizzazione con l'adozione dell'inglese rivela una serie di preconcetti e porta ulteriori problematiche. Lubello e Rosi (2020), mettono in evidenza la contraddizione del proporre esperienze formative in una lingua fuori contesto, lontana dalla società in cui i corsi sono realizzati e Gualdo (2016) invita a riflettere sugli effetti a lungo termine di queste scelte nella posizione dell'italiano come lingua delle scienze.

Una ricca discussione in questo senso si è sviluppata cercando di sensibilizzare riguardo al rischio che l'associazione tra internazionalizzazione e adozione dell'inglese come lingua franca della comunicazione accademica e con *l'English as Medium of Instruction* (EMI) (Borghetti 2020) porti di fatto ad un "monolinguisma accademico" e non ad una situazione di plurilinguismo quale invece auspicato dalla stessa unione europea. Il tema dell'internazionalizzazione, e del plurilinguismo come via per realizzarla, si intreccia anche con la questione della presenza dell'italiano come lingua straniera nelle università fuori dall'Italia. Diversi contributi (Lubello, Rosi 2020) segnalano come la situazione sia "tutt'altro che rassicurante" (Lubello, Rosi 2020, 6) poiché anche in paesi in cui la presenza dell'italiano e degli studi italianistici era storicamente consolidata, si osserva una progressiva riduzione dell'offerta formativa in questo ambito.

Bisognerebbe, quindi, riflettere sulla posizione dell'italiano come lingua della comunità accademica, cercarne di promuoverne l'uso e "investire risorse nella realizzazione di corsi di preparazione linguistica per la comunicazione accademica in italiano, rivolti a tutti quegli studenti interessati a studiare nelle università italiane per vivere a pieno l'esperienza formativa che i nostri atenei possono offrire e per costruirsi un bagaglio linguistico, culturale e professionale che sia un valore aggiunto per il loro futuro" (Lubello, Rosi 2020, 1).

Molti autori sono concordi nel sottolineare che un intervento in questo senso è fondamentale non solo per studenti stranieri iscritti alle università italiane, ma per gli stessi studenti madrelingua, le cui difficoltà negli usi sono documentate sin dagli anni Novanta da una vasta letteratura sull'argomento: "Le peculiarità linguistiche della

varietà accademico-scientifica in cui si esprime l'istruzione superiore pongono agli studenti problemi lessicali, testuali, morfosintattici in maniera uniforme in tutto il paese" (Lubello, Rosi 2020, 2).

Nota è la distinzione tra competenze linguistiche e comunicative interpersonali di base e quelle necessarie per fini di studio proposta inizialmente da Cummins (1979), il quale distingue tra *cognitive/academic language proficiency* (CALP), ovvero un insieme di competenze linguistiche specifiche e funzionali alle attività accademiche e le *basic interpersonal communicative skills* (BICS), che si riferiscono, invece, alle abilità necessarie per gestire le interazioni quotidiane. Mentre le BICS si acquisiscono spontaneamente insieme alla L1 in assenza di problemi cognitivi, consentono all'individuo di interagire in contesti comunicativi quotidiani, sia personali che sociali, l'acquisizione delle competenze CALP avviene in tempi generalmente più lunghi ed è vincolata all'attività scolastica e accademica dell'apprendente.

L'acquisizione delle competenze CALP e BICS è, inoltre, indipendente. Questo significa che il livello raggiunto nelle BICS non determina automaticamente la capacità di sviluppare le CALP, essendo queste ultime legate a processi più complessi e strettamente connessi alle attività accademiche. La distinzione proposta da Cummins (1979, 2008) evidenzia che non tutti gli aspetti della performance linguistica possono essere ricondotti a una competenza linguistica di base soggiacente. Ciò emerge chiaramente in aspetti come l'uso del vocabolario e nella gestione di dimensioni complesse come quelle testuali, che sono regolate da norme d'uso specifiche presenti nelle singole discipline.

Se questa distinzione vale per i parlanti madrelingua tanto più sarà rilevante per gli studenti che studiano in una lingua seconda. È quindi evidente come i corsi di lingua erogati dai centri di ateneo – i quali a loro volta si erano riorganizzati proprio per rispondere alle esigenze linguistiche degli studenti internazionali (Diadori et al 2015), affiancando ai tradizionali insegnamenti di altre lingue quelli per l'italiano L2- che sono prevalentemente orientati all'insegnamento della lingua per la comunicazione quotidiana, non siano sufficienti. Per rispondere a questa esigenza alcuni atenei italiani hanno organizzato corsi o altre forme di sostegno linguistico funzionali a sostenere gli studenti nel loro percorso di apprendimento della lingua per lo studio. Esistono però diversi fattori che rendono la situazione più complessa e che cercheremo di trattare in seguito. Tra questi, la disomogeneità dei livelli linguistici degli studenti nel momento in cui accedono

alle università italiane e soprattutto il fatto che la maggioranza si collochino nei livelli base, teoricamente non adeguati alla gestione di testi specialistici. Una riflessione approfondita sempre in relazione alla lingua a fini di studio non può non tenere conto, inoltre, delle profonde differenze presenti tra le diverse discipline, che si manifestano non solo nel diverso lessico specialistico, ma anche in diverse tradizioni retoriche, pratiche comunicative e testualità utilizzate dalle rispettive comunità disciplinari. Ad ora, anche laddove sono stati implementati corsi per l'insegnamento/ apprendimento della lingua per lo studio universitario a studenti non madrelingua, essi sono stati prevalentemente organizzati sulla base del livello di competenza linguistica degli apprendenti, non creando ulteriori differenziazioni rispetto alle discipline di appartenenza. Si entra quindi qui nella discussione, ben sviluppata in ambito anglofono e meno in quello italiano, sulla distinzione tra lingua per fini di studio generici e specifici (Swales 1990; Mezzadri 2016). Questo ulteriore approfondimento necessiterebbe inoltre di una collaborazione stretta tra docenti disciplinari e docenti di lingua e una maggiore sensibilizzazione dei primi rispetto a questioni linguistiche. Se negli ultimi anni l'importanza della lingua in quanto veicolo di trasmissione di ogni contenuto disciplinare è stata portata avanti nelle scuole primarie e secondarie attraverso il coinvolgimento e la formazione degli insegnanti disciplinari, questa attenzione sembra non essere stata recepita all'interno delle università. Alcuni autori mettono in evidenza, d'altro canto, la difficoltà che insegnanti specializzati nell'insegnamento/apprendimento linguistico riescano a gestire la testualità e l'insegnamento delle lingue specifiche di altre discipline, poiché esso non può prescindere dalla competenza profonda nella disciplina stessa.

Le difficoltà segnalate da numerosi atenei rispetto alla competenza linguistica degli studenti internazionali hanno portato nel 2015 a promuovere e sottoscrivere un *Manifesto per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali*, che vuole essere un documento programmatico contenente delle linee guida rispetto all'accoglienza e valutazione degli studenti internazionali che svolgono un periodo di studio in Italia (Lubello, Rosi 2020). Tra le proposte principali ci sarebbe quella di istituire il *foundation year*, un corso di studio intensivo della lingua italiana che risponda sia alle esigenze di comunicazione generale sia di comunicazione accademica e funzionale ai testi che dovranno gestire.

Inoltre, si sono avviati da tempo in contesto italiano proposte per sillabi relativi a questo

target di apprendenti (Lo Duca, 2006) e percorsi formativi specifici per la lingua per lo studio e la creazione anche di percorsi online e risorse digitali che permettono quindi di accedere ad una formazione in questo senso anche prima dell'arrivo effettivo nel nuovo contesto universitario. Inoltre, nel tempo sono aumentate le evidenze che mostrano la complessità del pubblico degli studenti internazionali e la loro eterogeneità interna. Prendere atto di tale complessità interna al pubblico degli studenti ha evidenziato l'esigenza di agire attivamente sui processi attraverso cui rafforzare l'inclusività all'interno degli atenei. Nel nostro caso, ci interessa in particolar modo riflettere su come l'inclusività passi attraverso l'accesso alla lingua e al testo della lezione universitaria, contesto fondamentale per la trasmissione dei contenuti disciplinari.

1.2 Lo studente internazionale

Per quanto riguarda la situazione italiana, già nel 2011 in Fragai *et al* si riscontrava che il numero di partecipanti ai diversi tipi di progetti di mobilità aveva visto una crescita continua: “nell'anno accademico 2007-2008 sono stati 14.982 gli studenti stranieri in entrata nel nostro Paese in base ai dati dell'Agenzia Nazionale LLP, quando nell'anno 2000-2001 erano 8836” (Fragai *et al* 2011, 5). Per quanto riguarda dati successivi, secondo il rapporto emesso nel 2023 dall'agenzia nazionale INDIRE, in riferimento alla mobilità in entrata, 187.974 studenti hanno scelto l'Italia, di questi 181.526 provenienti da Paesi del Programma e 6.448 da aree extra Ue.⁴ Soprattutto per chi si occupa di formazione è fondamentale monitorare e studiare il profilo socioculturale di questi studenti per progettare interventi didattici efficaci e specifici per le loro esigenze. Questi, inoltre, dovrebbero rispondere ad alcuni obiettivi ritenuti ormai fondamentali nel mondo globalizzato e la cui importanza è inoltre sottolineata da molti documenti europei, in materia di plurilinguismo, pluriculturalismo e sviluppo delle competenze chiave per l'apprendimento permanente (Fragai *et al* 2011, Fragai *et al* 2017).

In Fragai *et al* (2017, 16) si sottolinea come il passaggio da un insegnamento incentrato sulle conoscenze ad uno incentrato sulle competenze e la ridefinizione di queste come la “capacità di una persona di usare tutte le proprie risorse per svolgere attività e compiti

⁴ https://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2024/02/report-erasmus2023_web.pdf

avvalendosi di abilità non solo cognitive, ma anche di attitudini, motivazioni, valori, emozioni” porti alla ridefinizione anche del modello formativo e del ruolo dell’apprendente. Quest’ultimo diventa infatti soggetto attivo del proprio percorso di formazione al centro del quale dovrebbero essere messe le sue motivazioni. Se questo passaggio avviene in generale per l’insegnamento, in maniera ancora più decisiva avviene per quanto riguarda l’istruzione universitaria. L’economia globale della conoscenza impone infatti un sistema sempre più competitivo e che richiede a chi vi partecipa competenze sempre più specializzate e le capacità per autoformarsi lungo tutto il proprio percorso di studi e lavorativo. Allo stesso tempo, non è più pensabile di formare gli studenti a svolgere solo una determinata professione vista la richiesta di sempre maggiore flessibilità nel mercato del lavoro, della scomparsa di molte professioni tradizionali e delle nuove figure continuamente richieste. Vengono quindi individuate, all’interno del quadro di riferimento europeo, dodici competenze chiave che dovrebbero favorire l’apprendimento permanente, proprio in virtù della sua dimensione fondamentale all’interno della società della conoscenza⁵. Sempre stando alle dichiarazioni presenti nel documento del Consiglio Europeo, esse non sarebbero solo fondamentali per quanto riguarda il mercato del lavoro, ma, in maniera più ampia per “promuovere lo sviluppo delle competenze è uno degli obiettivi della prospettiva di uno spazio europeo dell’istruzione che possa «sfruttare a pieno le potenzialità rappresentate da istruzione e cultura quali forze propulsive per l’occupazione, la giustizia sociale e la cittadinanza attiva e mezzi per sperimentare l’identità europea in tutta la sua diversità” (Consiglio UE 2018, 2). Le competenze chiave individuate nel quadro sono: competenza alfabetica funzionale; competenza multilinguistica; competenza matematica e competenza in scienze, tecnologie e ingegneria; competenza digitale. Tali competenze e abilità trasversali sono anche centrali all’interno del dibattito dell’internazionalizzazione dell’istruzione, come alcune delle questioni centrali interne al processo stesso di globalizzazione: “Hence, there has been increased focus globally on the development of programs that balance delivery of essential professional knowledge and skills with the development of soft skills and graduate attributes such as creative thinking, problem-solving, collaboration, and communication” (Rumbley et al. 2022, 10). Sempre in riferimento al quadro, si dichiara anche come tali questioni, oltre ad essere tra loro

⁵ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

connesse, sono composte da una serie di ulteriori abilità, tra cui il pensiero critico, la risoluzione di problemi, il lavoro di squadra, le abilità comunicative e negoziali, le abilità analitiche, la creatività e le abilità interculturali sottendono a tutte le competenze chiave (Consiglio UE 2018, 2). Se queste sono diritto di ogni cittadino per potersi realizzare all'interno della società e contribuire attivamente al suo sviluppo, notiamo anche come il contesto universitario sia particolarmente idoneo al potenziamento di tali abilità. Plurilinguismo e competenza digitale rappresentano due dimensioni fondamentali nel discorso che stiamo qui intraprendendo. Come viene sottolineato in più documenti e contributi (Diadori et al 2015, 59) “certo è che l'istruzione accademica europea (a partire dalla Dichiarazione di Bologna del 1999) vede lo studente straniero come parte integrante di un sistema di istruzione plurilingue”, e la capacità di gestire più lingue e le rispettive varietà si pone quindi come una dimensione sensibile della formazione universitaria. Allo stesso modo, la competenza digitale è divenuta una parte fondamentale di molti corsi di lingua, che siano erogati parzialmente o totalmente in versione digitale. L'erogazione di corsi in digitale è una tematica intimamente connessa all'internazionalizzazione, sia perché ovviamente permette di delocalizzare la formazione e accedere a insegnamenti in maniera più agevole ma anche poiché permette l'interazione tra gruppi o individui appartenenti a sistemi formativi e linguistici diversi.

1.2.1 Lo studente internazionale: varietà di profili e motivazioni

Differentemente dall'italiano appreso come LS, in Italia l'apprendente tipico di italiano L2 è un adulto o, più spesso, un giovane adulto, nella fascia di età compresa tra i 18 e i 30 anni, ossia “in quel periodo della vita in cui si svolgono gli studi fondamentali per la propria futura esperienza professionale e umana, si accumulano titoli e certificazioni, si inseguono interessi, passioni e persone significative per la propria crescita personale, si fanno esperienze di tirocinio o lavoro temporaneo, si cerca un'occupazione che garantisca una nuova possibilità di integrazione sociale e benessere economico” (Diadori et al 2015, 60). All'interno di questa ampia descrizione, possono ricadere profili diversi, tra cui professionisti stranieri inseriti in contesti lavorativi in Italia, adulti o giovani adulti impegnati in progetti lavorativi temporanei o più stabili, studenti universitari. Ciò che accomuna questi diversi profili è, secondo Diadori et al (2015) la scelta di realizzare un periodo di permanenza in Italia e, nella maturazione di questa scelta, ogni apprendente si

è confrontato con la consapevolezza del ruolo che avrebbe avuto la conoscenza della lingua italiana nella realizzazione del proprio progetto. Ovviamente ogni categoria di apprendente avrà motivazioni che differiscono rispetto ai dettagli del proprio progetto di permanenza e alle proprie inclinazioni personali. Inoltre, la motivazione non è da intendere come elemento statico e come variabile indipendente dal processo di apprendimento stesso (Mariani 2012). Essa sarebbe piuttosto da considerare, come afferma Mariani (2012, 1) “costrutto multidimensionale, dinamico e socialmente costruito, (...) fattore cruciale ma strettamente integrato ai contesti di apprendimento/insegnamento, e, come tale, suscettibile di essere visto come una competenza che è possibile costruire e sviluppare lungo tutto il percorso formativo”. Per quanto, quindi, le ragioni legate alle specificità del progetto di ogni apprendente determino in parte le motivazioni rispetto all’apprendimento linguistico, non deve essere considerata quest’ultima come una nozione predeterminata. Essa inoltre può evolvere nel tempo e modificarsi, sia in relazione a nuovi contesti in cui l’individuo si trova ad agire, sia in relazione a nuovi obiettivi emersi grazie al processo stesso di apprendimento.

Quindi, lo studente internazionale rientra all’interno del pubblico tipico dell’italiano come lingua seconda, in quanto giovane adulto. La specificità del suo progetto richiede però di prendere in considerazione bisogni e varietà linguistiche che non sono propri delle altre categorie e che rispondono principalmente alla necessità di muoversi all’interno dell’accademia, seguirne le attività e portare a termine con successo lo studio. È opportuno precisare però che anche questa categoria di apprendenti è internamente diversificata sia per quanto riguarda le diverse destinazioni all’interno del territorio nazionale sia rispetto alle caratteristiche personali e alle specifiche esigenze di studio. Innanzitutto, però precisiamo che bisogna distinguere tra studenti iscritti alle università italiane e studenti che invece seguono programmi di *Italian study abroad*, come gli studenti statunitensi che trascorrono un periodo di studio presso le sedi italiane delle università nordamericane (Fragai *et al* 2011; Diadori *et al* 2015). Rispetto ai primi, invece, Fragai *et al* (2011) identificano quattro tipologie principali: - studenti stranieri iscritti a Corsi di Laurea, a Master, a Scuole di Dottorato; studenti legati a programmi comunitari, come Lifelong Learning Programme/Erasmus, Erasmus Placement, Erasmus Mundus, le cui nazionalità, rispetto ai precedenti programmi, non appartengono più solamente ai paesi dell’Unione Europea in quanto includono studenti dell’Asia, dell’Africa e delle

Americhe ;studenti che appartengono a programmi finanziati dallo Stato italiano (MIUR, MAE ecc.); studenti legati a particolari convenzioni o accordi con università straniere. In Fragai *et al* (2017) si nota anche come la presenza di alcuni studenti stranieri nelle università italiane sia motivata da ragioni di ricerca, il che rende a volte non obbligatoria la frequenza costante di lezioni e dell'ambiente universitario e la conoscenza dell'italiano. Tuttavia, frequentano corsi di italiano L2, ma mossi da motivazioni diverse, di tipo esclusivamente integrativo. Queste categorie si riferiscono prevalentemente a studenti che decidono di svolgere solo un periodo in un'università all'estero, ma l'internazionalizzazione relativa agli studenti stranieri nelle università italiane non si limita a periodi brevi. Un'ulteriore distinzione utile nella prospettiva di tracciare dei profili definiti è quella relativa al tipo di soggiorno: l'internazionalizzazione per titoli o l'internazionalizzazione per crediti. Nel primo caso lo studente conseguirà un titolo universitario in un'università estera, nel secondo caso svolgerà solo un segmento del proprio percorso di studi universitario in un altro paese (Samu, Scaglione 2024). Inoltre, nell'internazionalizzazione per crediti, lo studente si immatricola presso un'università del paese di origine e successivamente svolge un periodo di studio all'estero, secondo modalità di scambio regolate da accordi internazionali e tra università. Diversamente, nell'internazionalizzazione per titoli, lo studente può decidere se immatricolarsi direttamente all'estero, oppure presso un'Università del paese di origine che abbia accordi per il rilascio di un titolo congiunto (il c.d. *joint degree*) o di un doppio (il c.d. *double degree*) con un'università partner all'estero (Samu, Scaglione 2024). È evidente che queste distinzioni saranno collegate a bisogni linguistici e comunicativi, non solo in relazione al diverso periodo di tempo o al tipo di attività che andranno a svolgere ma anche a livello di certificazioni richieste. Nel sistema universitario italiano, infatti, nel caso dell'internazionalizzazione per crediti e dell'internazionalizzazione per titoli connessa a programmi di *joint* o *double degree*, i requisiti di competenza linguistica previsti in accesso sono stabiliti dalle istituzioni universitarie partner dell'accordo (Samu, Scaglione 2024). L'internazionalizzazione per titoli, quando si riferisce a singoli studenti internazionali intenzionati a conseguire esclusivamente un titolo italiano (i c.d. *degree seekers*), viene disciplinata annualmente a livello centrale dalla Direzione generale dell'internazionalizzazione e della comunicazione del MUR (Samu, Scaglione 2024). Ulteriore elemento di eterogeneità sono sicuramente i paesi di provenienza e le lingue

parlate dagli studenti, che possono appartenere anche a sistemi culturali molto distanti tra loro e da quello italiano. Anche questi elementi sono fondamentali da tenere in considerazione poiché determinano diversi aspetti relativi all'apprendimento linguistico e al tipo di atteggiamento verso un sistema culturale diverso. Uno dei fattori che incide sulla velocità di acquisizione dell'italiano come L2 è infatti la lontananza/vicinanza della L1 degli apprendenti e, inoltre, la poca familiarità con il contesto educativo può portare gli studenti a sperimentare stati di shock culturale o shock di apprendimento, ostacolando l'inserimento nel nuovo contesto. Estremamente vario è, inoltre, il grado di competenza linguistica in italiano, che caratterizza gli studenti in entrata, anche laddove le certificazioni linguistiche possedute dagli studenti possono indicare un medesimo livello. Queste differenze determinano un'estrema variabilità di apprendimento e nelle difficoltà che gli studenti incontrano e anche una serie di difficoltà nella gestione del gruppo classe. Nota a proposito Celentin (2013) che la situazione è resa ancora complessa più dai diversi livelli di competenza nella lingua inglese, che potrebbe essere utilizzata come lingua veicolare almeno in classi con studenti ai primissimi livelli in italiano. Si è detto che un fattore fondamentale è dato dal contesto educativo di provenienza, poiché esso determina sia le aspettative degli studenti riguardo all'organizzazione didattica sia i processi di apprendimento che gli studenti hanno interiorizzato. Ciò si riflette sia nei corsi disciplinari che nei corsi di lingua, all'interno dei quali gli studenti possono riscontrare difficoltà riconducibili ad un diverso modello in termini sia dell'input a cui sono abituati e sia al tipo di apprendimento che viene incentivato. Nota Rosi (2020) ad esempio che gli studenti cinesi, abituati a modelli di insegnamento linguistico diverso, possono trovare difficoltà nell'inserimento e nell'apprendimento in corsi di lingua nelle università italiane, all'interno delle quali viene usato prevalentemente un modello comunicativo. Per quanto riguarda le lezioni disciplinari, invece, l'università italiana più o meno ovunque adotta la lezione frontale come dimensione privilegiata nella trasmissione dei contenuti e l'esame orale come momenti di verifica, soprattutto per quanto riguarda le discipline umanistiche. Tale aspetto è diverso in altre università europee, dove le lezioni possono adottare modalità più interattive e favorire la collaborazione tra studenti. Ulteriore elemento di complessità è rappresentato dalla presenza di studenti internazionali in entrata che presentano certificazioni di disabilità e DSA, oltre all'enormità di differenze individuali nello stile cognitivo e di apprendimento. È fondamentale tenere

presente queste variabili poiché possono condizionare in maniera notevole sia la facilità o le resistenze verso l'apprendimento dell'italiano L2 e in generale l'inserimento all'interno del sistema universitario italiano. Alcuni dei fattori che più sembrano condizionare la facilità/difficoltà dell'apprendimento dell'italiano come lingua seconda sono, per l'appunto, secondo Fragai *et al* (2017): la stabilità o la temporaneità del soggiorno in Italia; la vicinanza o la lontananza della L1 degli studenti dall'italiano; la frequenza o l'esonero dalla frequenza dei corsi universitari; l'obbligatorietà o la non necessità di sostenere le prove di verifica.

Quanto appena discusso rappresenta gli elementi fondamentali di diversità del profilo degli studenti internazionali. Esistono però anche importanti elementi di omogeneità. Un primo aspetto è ovviamente dato dal rientrare all'interno del profilo dell'apprendente giovane adulto. Generalmente, l'apprendimento linguistico nel giovane adulto è possibile solo se viene vissuto come atto volontario e mosso da una forte motivazione. Nella maggior parte dei casi i giovani adulti studiano l'italiano per loro scelta, ma, come si è detto, la motivazione può variare anche notevolmente in relazione a diversi aspetti dell'apprendente (Daloiso 2006, Diadori *et al* 2015). Oltre all'aspetto legato alla volontà nella scelta dello studio dell'italiano è fondamentale per il giovane adulto sentirsi autonomo nel proprio percorso di apprendimento e soggetto attivo in esso. È quindi fondamentale negoziare continuamente gli obiettivi di apprendimento e rafforzare l'*agency* dell'apprendente. In quanto studenti universitari, si tratta di apprendenti altamente scolarizzati, ed è importante qualificare questo aspetto nella progettazione didattica, valorizzando le competenze e conoscenze possedute dagli studenti. Nonostante l'alto livello di scolarizzazione - soprattutto se ci riferiamo a studenti che stanno completando il loro percorso di studi - li configuri come semi-professionisti nel loro settore, all'interno dei corsi universitari e dei corsi di lingua il loro ruolo rimane quello di studenti, in una situazione quindi di asimmetria rispetto al docente. In questo senso, siamo d'accordo con Balboni (2002) quando sottolinea che la differenza principale tra l'apprendente studente universitario e, sempre rimanendo nella tipologia del giovane adulto, l'apprendente professionista-lavoratore, sta nell'atteggiamento verso l'insegnante. In questo senso, l'adulto o giovane adulto già inserito nel mondo del lavoro: "è padrone di sé, dei suoi tempi, dei suoi soldi, e quindi vuole essere autonomo ed è

disposto ad assumersi una quota di responsabilità del risultato del corso” (Balboni 2002, 187). Diversamente, lo studente universitario, anche se altamente scolarizzato, “si pone in posizione di inferiorità verso l’insegnante, che viene ancora sentito come magister” (Balboni 2002, 187). In questo senso lo studente universitario, anche se giovane adulto, è più vicino ad uno studente universitario di terza età rispetto ad un giovane adulto già inserito nel mondo del lavoro (Balboni 2002).

Ulteriore aspetto di complessità rispetto al profilo è il tipo di motivazione che spinge lo studente universitario nell’apprendimento della lingua (Diadori *et al* 2015). Se da una parte è vero che, per molti studenti internazionali, sono prima di tutto motivazioni strumentali a motivare l’apprendimento dell’italiano come lingua seconda, essendo veicolo necessario per il raggiungimento dell’obiettivo formativo, troviamo altresì che le motivazioni di tipo culturale e integrativo rivestono un ruolo importante (Diadori *et al* 2015; Celentin 2013). La motivazione culturale, infatti, non solo rimane una delle più forti per quanto riguarda l’apprendimento dell’italiano come lingua seconda in generale, ma è anche tipica del profilo motivazionale degli studenti internazionali (Fragai *et al* 2017; Diadori *et al* 2015). Nonostante sia noto – attraverso indagini come *Italiano 2000* – che siano emerse altre motivazioni rispetto a quella culturale, essa rimane comunque quella prevalente. Indagini successive, come *Italiano 2010*, estese a gruppi più variegati di apprendenti di italiano come seconda lingua hanno messo in luce uno scenario più complesso, in cui la motivazione dipendeva strettamente dal tipo di informante. Che la motivazione di tipo culturale rimanga centrale nell’apprendimento dell’italiano anche per gli studenti internazionali è un dato estremamente favorevole poiché, in quanto motivazione intrinseca, porta con sé dimensioni legate al piacere che sostengono la motivazione. Per quanto riguarda le motivazioni di tipo integrativo, è fondamentale specialmente nelle fasi iniziali del soggiorno in Italia (Celentin 2013) e permette, in tempi molto rapidi, di conseguire un livello elementare nella conoscenza dell’italiano attraverso la spinta a “cercare il confronto con gli altri, ad aprirsi alle novità e alle possibilità di interagire dentro e fuori la classe” (Celentin 2013, 115). La motivazione integrativa è relativa quindi, prevalentemente, agli usi della lingua per la comunicazione fuori dall’università, o per la comunicazione col gruppo dei pari. Come nota Balboni (2002), però, le differenze rispetto al corso frequentato possono giocare un ruolo rilevante. Gli studenti iscritti a facoltà scientifiche, ad esempio: “il corso di lingua viene vissuto come

un'imposizione ingiustificata, specie per una lingua diversa dall'inglese la cui utilità è invece evidente” (Balboni 2002, 188).

A partire dalle motivazioni degli studenti è possibile delineare i bisogni linguistici e comunicativi su cui sarà più urgente e opportuno lavorare. L'analisi dei bisogni, di cui si parlerà nel paragrafo successivo, oltre a prendere in considerazione le motivazioni espresse dagli apprendenti, richiede anche un'analisi approfondita sui diversi contesti e situazioni in cui gli studenti avranno bisogno della L2 e delle attività che tipicamente vi hanno luogo. In base a quanto detto, quindi, dovranno rispondere sia alle esigenze di socializzazione e di integrazione nella comunità ospitante, sia alle esigenze riguardante gli usi specialistici della lingua in ambito accademico. Oltre all'individuazione delle varietà linguistiche che l'apprendente dovrà saper gestire, l'analisi del profilo è fondamentale per individuare le metodologie didattiche più funzionali alla tipologia di apprendente. Per quanto riguarda quello dello studente giovane adulto, come si è visto, esse dovranno incentivarne l'autonomia nell'apprendimento, sostenendolo nello sviluppo della consapevolezza sia del proprio stile di apprendimento sia delle strategie e dei comportamenti messi in atto. Il potenziamento della metacognizione è infatti importante nell'apprendimento di ogni categoria di apprendente ma risulta cruciale se ci riferiamo ad apprendenti che stanno costruendo il loro futuro all'interno di un sistema dove l'acquisizione continua di nuove conoscenze ha un ruolo fondamentale (Fragai *et al* 2017).

1.2.2 Bisogni linguistici e comunicativi

Rifacendoci alla riflessione presente in Mezzadri (2016) l'ambito dell'insegnamento della lingua per fini di studio include una varietà di ambiti e argomenti. Possiamo ad esempio includervi la lingua parlata in classe, la metodologia d'insegnamento, la formazione degli insegnanti, il testing linguistico, la creazione di materiali e la loro valutazione, l'analisi del discorso, gli studi acquisizionali, il parlare e lo scrivere per scopi di ricerca ad ogni livello accademico, gli aspetti sociopolitici dei contesti in cui si usa la lingua per scopi accademici e la programmazione linguistica e, ovviamente, l'analisi dei bisogni, (Mezzadri 2016; Hamp-Lyons 2011).

Come si è detto, uno dei primi problemi con cui ci si dovrebbe confrontare riguarda il livello linguistico posseduto dagli studenti nel momento dell'iscrizione all'università. In termini di competenza linguistica e comunicativa, la maggior parte degli studenti internazionali rientra nei livelli Base (A) e Indipendente (B) del Quadro Comune Europeo di Riferimento, mentre solo una piccola minoranza raggiunge il livello Proficient (C) (Fragai, Fratter, Jafrancesco, 2011). Poiché la capacità di gestire testi specialistici, secondo il QCER, in genere non si sviluppa prima di raggiungere almeno un livello B2, molti studenti faticano a soddisfare le richieste e i compiti richiesti dai loro programmi di studio (Samu, Scaglione 2024; Diadori et al 2015). Inoltre, il possesso di un livello B2 generico risponde solamente al minimo necessario per una fruizione relativamente efficace delle lezioni accademiche e dei testi scritti, almeno dal punto di vista ricettivo. (Mezzadri 2016, Samu, Scaglione 2024, Carbonara et al 2025). Inoltre, affermare quale sia il livello di competenza linguistico necessario per accedere a dei contenuti disciplinari è un'impresa complessa poiché la competenza linguistica interagisce con una serie di altri fattori nel processo di comprensione. Esistono infatti molteplici variabili e che possono influenzare il processo di comprensione dei testi specialistici, tra cui conoscenza della disciplina, enciclopedia posseduta, il tipo di testo che si deve comprendere. Soprattutto questo ultimo fattore, ossia l'input che il soggetto si trova a dover comprendere, ci fornisce già uno spunto per anticipare ciò che verrà discusso in maniera più specifica nei prossimi capitoli, ossia la comprensione del testo della lezione universitaria. Possiamo infatti distinguere tra fattori interni che influenzano la comprensione, inerenti quindi alla dimensione interna di chi ascolta o legge un testo, e fattori esterni, relativi quindi sia al tipo di input, sia alla situazione comunicativa, sia a chi produce o ha prodotto l'input (Jasinka 2020). Fatte queste premesse, è comunque necessario accogliere gli studenti internazionali offrendogli le risorse per partecipare attivamente alla vita accademica.

Il primo problema che si pone è quindi di ordine anche pratico, poiché bisogna offrire strumenti per permettere agli studenti in scambio di affrontare le attività accademiche e i compiti richiesti fin da subito, sapendo che dovranno seguire lezioni, sostenere esami, ben prima di raggiungere il livello B2 indicato come livello soglia per le competenze CALP, che alcuni studenti non raggiungono neanche al termine del periodo di mobilità, sia esso semestrale o annuale (Lubello, Rosi 2020). La questione principale riguarda quindi a quale dimensione della 'lingua accademica' e della lingua per lo studio dare

priorità. È sicuramente fondamentale riconoscere che gli studenti internazionali hanno bisogno della lingua accademica per scopi accademici molto differenti tra loro (Celentin 2013), e che, come si è già accennato, non tutti i corsi di studio utilizzano l'italiano come lingua veicolare. Si è già fatto riferimento alla constatazione di Balboni (2002) che giustamente nota come alcuni studenti afferenti a discipline scientifiche mostrino disinteresse ai corsi di lingua italiana poiché ritenuti non importanti per i loro studi. Il bisogno linguistico può però essere avvertito rispetto alla lingua per scopi comunicativi generali, per creare quindi legami informali all'interno della comunità ospitante, o per diverse in cui gli studenti necessitano dell'italiano per avere scambi all'interno della comunità accademica. Come ogni comunità, anche quella accademica non è internamente omogenea e, allo stesso tempo “no less importantly, we are all members of multiple communities and bring these diverse experiences to our participation in each of them.” (Hyland 2005, 19). Inoltre, gli scambi che gli studenti si trovano a dover gestire hanno scopi comunicativi estremamente diversi. Questi aspetti verranno discussi nel dettaglio più avanti, per il momento ci serve evidenziare che, vista l'urgenza comunicativa degli studenti internazionali, è fondamentale avere dei principi a cui rifarsi per impostare i contenuti linguistici che si ritengono maggiormente prioritari per rispondere alle loro esigenze. In questo senso, sono in parte esigenze di ordine pratico quindi quelle che pongono la lingua dello studio per scopi generali in una posizione dominante, ponendosi come risorsa che lo studente deve saper padroneggiare fin dall'ingresso all'università. Non addentrandoci per il momento in una riflessione approfondita su come identificare con precisione cosa sia la ‘lingua a fini di studio per scopi generali’ e la demarcazione tra queste e quella per scopi specifici delle diverse discipline, riteniamo comunque che sia importante partire da questa nozione, concordi sul fatto che “un'esclusione dall'accesso alla lingua dello studio per studenti di livello A1 e A2 non sia coerente con quanto viene richiesto all'Università per mettere in condizione gli studenti di attrezzarsi per affrontare i compiti complessi sul piano linguistico, culturale e disciplinare, e cognitivo a cui sono chiamati” (Mezzadri 2016, 15).

La crescita delle competenze in questa varietà di lingua può inoltre permettere allo studente internazionale di avvicinarsi con maggiore facilità agli usi specifici della propria disciplina. Questa crescita nelle competenze non dovrebbe essere immaginata in maniera

graduale, attraverso quindi un processo che parte dalla lingua a fini di studio generica e arriva fino a quella per scopi specialistici, ma piuttosto come una continua sovrapposizione tra questi piani (Mezzadri 2016). Comprendere quali siano i bisogni linguistici e comunicativi prioritari per gli studenti internazionali impone uno studio rispetto al contesto universitario specifico in cui si trovano. Infatti, nonostante i tentativi di omogeneizzazione dei sistemi universitari europei, rimangono notevole diversità rispetto alle attività didattiche e all'organizzazione dell'offerta formativa (Celentin 2013). Ad esempio, per quanto riguarda il modello universitario italiano, in diversi contributi (Celentin 2013), specialmente per quanto riguarda l'ambito umanistico, si nota come esso sia ancora fortemente legato ad un modello di tipo trasmissivo, con una forte prevalenza di lezioni frontali dirette, spesso, a un numero di studenti estremamente elevato. Ciò che è richiesto allo studente quindi per appropriarsi dei contenuti disciplinari può essere diverso da quello a cui era abituato. Nel contesto italiano, allo studente viene richiesto di prendere appunti, appropriarsi tramite studio individuale dei contenuti disciplinari ed esporli poi al docente in sede di esame, spesso oralmente (Celentin 2013).

Per questo, oltre alle varietà linguistiche presenti in accademia e agli usi specialistici relativi alle diverse discipline, gli studenti devono inoltre saper padroneggiare una serie di strategie (di studio, di apprendimento) e abilità che saranno funzionali nel contesto italiano e che accomunano il lavoro accademico (Mezzadri 2016, Samu, Scaglione 2024). Tra questi, ad esempio, le abilità di ascolto per seguire una lezione frontale, le tecniche per prendere appunti e rielaborarli, così come le strategie di lettura per lo studio. Alcune di queste attività hanno connotati fortemente trasversali e potranno quindi essere trattati anche in una dimensione generica, ossia finalizzata al raggiungimento di obiettivi comuni a quasi tutte le discipline.

In virtù della necessità di rendere anche studenti internazionali con livelli di competenza bassi in grado di svolgere le attività richieste dai propri corsi di studio sarà inoltre fondamentale dare particolare attenzione allo sviluppo di capacità inferenziali finalizzate alla comprensione testuale e alle capacità di intercomprensione e mediazione interculturale che permetta agli studenti di rafforzare le strategie per sciogliere gli innumerevoli impliciti culturali che costellano il percorso universitario di qualsiasi studente (Mezzadri 2016).

Soprattutto rispetto alla dimensione testuale come area fondamentale di competenza e in

particolare per quanto riguarda l'esercitazione delle abilità di tipo top down che presiedono all'elaborazione dei testi, si insiste nella letteratura sull'argomento per alcuni motivi fondamentali (Mezzadri 2016, Hyland 2005). In primis possiamo sicuramente fare riferimento alla priorità della dimensione del testo all'interno della comunicazione universitaria. Se è vero che infatti il testo è l'habitat naturale del materiale linguistico, non è difficile notare come esso assuma però uno statuto centrale all'interno del mondo accademico, la cui comunicazione si realizza in testi altamente codificati e normati. Un approccio di questo tipo è anche da privilegiare in virtù del fatto che si tratta di apprendenti altamente scolarizzati e quindi con un'enciclopedia ampia che diventa una risorsa fondamentale nell'applicazione di strategie di tipo top-down. Come sottolinea Mezzadri (2016, 45), infatti è "ovvio che queste conoscenze coadiuvano in vario modo la comprensione di testi in lingua straniera per fini di studio". La competenza interculturale è fondamentale per gli studenti internazionali per comprendere i sistemi culturali accademici italiani e a gestire le interazioni in ambito universitario comprendendone le norme implicite che le regolano (Daloiso 2018).

Questo aspetto risulta ancora più rilevante poiché non sembra essere correlato al livello di competenza nell'italiano posseduto dagli studenti o dell'inglese. Ossia, problemi di comprensione interculturale in contesto accademico sono sperimentate sia dagli studenti con livelli di competenza alta che bassa (Daloiso 2018).

L'importanza di assistere gli studenti internazionali nell'inserimento all'interno del nuovo ambiente universitario rispetto alle attività e strutture offerte dall'ateneo ma soprattutto rispetto alle specificità culturali della didattica italiana è evidenziata anche in alcune indagini in cui gli studenti mostrano insoddisfazione rispetto alle informazioni ricevute in fase di orientamento. Nota a proposito Daloiso (2018, 278): "molte delle informazioni fornite agli (o comunque recepite dagli) studenti sono piuttosto generiche (strutturazione dell'anno accademico, organizzazione generale dei corsi); man mano che ci si addentra nello specifico dei modelli culturali accademici (sistema di valutazione, aspettative del docente e degli studenti) la percezione dei partecipanti è di non essere stati sufficientemente informati".

La mancanza di sostegno in questo senso che gli studenti internazionali percepiscono spesso viene compensata dal lavoro dell'insegnante di lingua, che diventa il reale punto di riferimento per gli studenti (Celentin 2013; Daloiso 2018). Non è nostro obiettivo

approfondire questo aspetto ma ciò ribadisce come lo studente internazionale possa rimanere non completamente inserito all'interno dell'accademia, non per mancanza di volontà ma perché non si sente sostenuto in maniera adeguata in questo processo.

Se parliamo di inclusione è ovvio che tali considerazioni non possano essere sottovalutate, volendo considerare l'accademia non solo come un luogo di erogazione delle conoscenze disciplinari ma come un ambiente che mette al centro lo studente, la sua formazione e il suo benessere.

La comunicazione all'interno dell'accademia non si esaurisce nelle attività di studio o nei contesti di esame, ma comprende anche tutte quelle occasioni in cui lo studente deve comunicare con gli uffici amministrativi e con i compagni (lavori di gruppo, discussioni in classe, presentazioni). Tra le situazioni ricorrenti, vi sono quelle legate agli uffici amministrativi, che possono implicare sia l'interazione orale allo sportello, per chiedere informazioni o risolvere problemi burocratici, sia lo scambio scritto, tramite e-mail formali, con segreterie, tutor o referenti amministrativi. In questi casi lo studente deve saper usare un registro adeguato, formulare richieste chiare e orientarsi nel linguaggio istituzionale. Un altro ambito importante è la comunicazione con i docenti, non solo durante le interrogazioni o gli esami, ma anche in occasione dei ricevimenti, alla fine di una lezione o attraverso scambi scritti. Anche in questo caso, la scrittura di e-mail è una pratica frequente, ad esempio per chiedere chiarimenti, prenotare un colloquio o inviare un elaborato.

All'interno degli eventi comunicativi accademici rientra anche la comunicazione tra pari: tra compagni di corso, colleghi o membri di un gruppo di lavoro. Le situazioni possono variare per grado di formalità, dal messaggio veloce per scambiarsi appunti, alla negoziazione di compiti in un'attività collaborativa, fino a interventi in discussioni seminariali o gruppi di studio. In tutti questi casi, lo studente deve disporre di risorse linguistiche e pragmatiche che gli consentano di partecipare in modo efficace, rispettando i turni, esprimendo opinioni, chiedendo chiarimenti o offrendo suggerimenti. Infine, è anche fondamentale che lo studente abbia le risorse linguistiche e comunicative per sviluppare e portare avanti risorse informali e di tipo amicale. È importante che lo studente sia in grado di stabilire relazioni con i pari, inserirsi in nuove dinamiche sociali, partecipare a conversazioni quotidiane in modo appropriato al contesto universitario e

alla cultura accademica del contesto in cui si inserisce. Proponiamo di seguito la seguente tabella, ripresa e riadattata dalle ricerche realizzate all'interno del progetto

LMOOC4SLAV, il quale ha portato alla realizzazione di un MOOC per l'insegnamento dell'italiano accademico.

Comunicare con il personale amministrativo	Contattare gli uffici tramite e sapere come richiedere informazioni via e-mail o telefono; contatta di persona il personale amministrativo ai banchi
Comunicare con i professori	Contattare un professore per chiedere informazioni via email; chiedere gli orari di ricevimento di un professore; Fare richiesta a un professore di supervisionare la tesi
Comunicare tra pari	Organizzare e realizzare lavori di gruppo per i corsi di studio; comunicare all'interno dell'università su argomenti accademici, scambiare opinioni informalmente
Comprendere il materiale informativo	Orientarsi sul sito dell'Università, comprendere le descrizioni e gli obiettivi dei diversi corsi di studio, gli avvisi affisso sulle pagine dei professori
Attività educative	Seguire le lezioni universitarie e prendere appunti; svolgere le attività assegnate alla lezione (relazioni scritte; tesine; presentazioni orali); preparare e essere in grado di sostenere gli esami finali richiesti dai corsi di studio (esami orali o scritti); Sapere scrivere una tesi finale e presentarla
Attività di studio	Saper identificare le parti salienti dei testi da studiare per gli esami; sapere come integrare gli appunti presi in classe; sapere leggere e comprendere un testo espositivo e sapere riassumerne le parti rilevanti; sapere eseguire produzioni orali e scritte su ciò che è stato appreso

1.3. Analisi dei bisogni: Quali strumenti d'indagine?

Lo spostamento avvenuto da un insegnamento che mette al centro il codice linguistico target ad un insegnamento che mette al centro l'apprendente ha avuto tra le sue conseguenze più immediate una riflessione rispetto a quali metodi e strumenti utilizzare per indagarne i bisogni e le esigenze linguistiche e comunicative. "It is now widely accepted as a principle of programme design that needs analysis is a vital prerequisite to

the specification of language learning objectives” (Brindley 1989). Inoltre, si avverte con più urgenza l’importanza che i corsi siano strutturati in modo da essere significativi (Pagliara 2018) per gli apprendenti, soprattutto per coloro che hanno bisogno di utilizzare la lingua in settori specifici. Fondamentale è quindi, individuare con precisione quali sono o saranno i contesti d’uso della L2 (Long 2005). Ciò vale in particolare per quanto riguarda gli apprendenti adulti, per i quali l’insegnamento dovrebbe prevedere una programmazione per scopi specifici, in termini di attività linguistiche e capacità funzionali in un dominio d’uso, diversamente a ciò che accade per i bambini, i cui bisogni si interpretano tipicamente in termini di competenze generali e sviluppo cognitivo e capacità di apprendere nuove lingue (Diadori *et al* 2015).

L’analisi dei bisogni diventa quindi un momento essenziale e punto di partenza imprescindibile per la specificazione degli obiettivi di apprendimento e la definizione del syllabo (Diadori *et al* 2015). Si pone quindi in primo luogo la necessità di definire con chiarezza cosa si intenda per ‘bisogno’ e quali siano i metodi e gli strumenti d’indagine più opportuni. Come si nota in più contributi che affrontano l’argomento (Balboni 2002; Long 2005), spesso la nozione di ‘bisogno’ non viene sufficientemente discussa e viene data per scontata. Il rischio è non solo di semplificare la portata epistemologica della nozione, ma anche di considerare ‘bisogni’ degli apprendenti quelli che riguardano solo il prototipo, o -sottolinea Balboni (2002)- peggio, quelli dello stereotipo. L’analisi dei bisogni ha un ruolo centrale sia rispetto al “fine euristico di rilevare le reali necessità linguistico-comunicative dell’apprendente in riferimento al gruppo sociale o professionale di appartenenza al momento della rilevazione, e dall’altra il fine applicativo-didattico di proporre delle linee guida per la strutturazione di azioni didattiche per poi poter verificare che i contenuti del corso siano corrispondenti ai bisogni rilevati” (Pagliara 2018, 77). Esso è stato uno degli strumenti attraverso cui è stato realmente possibile mettere al centro l’apprendente e non è un caso che i primi corsi in cui è stato implementato con sistematicità siano stati proprio quelli rivolti a scopi specifici (Pagliara 2018, Long 2005).

Come già detto, in molti contributi viene evidenziato come spesso manchi una riflessione preliminare sulla nozione di ‘bisogno’ (Balboni 2000, Pagliara 2018,) che invece è fondamentale. Innanzitutto, in maniera simile alle motivazioni d’apprendimento, quella

di bisogno è da considerarsi come una nozione dinamica: il bisogno di un apprendente o di un gruppo può cambiare anche breve tempo (Pagliara 2018).

Possiede inoltre una dimensione soggettiva e una oggettiva, entrambe rilevanti. La dimensione soggettiva riguarda la percezione dell'apprendente, alle sue aspettative e richieste. La dimensione oggettiva riguarda invece le caratteristiche linguistiche e comunicative delle situazioni in cui l'individuo si troverà ad agire. Nella pianificazione dei percorsi di apprendimento è soprattutto questa seconda dimensione che risulta fondamentale, in quanto permette di definire le attività e i compiti che l'apprendente si troverà a svolgere e quindi le competenze linguistiche e comunicative che dovrà possedere per portarle a termine con efficacia (Diadori et al 2015, Pagliara 2018). È comunque da notare l'importanza anche della dimensione soggettiva, in quanto essa ci può dare informazioni rispetto alla lettura della situazione da parte degli apprendenti, attraverso l'esplicitazione di ciò che percepiscono come più o meno urgente. Inoltre, discutere dei bisogni attuali o percepiti da parte degli apprendenti può aumentarne il loro livello di consapevolezza su "why they are doing what they are doing, lead them to reflect usefully on means and ends" (Long 2005, Nunan 1988), il che rappresenta una componente nella formazione degli studenti e può fungere da veicolo per l'apprendimento stesso della lingua (Long 2005).

Mancano, inoltre, secondo Long (2005) riflessioni approfondite rispetto alla metodologia e agli strumenti attraverso cui realizzare l'analisi dei bisogni. Una riflessione approfondita sulla questione metodologica è fondamentale poiché determina la sostanza dei dati che raccogliamo e come dovrebbero essere interpretati, come sostiene Chambers (1980, 27), riportato in Long (2005) "whoever determines needs largely determines which needs are determined". Innanzitutto possiamo riflettere su cosa utilizziamo come fonte di informazione e sugli strumenti di rilevazione.

Nell'analisi dei bisogni, una delle categorie privilegiate per quanto riguarda gli informanti è rappresentata dagli apprendenti. Alcuni autori notano comunque che "the sufficiency of language students as sources of information about their present or future communicative needs is a complex and sensitive issue" (Long 2005, 20).

Come viene notato in (Long 2005) se possiamo ad esempio chiedere agli apprendenti le

ragioni per cui desiderano apprendere una nuova lingua, difficilmente sapranno identificare con precisione i loro bisogni linguistici e comunicativi, intendendo con questi la gamma di testualità, atti linguistici e strutture che avranno bisogno di apprendere per muoversi nei contesti in cui desiderano inserirsi. La questione riguarda, dunque, da un lato ciò che lo studente è in grado di comunicarci rispetto alle proprie esigenze, e dall'altro ciò che spetta allo specialista della lingua individuare con precisione.

A questo proposito in Long (2005) si pone la distinzione tra apprendenti 'pre-experience' o 'pre-service', rispetto ad apprendenti che stanno già avendo esperienza del contesto d'uso della L2 ('in service'). Nel nostro caso, ad esempio, la differenza può riguardare ciò che uno studente ipotizza rispetto ai propri bisogni nel contesto universitario in cui ha in programma di andare, rispetto all'esperienza reale che vivrà successivamente, la quale genererà inevitabilmente situazioni a cui non si era preparato e quindi nuovi bisogni linguistici e comunicativi. Problematico è anche il fatto che spesso, per individuare le varietà e strutture linguistiche di cui gli apprendenti avrebbero avuto bisogno, ci si è basati più su intuizioni dei linguisti o degli insegnanti di lingua che su dati reali e di esperti del dominio d'uso della lingua specifico.

Uno degli strumenti più utilizzati in sede di analisi dei bisogni è il questionario.

Esistono diverse tipologie di questionari e diversi criteri di classificazione, che riguardano principalmente la struttura del questionario e la natura delle domande e il modo in cui esso viene somministrato. Un questionario può essere ad esempio più o meno strutturato e quindi fornire all'informante delle categorie rilevanti per il ricercatore oppure lasciarlo libero nella compilazione. La natura delle domande può essere diversa. Nel caso di domande a risposta chiusa esse possono presentarsi come quesiti in forma dicotomica (sì/no), a risposta multipla oppure offrire una scala di valori tra cui l'informante dovrà selezionare quello che ritiene più adeguato. La natura del questionario e le sue modalità di somministrazione dipendono ovviamente dall'obiettivo del questionario, dal tipo di informazioni che vogliamo elicitarci, dal tipo di informante a cui ci rivolgiamo.

Senza addentrarci troppo nell'argomento è importante però distinguere tra due modalità di indagine che coinvolgono direttamente l'apprendente all'interno dell'analisi dei bisogni.

Possiamo, infatti, come si è cercato di spiegare, fornire questionari rivolti ad apprendenti

a cui vengono poste in maniera diretta quesiti rispetto alle loro aspettative formative, alle difficoltà percepite e sulle esigenze comunicative oppure possiamo elicitarle informazioni rispetto alle competenze effettivamente possedute, attraverso compiti, ricavando informazioni rispetto al divario tra le abilità linguistiche e comunicative attuali e quelle richieste per gestire le situazioni target .

Attraverso dei test possiamo ovviamente rilevare diversi tipi di competenza. Per quello che qui ci riguarda maggiormente, all'interno dei corsi di lingua per scopi specifici o per scopi accademici, solitamente vengono proposti test *task-based*, poiché l'interesse non è indagare la competenza linguistica generale ma capire se e quanto l'apprendente è in grado di portare a termine compiti specifici attraverso l'uso della lingua. Allo stesso modo, i questionari potranno essere costruiti in modo da avere informazioni riguardo all'esperienza/pratica degli studenti di particolari tipi di generi rilevanti in ambito accademico (es Pagliara 2018). Ad esempio, in Pagliara (2018) l'analisi dei bisogni è realizzata attraverso un questionario composto da diversi gruppi di domande le quali hanno come obiettivo quello di ricavare informazioni rispetto agli usi e alle difficoltà degli studenti universitari nella scrittura delle mail. Ciò non esclude la rilevanza di somministrare test che misurino il livello di competenza linguistica generale per avere una descrizione più realistica rispetto ai livelli di competenza, poiché spesso le certificazioni linguistiche di cui dispongono gli studenti in arrivo danno indicazioni molto indicative e poco precise rispetto alle loro competenze linguistiche e comunicative reali. Sappiamo inoltre che l'apprendimento di una lingua segue degli ordini di acquisizione non alterabili e sapere quindi qual è il livello degli apprendenti è importante per capire in che ordine presentare i contenuti.

Nonostante gli apprendenti rappresentino una tipologia di informanti fondamentale -dal momento che "it goes without saying that learners have special rights when it comes to deciding the content of courses they are to undergo, ideally assessed before classes begin, at their inception, and as they proceed" (Long 2005, 22) non sono l'unica categoria a cui ci si può rivolgere per raccogliere dati nell'ambito dell'analisi dei bisogni. Pur senza approfondire l'argomento, che non costituisce un elemento centrale di questo lavoro, è tuttavia importante osservare che soprattutto gli insegnanti di lingua e gli esperti del dominio target rappresentano categorie di informanti rilevanti.

Nonostante i questionari rappresentino ancora uno degli strumenti più utilizzati nell'ambito dell'analisi dei bisogni, abbiamo visto che la dimensione oggettiva, relativa quindi alla situazione target, richiede che l'attenzione sia rivolta ad un'analisi approfondita delle sue caratteristiche linguistiche e comunicative. Per analizzare i contesti comunicativi si possono utilizzare diversi metodi, successivamente ci soffermeremo prevalentemente sull'uso dei corpora, i quali permettono di avere informazioni rispetto ai testi -orali o scritti- prodotti e sulle loro caratteristiche. Oltre all'uso di corpora, comuni nell'analisi dei bisogni sono le osservazioni, che possono essere partecipate o non partecipate ai diversi contesti di interazione, la consultazione di esperti del dominio che si vuole studiare, oppure la raccolta di alcuni esempi dei testi target. La raccolta può essere realizzata attraverso strumenti diversi, attraverso audioregistrazioni o videoregistrazioni dei contesti di interesse.

Spesso l'analisi dei bisogni fa un uso combinato di questi metodi, per cercare di avere una visione più completa del contesto. Soprattutto per quanto riguarda la lingua per scopi specifici, la consultazione di esperti del settore può essere di vitale importanza. È infatti ragionevole pensare che chi agisce all'interno di un determinato dominio possa dare informazioni precise rispetto alle singole attività che si compiono, alla loro frequenza e distribuzione. Inoltre, la necessità degli apprendenti di inserirsi in contesti iperspecializzati, soprattutto per quanto riguarda il settore accademico, impone la conoscenza di convenzioni e norme che regolano la comunicazione in specifici settori lavorativi o disciplinari, difficili da cogliere se non si è un esperto di tale settore. Ciò si collega, nell'ambito più specifico della lingua per scopi accademici, alla rilevanza che assumono i docenti delle diverse discipline.

D'altra parte, alcuni studi avvertono che, nonostante gli esperti di un determinato settore o di una disciplina siano fondamentali per quanto riguarda le informazioni relative alle attività e agli argomenti disciplinari, sia frequente che non colgano o non siano consapevoli specificità comunicative e linguistiche del proprio lavoro: "when asked about their language needs, most domain experts have proved unreliable, not just at the detailed linguistic level, but also where higher discourse events are concerned" (Long 2005, 28). A tal proposito in Long (2005) si riporta la ricerca di Lamotte (1981) in cui l'autrice confronta le sue intuizioni rispetto alla lingua utilizzata nelle conversazioni tra un

fisioterapista e il suo paziente con le trascrizioni solo successivamente registrate in incontri reali tra terapeuta e paziente. L'autrice constata che le sue intuizioni linguistiche erano piuttosto inaffidabili, nonostante all'epoca frequentasse un anno di master in linguistica applicata e fosse lei stessa una fisioterapista qualificata con cinque anni di esperienza.

Anche in questo caso, la soluzione più efficace sembra andare verso una combinazione di informazioni provenienti sia da esperti del settore target sia da linguisti che collaborano tra loro. In assenza di tale cooperazione, si rischia infatti di incorrere nel cortocircuito per cui: “the domain expert's usual lack of linguistic knowledge and the applied linguist's usual lack of content knowledge” (Long 2005, 29).

Altri metodi utilizzati per avere informazioni rispetto agli apprendenti e al contesto target vengono da tradizioni più esplicitamente etnografiche (Morita 2000; Long 2005). Tra questi, uno dei più diffusi è l'osservazione, che può essere partecipata o non partecipata, e che richiede solitamente un periodo di immersione del ricercatore nel contesto target, talvolta anche per periodi prolungati, di diversi mesi. Ad esempio, Morita (2000) analizza le produzioni orali accademiche di alcuni studenti L2 iscritti a università nordamericane, attraverso un periodo di osservazione etnografica durato otto mesi del contesto in cui gli apprendenti erano inseriti e attraverso questo metodo riesce ad individuare le maggiori aree di difficoltà degli apprendenti in questa attività. Non è obiettivo di questo lavoro approfondire i lavori di impianto etnografico che si sono occupati dello studio della lingua e dell'interazione all'interno dell'accademica, ma crediamo comunque importante notare come, anche in ambito italiano, si sia sottolineata la valenza di questo tipo di ricerche soprattutto per considerazioni che riguardano la dimensione sociale degli usi linguistici. A questo proposito Desideri (2011, 48), esaminando l'importanza della comunità di discorso e delle norme che disciplinano la comunicazione al suo interno, affermava che “uno studio corretto della *discourse community* deve quindi procedere in primo luogo da un esame etnografico degli stilemi, degli apparati comunicativi e dei repertori retorici che, nelle varie lingue e culture, rappresentano e contraddistinguono le forme convenzionali dell'ordine del discorso accademico”. Un approccio che fa riferimento al quadro teorico dell'etnometodologia e di cui si dirà meglio in seguito, che è stato particolarmente produttivo anche in ambito italiano, soprattutto nell'analisi della lingua

in classe, è quello dell'Analisi della Conversazione, che si fonda sul presupposto che i comportamenti dei soggetti si possano descrivere sulla base dell'organizzazione strutturale della conversazione ed è per questo interessata principalmente ad analizzare la struttura dell'interazione (Sacks et al 1975; Samu 2020).

In questa direzione inoltre, vanno anche altri approcci interessati prevalentemente all'analisi dei contesti di interazione nel dominio target e che prendono quindi in considerazione le produzioni reali che in esso si svolgono, in questo caso quindi in contesto accademico. Questi studi abbracciano una serie ampia di approcci e oggetti di studio.

1.3.1 Studio del profilo degli apprendenti

Come si è detto, nella maggior parte dei casi nell'analisi dei bisogni si utilizzano approcci misti, combinando informazioni di diversa natura e provenienti da diverse fonti. Non solo è fondamentale un'analisi approfondita del profilo dell'apprendente e delle sue motivazioni, ma, nel caso di corsi rivolti a gruppi con lingue madri specifiche, è altrettanto importante raccogliere dati su tali lingue, al fine di individuare i punti di interferenza potenzialmente critici nell'apprendimento della lingua target. Citiamo per esempio il lavoro di analisi dei bisogni effettuato per la progettazione e implementazione di un MOOC per l'apprendimento della lingua accademica presso l'Università per Stranieri di Perugia, pensato per studenti slavofoni. L'analisi del codice linguistico e gli studi contrastivi tra le lingue madri degli apprendenti e le lingue target permettono di individuare le aree che maggiormente possono causare difficoltà agli apprendenti, orientando quindi il lavoro di progettazione del corso. Oltre alla ricerca condotta sui sistemi linguistici e completata attraverso uno studio contrastivo, fondamentale è stata l'integrazione da parte delle autrici di informazioni provenienti da questionari somministrati agli studenti, riguardanti principalmente die aree di indagine. Il primo gruppo di domande era finalizzato a raccogliere alcune informazioni rilevanti sugli studenti e sulle loro competenze. Esse richiedevano principalmente informazioni tra cui età, genere, paese di origine, lingua madre, altre lingue conosciute, durata dello studio della lingua target, livello di competenza auto-valutato, istituzione di provenienza e anno di immatricolazione (Fátima Silva et al 2024). Un secondo gruppo di domande voleva

invece elicitarne informazioni rispetto ad alcuni aspetti sulla lingua target, indagando le difficoltà attese o sperimentate relative a tratti linguistici e culturali, generi testuali, abilità specifiche e strategie. Questo secondo punto ha permesso alle ricercatrici di trarre spunti interessanti rispetto alle difficoltà attese, nel caso di apprendenti LS o già sperimentate, nel caso di apprendenti L2, in diversi ambiti della comunicazione accademica e riguardo ad alcuni aspetti culturali. Le categorie sono state elaborate dalle ricercatrici sulla base di riflessioni preliminari riguardo ai contesti target. Rispetto a questo ultimo punto, ad esempio, gli informanti hanno indicato come particolarmente problematiche soprattutto le modalità comunicative relative alla comunicazione con gli uffici seguite da differenti modalità rispetto agli esami alle lezioni universitarie. Prendere in considerazione degli studenti e gli ambiti che li causano maggiore preoccupazione è un passaggio fondamentale e che fornisce informazioni importanti a chi si occupa di progettare percorsi di apprendimento e di lingue seconde in generale. (Fátima Silva *et al* 2024).

Altre informazioni interessanti ricavate dalle ricercatrici riguardavano il grado di preoccupazione verso alcune delle attività accademiche ritenute fondamentali, sia nella dimensione ricettiva che produttiva. Per quanto riguarda le attività ricettive gli studenti hanno indicato alcuni punti che sembrano causare delle difficoltà, come un'ampia concentrazione di lessico tecnico in alcune discipline, alcuni generi testuali non solo relativi alla comunicazione disciplinare ma anche amministrativa, tra cui saggi accademici, normative, lezioni universitarie e presentazioni a convegni e manuali universitari. Per quanto riguarda le attività produttive quelle che sembrano preoccupare il maggior numero di studenti sono la produzione di testi accademici (saggi; tesi) e sostenere una presentazione oppure un esame orale. È comunque interessante notare le differenze nelle risposte fornite tra studenti L2 e LS, poiché in alcuni casi mostrano percezioni molto diverse rispetto a determinate attività. Ad esempio, sembra che gli studenti LS abbiano minori preoccupazioni rispetto alla frequentazione di aree comuni, come le biblioteche o le sale studio, rispetto agli studenti di italiano L2 che invece hanno evidentemente sperimentato alcune difficoltà in questa attività. Simile è invece, la difficoltà -seppur non molto alta- percepita e sperimentata da entrambi i gruppi di apprendenti rispetto a seguire una lezione universitaria, mentre una grossa differenza si nota nell'attività di prendere appunti. Laddove gli studenti LS non ritengono sia

un'attività particolarmente difficile, gli studenti L2 ci informano che è un'attività in cui hanno trovato diverse difficoltà. Per quanto riguarda le attività orali di produzione quali il sostenere un esame orale o fare una presentazione, la percezione della difficoltà è minore per studenti L2, anche se rimane alta rispetto a quella indicata per altre attività. Simile è invece il livello di difficoltà percepito per la scrittura di un saggio accademico. È evidente come risultati del genere siano fondamentali anche per analizzare la percezione del contesto universitario italiano e per individuare quali siano le attività che più causano difficoltà agli studenti una volta entrati nelle università italiane. Sempre riguardo alle informazioni raccolte tramite questa indagine, ad esempio, è emerso come siano in particolare le attività di produzione orale a destare particolare preoccupazione agli studenti, soprattutto LS. In questo senso è importante tenere conto che problemi legati all'ansia, anche solo rispetto alla difficoltà percepita di un'attività, può essere motivo per rimandare lo svolgimento della stessa e di indugio nella preparazione. Per questo motivo, fornire fin da subito allo studente risorse per aiutarlo a sostenere linguisticamente tali compiti può portare immediato beneficio non solo alla competenza linguistica e comunicativa ma soprattutto nella predisposizione ad apprendere la lingua e nella motivazione a svolgere tali attività.

1.3.2 Studio dei contesti

La raccolta delle informazioni rispetto alle percezioni e alle esperienze degli studenti deve inoltre essere affiancata da ricerche che prendono in considerazione i contesti target e le situazioni di interazione reale degli apprendenti in tali contesti. Abbiamo visto che esistono diversi approcci per raccogliere informazioni di questo tipo.

Soprattutto in un primo momento i modelli linguistici utilizzati per lo studio dell'interazione in classe sono stati utilizzati anche per studiare la comunicazione in ambito accademico (Ciliberti 1999). Tra questi, l'Analisi della conversazione, principalmente interessata all'analisi dell'interazione e in cui l'assunto principale è che i comportamenti possano essere letti alla luce della struttura della conversazione, la quale diventa quindi anche strumento in base al quale analizzare comportamenti diversi. In Gardner (2012) si individuano due principali approcci sostenuti dagli studi nell'ambito dell'analisi della conversazione all'interno delle classi: lavori che indagano le pratiche

interazionali del discorso in classe e lavori che tentano di indagare l'apprendimento e la trasmissione della conoscenza attraverso il parlato. Tra questi due approcci, è il primo che si posiziona all'interno della tradizione tipica dell'analisi della conversazione, la quale è stata ampiamente utilizzata per studiare le interazioni in contesti formali e caratterizzate da asimmetrie del potere conversazionale.

Nonostante l'interazione tra insegnante e alunno si configuri come un rapporto asimmetrico, questa non esaurisce l'interazione in classe, all'interno della quale si instaura contemporaneamente un rapporto simmetrico tra gli studenti. In questo senso: "l'interazione in classe sarà orientata verso due *foci* interazionali gerarchicamente ordinati, quello dell'insegnante e quello dei compagni" (Orletti 2017, 92). Le analisi condotte mettono spesso infatti in evidenza una struttura interazionale mista e estremamente complessa poiché in quanto si organizza intorno a due foci con diverso status e conseguentemente aventi diritti e doveri diversi all'interno del contesto (Orletti 2017, Gardner 2012). L'analisi dell'interazione all'interno dei contesti classe ha preso soprattutto in considerazione le modalità di presa di turno, le sequenze di azioni più rilevanti come domande e risposte e le loro espansioni, e le mosse di interazione.

All'interno dell'analisi della conversazione si collocano anche alcune ricerche in ambito italiano sull'interazione in classe (Bazzanella 1994; Orletti 2000, 2014). Orletti (2000) sottolinea l'importanza di definire con chiarezza il tipo di evento che si sta andando ad analizzare. L'interazione in classe, infatti, varia fortemente a seconda del tipo di attività che si sta svolgendo. Alcune di esse saranno caratterizzate da un'organizzazione dell'interazione più rigida, i ruoli tra insegnante e alunno diventano fortemente asimmetrici, mentre altri momenti, come quelli ricreativi, contempleranno probabilmente organizzazioni più fluide. Sempre Orletti (2000, 109), analizzando ad esempio il momento dell'interrogazione, evidenzia uno scenario del diritto di accesso alla parola nell'interazione largamente dominato dall'insegnante.

Nel complesso ricerche di questo tipo riescono a mettere in evidenza sia come avviene l'apprendimento attraverso specifiche sequenze di interazione sia come i diversi eventi comunicativi e le diverse attività svolte all'interno della classe riorganizzino parzialmente sia la maggiore o minore asimmetria dei ruoli sia le configurazioni che assume l'interazione.

Le ricerche condotte nell'ambito dell'Analisi della Conversazione possono offrire un

modello particolarmente produttivo per lo studio dell'interazione in classi universitarie caratterizzate dalla presenza di studenti con diverse L1, anche perché ha avuto notoriamente tra i suoi oggetti di indagine privilegiati l'apprendimento linguistico e l'interazione nativo/non nativo, mettendo in luce i meccanismi attraverso cui la competenza comunicativa si costruisce e si negozia nell'interazione reale, anche in presenza di risorse linguistiche limitate da parte dei parlanti non nativi.

Pioneristica nell'ambito dell'analisi del parlato in classe, anche se non ricade all'interno dell'analisi della conversazione, è il lavoro di Sinclair e Coulthard (1975) in cui si individua una struttura ricorrente nelle interazioni didattiche, caratterizzata dalla centralità dell'insegnante che guida l'interazione e che si definisce nella seguente tripletta: *Initiation-Response-Feedback*. Questo schema descrive come l'insegnante avvii l'interazione, lo studente risponda, e l'insegnante fornisca un feedback.

All'interno delle ricerche interessate alle dinamiche della conversazione in classe vengono individuate alcune strutture conversazionali che sembrano caratterizzare tale contesto e il rapporto insegnante-studente. In Ballack (1968) si individua come organizzazione tipica dell'interazione tra docente e alunno la seguente alternanza di mosse: strutturazione, sollecitazione, alternanza, reazione. Ballack (1968) afferma che tale struttura caratterizzi il discorso in classe, in cui ricorre in maniera ciclica, andando a definire la comunicazione didattica come un 'teaching cycles' modellato su tale organizzazione.

Molti studi che hanno analizzato l'interazione in classe si pongono tra gli obiettivi primari quello di raccogliere materiale e fornire analisi soprattutto per la formazione degli insegnanti e per la stesura di griglie che possano servire per l'osservazione dei comportamenti verbali e non interni alla classe, anche con il fine di valutare le competenze professionali degli insegnanti (Ciliberti 1999).

Per quanto riguarda invece i bisogni linguistici e comunicativi degli studenti, tenendo conto che possiamo considerare l'organizzazione delle interazioni come principi che i parlanti consapevolmente o inconsapevolmente pongono a guida dell'interazione, regole sottese alla costruzione metodica dell'ordine sociale dell'interazione attraverso procedure conversazionali.

Sono inoltre evidenti le possibili riflessioni e applicazioni in ottica didattica, in quanto la formulazione delle azioni linguistiche in generale e l'organizzazione delle conversazioni dipendono strettamente dalla *linguacultura* di riferimento. In questo senso, 'incidenti pragmatici' potrebbero essere interpretati come volontari e creare situazioni spiacevoli o di conflittualità. Gli studi che esplicitano le dinamiche conversazionali tipiche dei diversi contesti e i principi soggiacenti possono quindi essere utilizzati anche in ottica didattica per aiutare gli studenti a comprendere situazioni che potrebbero essere non familiari e interagire in maniera appropriata all'interno dei contesti.

3.3 Studio delle produzioni

Oltre allo studio delle interazioni in classe, di cui si è appena discusso e che è stato indagato attraverso diverse metodologie e strumenti (immersione prolungata nel contesto, Conversation analysis ecc), un'altra via per analizzare il contesto target in cui gli studenti dovranno operare consiste nello studio delle produzioni discorsive e testuali che in esso si realizzano.

Nonostante in ambito anglofono le ricerche abbiano coperto un'ampissima varietà di contesti e generi testuali, con una mole significativa di studi per ognuno, anche in Italia si sono avviate da tempo diverse indagini in questa direzione, soprattutto per quanto riguarda le produzioni scritte degli studenti.

Nello studio delle produzioni verbali sono stati adottati nel tempo molteplici approcci e metodi. La linguistica dei corpora ha mostrato l'importanza di poter compiere indagini su grandi quantità di testi per trarne informazioni consistenti e fare ipotesi basate su dati reali e metodi empirici. In questo senso uno dei nodi centrali è ovviamente rappresentato dalla possibilità di accumulare e analizzare un'ampia mole di dati, potendo quindi costruire corpora di grandi dimensioni. Queste operazioni, di cui si dirà meglio in seguito, richiedono un impegno importante non solo nella fase di raccolta dati, ma soprattutto in quella di trascrizione e eventuale annotazione per rendere i testi leggibili da un computer. Studi basati su corpora di grandi dimensioni possono fornire informazioni più consistenti e generalizzabili rispetto a quelli condotti su corpora costruiti in modo "artigianale". Nonostante ciò, molte lingue al di fuori dell'inglese possono contare ad ora prevalentemente su piccoli corpora costruiti dai singoli ricercatori per le proprie ricerche. Nonostante le ricerche *corpus-based* e basate sui metodi usati nella linguistica dei corpora

abbiano assunto una posizione assolutamente centrale nella ricerca sul discorso accademico, essi non sono le uniche praticate. Alcuni autori mettono infatti in evidenza alcune criticità nell'uso dei corpora nello studio delle produzioni. Soprattutto, queste critiche vertono sulla difficoltà di tenere conto di aspetti contestuali e dei testi nella loro completezza. Spesso infatti le metodologie della linguistica dei corpora sono utilizzate per ricercare strutture o forme in maniera trasversale a grandi quantità di testi, per trarre informazioni rispetto alla loro distribuzione, al loro uso ecc. Non è sempre però possibile accedere però al testo completo e la quantità di metadati riferiti al contesto o alla situazione comunicativa varia fortemente in base al corpus su cui stiamo lavorando. Flowerdew (2002) mette in evidenza, ad esempio, come nell'analisi di un corpus di mail scritte da studenti a docenti possa essere difficile ad esempio trarre valutazioni rispetto all'appropriatezza di alcune forme in assenza di informazioni sul tipo di rapporto tra il singolo studente e l'insegnante. Soprattutto per quanto riguarda le analisi pragmatiche è infatti indispensabile avere informazioni approfondite riguardo ai molteplici aspetti relativi al contesto e alla relazione tra gli interlocutori. In questi casi è dunque preferibile, sostiene l'autrice, adottare approcci più vicini a quello etnografico (Flowerdew 2002). Altre considerazioni rispetto ai limiti di studi *corpus based* riguardano la possibilità di analizzare i testi nel loro complesso, studiandone quindi la struttura testuale o le mosse discorsive che li caratterizzano.

Se in un primo momento, inoltre, lo studio della lingua accademica aveva privilegiato il genere dell'articolo scientifico, mettendolo al centro delle proprie ricerche, recentemente è emersa con più evidenza l'importanza di studiare i generi e la lingua che occupa una parte centrale nella quotidianità degli studenti, ossia quella delle lezioni e dei manuali. Per molto tempo comunque è rimasto il problema della quantità dei dati, se ancora in Reppen (2004, 65) si afferma, riguardo la lingua inglese: "Even though university students spend many of their waking hours in classes, or reading materials related to those classes, to date it has not been possible to provide a thorough linguistic description of the language that students encountered in university setting since no corpora existed". Inoltre, nell'analisi di alcuni tipi di testi in cui non si intende considerare esclusivamente la dimensione verbale, ma anche l'uso di altre risorse, come le immagini e la loro disposizione nel testo, nel caso dei manuali, o il comportamento non verbale nelle

produzioni orali, l'utilizzo di campioni piccole dimensioni e costruiti dal singolo ricercatore rappresenta spesso l'unica via praticabile.

1.3.3.1 I manuali accademici

È emersa quindi l'importanza di studiare con maggiore profondità i manuali di studio (Hyland 2000, Biber 2006, Freddi 2005, Poppi 2004) i quali, con le parole di Swales (1990, 3) rappresentano una componente importante “of the system of genres which orchestrates our academic life and verbal behavior”.

Abbiamo visto, anche attraverso i dati riportati dal questionario citato in precedenza (Silva *et al.* 2024), che la comprensione dei manuali viene indicata come una preoccupazione rilevante per gli studenti L2. I manuali universitari non rappresentano una sfida soltanto per la lingua utilizzata, ma anche per le strategie espositive adottate, le quali sono influenzate sia da fattori culturali sia da pratiche specifiche della disciplina (Freddi 2005, Poppi 2005).

Essi sono inoltre uno degli strumenti primari attraverso cui lo studente viene introdotto alla lingua specifica del proprio settore disciplinare e alle pratiche conoscitive che lo definiscono.

Rappresentano quindi, nel network di generi in cui prende forma il discorso accademico (Swales 1990; 2004), quello che più si colloca nella relazione tra esperto-non esperto. Nel nostro caso, inoltre, lo studente internazionale viene introdotto attraverso di essi anche all'interno della lingua seconda e della sua comunità linguistica. Il rapporto che si instaura non è quindi solo tra esperto-non esperto ma tra esperto/nativo- non esperto/non nativo. È evidente che quindi si pone una duplice dimensione di difficoltà, e il conseguente problema di fornire le risorse adeguate per aiutare lo studente in entrambi questi aspetti. Come si è detto altrove, inoltre, se la riflessione rispetto alla lingua come veicolo delle conoscenze disciplinari si è, nel panorama italiano, sviluppata in maniera consistente per quanto riguarda ad esempio l'istruzione primaria e secondaria, è rimasta carente, invece, una riflessione in questi termini di università. In questo senso, ad esempio, per quanto riguarda i manuali scolastici si è sviluppata nel tempo una ricca riflessione (Lavinio 2022) per quanto riguarda ad esempio la loro leggibilità e il grado di trasparenza nell'accesso ai contenuti. Non possiamo invece dire altrettanto per quanto riguarda i manuali universitari.

Attraverso i manuali di testo non solo lo studente accede ai contenuti disciplinari, ma essi sono anche fondamentali nel processo di socializzazione dello studente all'interno del discorso del suo specifico ambito disciplinare (Duff 2010).

Attraverso i manuali gli studenti vengono in qualche modo 'iniziati' (Poppi 2004, 161) all'epistemologia della disciplina, alle sue nozioni fondamentali e alla lingua attraverso cui costruisce e comunica la sua conoscenza. In questo senso, in quanto testo avente una funzione primariamente didattica, le modalità attraverso cui crea una relazione con il suo lettore-studente, in cui quindi lo introduce nella disciplina, hanno un peso fondamentale. In questo senso il ruolo dell'autore/autrice di un manuale non è solo quello di un ricercatore esperto, ma è stato descritto come "both scientists and popularizers, researchers and teacher" (Poppi 2004, 131).

Il manuale si distingue da altri generi proprio per l'uso di alcune strategie che hanno esattamente la funzione di introdurre lo studente nel linguaggio e nei contenuti specifici della disciplina. Ciò si realizza ad esempio attraverso l'uso abbondante di definizioni e denominazioni. Con il termine definizione facciamo riferimento al processo ampiamente noto per cui "un termine che pensiamo poco o affatto noto al destinatario viene seguito da una spiegazione o glossa", mentre con *denominazione* intendiamo un fenomeno "speculare rispetto al procedimento della definizione perché parte dall'uso di parole più comuni per arrivare solo dopo a introdurre il nome più preciso, cioè il termine che, a quel punto, risulta già spiegato" (Lavinio 2022, 139).

Le due procedure non hanno lo stesso grado di trasparenza ed è quindi conveniente chiedersi quanta difficoltà possano causare a studenti con una L1 diversa da quella del manuale soprattutto in virtù del fatto che in altre lingue e culture – come l'inglese – viene prestata da più tempo maggiore attenzione ai problemi di comprensione e facilitazione all'accesso ai contenuti (Lavinio 2022).

Sempre a livello prevalentemente testuale, i manuali universitari, fanno un uso abbondante di pratiche metadiscorsive sia a livello testuale sia interpersonale (Hyland 2004; Freddi 2005), finalizzate a chiarire le connessioni proposizionali, a renderne più comprensibile il contenuto, sempre in virtù delle finalità didattiche del genere.

Molte delle ricerche svolte sui manuali vanno nella direzione di individuare e sottolineare le differenze che esistono tra la manualistica delle diverse discipline, e che non si limitano ad un diverso utilizzo del lessico specifico ma a "diverse visioni della conoscenza, diverse

pratiche di ricerca e diversi modi di vedere il mondo” (Mezzadri 2016, 21).

In generale, la variazione tra generi è determinata da diversi parametri tra cui fondamentali sono lo scopo, la modalità, il destinatario. In alcuni casi essi alcuni parametri possono avere un peso più forte rispetto ad altri. Nel caso dei manuali, ad esempio, il fine pedagogico diventa fondamentale nello spiegare sia le sue caratteristiche testuali e linguistiche come la sua organizzazione complessiva e l’uso strategico di diverse risorse semiotiche.

A livello testuale e linguistico, ad esempio, è specifico l’uso che fa delle esemplificazioni, il che lo avvicina di più ad un genere orale come quello della lezione che ad altri generi scritti in cui lo scopo pedagogico non è fondamentale. L’uso degli esempi non è solo tipico dei manuali scolastici, ma dovrebbe essere considerato come un approccio ‘etico’ alla comunicazione. Esso è ricorrente, infatti, nei testi prodotti in generale di coloro che “si preoccupano di comunicare in modo chiaro le proprie conoscenze” (Lumbelli 1989, riportato in Lavinio 2022). A tal proposito Lavinio (2022), nota che spesso l’uso effettivo fatto degli esempi all’interno dei manuali scolastici, invece che rendere i contenuti più comprensibili, li complica. L’autrice riflette quindi sull’importanza di ragionare sul tipo di esempi che si propongono agli studenti, tenendo conto del loro bagaglio conoscitivo ed esperienziale.

Proprio per l’importanza che assume l’organizzazione testuale complessiva dei diversi generi, diversi autori (Freddi 2005; Flowerdew 2002) mettono in evidenza la necessità di basarsi su testi completi per poter studiare le strutture retoriche e discorsive che li caratterizzano.

In questo senso, l’uso di corpora elettronici può rendere difficile effettuare ricerche di questo tipo ed è infatti prevalentemente usato per analizzare l’uso di particolari forme o strutture presenti in maniera trasversale all’interno di un campione di testi.

Essi permettono però di individuare con maggiore facilità e consistenza caratteristiche linguistiche rilevanti nella descrizione dei diversi generi testuali e di fare comparazioni generalizzabili. Ad esempio, alcuni studi (Biber 2006) hanno rilevato alcune specificità nei testi dei manuali universitari, ad esempio rispetto ad altre varietà testuali come quelle delle lezioni. In particolare, Biber (2006) evidenzia come un approccio produttivo allo studio del vocabolario nei discorsi accademici si debba focalizzare non tanto sull’uso di

singole parole o sulle liste delle parole più comuni, ma sulla diversità lessicale e sulle distribuzioni di frequenza delle parole nei diversi registri.

Mostra, infatti, che nel registro delle lezioni in classe si usa un numero relativamente limitato di parole diverse, ma alcune di queste compaiono con frequenze molto elevate. Al contrario, i manuali universitari impiegano un vocabolario più ampio, soprattutto di sostantivi, ma senza parole con frequenze estremamente alte. Queste differenze sono prevalentemente riconducibili ai diversi tempi di pianificazione e revisione e quindi alla differenza tra produzioni orali e scritte.

In Biber (2004, 2006) emerge come per alcune dimensioni si possano individuare delle differenze nette tra generi orali e scritti in ambito accademico. Se può sembrare scontato che la modalità crei distinzioni significative nelle produzioni, lo è meno se pensiamo all'importanza che lo scopo comunicativo ha nella differenziazione dei generi accademici. Si nota, ad esempio, come la lingua usata nei manuali di testo siano più vicini, a livello di proprietà linguistiche, ai testi per le comunicazioni amministrative rispetto che a quello delle lezioni universitarie.

Ciò comporta specifiche difficoltà per il lettore: nei manuali e nei materiali didattici, la combinazione di strutture linguistiche complesse e di un lessico specialistico produce testi più complessi da elaborare. Il lettore deve non solo padroneggiare il vocabolario, ma anche riuscire a districare frasi lunghe e articolate, spesso caratterizzate dalla presenza di numerose frasi preposizionali.

Inoltre, il confronto tra discipline mette in luce come esistano differenze rilevanti tra le stesse, ad esempio Biber (2006) nota come nei manuali di business e di ingegneria si adottano un vocabolario poco diversificato, composto da termini tecnici derivati dal linguaggio comune, mentre le scienze naturali e le discipline umanistiche e sociali presentano una maggiore varietà lessicale, con termini tecnici più rari e frasi più lunghe. Questi sono studi svolti sull'inglese ed è quindi ovvio che i risultati potrebbero non essere comparabili con quelli dell'italiano, vista la varietà che sussiste in molti generi accademici tra lingue e culture diverse (Mauranen 1993) soprattutto nei generi con scopi didattici (Swales 1990, 2004).

1.3.3.2 Produzioni accademiche

Abbiamo appena visto come alcuni lavori svolti attraverso l'uso dei corpora e delle metodologie della linguistica dei corpora abbiano aiutato a mettere in evidenza alcune differenze significative che sono interessanti sia a livello teorico e descrittivo per studiare le diverse manifestazioni in cui si articola il discorso accademico ma che possono avere – ed è questo punto che maggiormente ci interessa qui- anche delle importanti ricadute nella didattica della lingua accademica.

Nel paragrafo precedente abbiamo brevemente passato in rassegna alcuni studi sui manuali accademici ma questi non rappresentano l'unica tipologia testuale con cui gli studenti si confronteranno nel loro percorso di studio.

Soprattutto in prospettiva didattica, alcuni dei lavori sono andati nella direzione di individuare i lessemi più frequenti tra i testi su cui gli studenti devono lavorare, per avere delle prime informazioni rispetto alle parole o sequenze di parole che è opportuno gli studenti conoscano.

In questo senso in ambito italiano è ad esempio fondamentale l'AIWL, la lista di frequenza estratta da un corpus di testi accademici scritti (AIC), costruito presso l'Università per Stranieri di Perugia. Il corpus, annotato e lemmatizzato, è composto da 240 testi scritti per un totale di 1 milione di parole, bilanciato per tipologia testuale e discipline (Spina 2010). Estrarre una lista di frequenza che sia trasversale a più discipline e a più tipi di testi permette di avere una lista di parole che possono dirsi caratterizzare il discorso accademico in generale e che quindi è utile che gli studenti sappiano. Per assicurare che la lista estratta sia formata esclusivamente da parole distribuite omogeneamente tra le discipline è stato utilizzato un coefficiente di dispersione che permette di identificare quelli con indice basso e quindi concentrati solo in uno dei sotto-corpus. Per estrarre una lista di frequenza che possa essere considerata rappresentativa del lessico accademico ed evitare possibili interferenze con un'alta frequenza nel lessico generale è stato utilizzato come corpus di confronto il vocabolario di base (de Mauro 1980) che individua le parole più frequenti in italiano suddividendole tra fondamentali, di alto uso e ad alta disponibilità. Rimangono quindi a formare la lista di frequenza dell'italiano accademico solo le parole che non solo sono presenti nel VdB. Queste operazioni dovrebbero assicurare che la lista estratta sia caratteristica esclusivamente del lessico

accademico e non di quello generale e relativamente rappresentative del lessico accademico nel suo insieme. Poiché si ritiene che all'interno della competenza lessicale rientri anche quella fraseologica, sono state estratte dai corpus AIC anche le collocazioni più frequenti. Ci interessa qui soprattutto sottolineare il valore che la costruzione di tali database lessicali possono avere nel supporto alle risorse da implementare per la didattica della lingua accademica. Si è già in parte detto che sono altresì importanti analisi che analizzino la struttura testuale e le funzioni di segmenti ampi di testo o mosse discorsive. Poter contare però su considerazioni generalizzabili rispetto alla composizione del lessico che caratterizza un ambito della comunicazione può avere -pensiamo- sicuramente delle implementazioni immediate. Mostriamo ad esempio la seguente tabella, riportata in Spina (2010), nella quale è descritta la composizione del lessico di frequenza estratto dal corpus.

Nomi	191
Aggettivi	134
Avverbi	45
Verbi	32
Preposizioni	1
<i>Totale</i>	<i>403</i>

Tabella 1 Composizione grammaticale dell'AIWL (Spina 2010)

È evidente come la possibilità di ricavare e disporre di tali informazioni sia estremamente rilevante per la didattica della lingua accademica. L'analisi dell'input a cui lo studente è esposto e delle caratteristiche dei contesti comunicativi è infatti, si è già detto, uno dei punti di partenza sia per l'analisi dei bisogni, sia per la progettazione di corsi didattici e relativi materiali da utilizzare, sia per l'impostazione di un test linguistico.

I dati riportati in tabella sono coerenti con le analisi provenienti dalle ricerche in ambito anglofono (Biber 2006) ma anche con gli studi in ambito italiano in cui, ad esempio, la prevalenza delle strutture nominali su quelle verbali era stata già identificata come tratto caratteristico della comunicazione accademica scritta (Cavagnoli 2007).

Ricerche più approfondite sul lessico accademico possono inoltre mostrare con maggiore affidabilità e precisione anche la differenza di distribuzione delle categorie lessicali nei diversi generi testuali o eventuali differenze disciplinari. Inoltre, ricerche sulle categorie semantiche più rappresentate per le diverse categorie lessicali possono altresì darci informazioni estremamente rilevanti (Biber 2006). A questo proposito, sempre in Spina

(2010) vengono già individuate alcune tendenze interessanti, che riportiamo per intero di seguito:

nomi sono ovviamente la categoria grammaticale più rappresentata; si tratta per lo più di nomi astratti (approccio, coerenza, dottrina, identità), spesso derivati (acquisizione, apprendimento, approfondimento, suddivisione). Alcuni si riferiscono a livello metalinguistico alle parti di un testo (capitolo, grafico, paragrafo), altri a elementi o attività caratteristiche della vita accademica (curriculum, test, insegnamento). Tra gli aggettivi, piuttosto numerosi, che molto spesso descrivono proprietà astratte dei nomi a cui si riferiscono (coerente, strutturato, sintetico) dominano quelli in -ivo (cognitivo, oggettivo), in -ico (didattico, dinamico) e in -ale (potenziale, sostanziale). I verbi sono invece presenti in numero limitato nella lista accademica e rappresentano spesso la variante più elevata rispetto a forme verbali di significato analogo usate in registri più colloquiali: così, ad esempio, effettuare (fare), suddividere (dividere), variare (cambiare).

Queste informazioni non solo aumentano la nostra conoscenza delle diverse varietà dell'italiano e le specificità lingua per la comunicazione accademica ma sono una risorsa indispensabile per la formazione degli insegnanti, la costruzione di materiali che non si basino più solo sull'intuizione di esperti, e per gli stessi studenti che possono utilizzare le banche dati.

Dalla lista di frequenza dei lemmi e delle collocazioni formanti l'AIWL è stata costruita una banca dati in cui per ogni entrata lessicale sono state inserite informazioni di tipo statistico-quantitativo; lessico-semantico e sintattico. Sono presenti quindi informazioni relative alla frequenza nel corpus globale e nelle singole sezioni del corpus e all'indice di dispersione; alla definizione del lemma/collocazione e ad alcuni esempi d'uso; al contesto sintattico in cui il lemma occorre più frequentemente, alla variabilità/invariabilità interna delle collocazioni e rispetto alla loro composizione.

Questo tipo di corpora e le relative informazioni sono fondamentali anche per lo studio delle produzioni degli studenti. I corpora di lingua accademica costruiti su manuali e articoli scientifici possono infatti essere utilizzati come corpus di riferimento per indagini comparative tra produzioni di studenti e produzioni dei membri esperti della comunità accademica, che si pongono come 'standard' di riferimento. In questa prospettiva,

ovviamente, è quindi fondamentale raccogliere informazioni anche rispetto alle produzioni degli studenti.

In Italia la linguistica dei corpora ha portato alla costruzione di corpora molto ampi per lo studio dell'italiano generale, sia nella sua varietà scritta che orale. Minore invece è la disponibilità di corpora per lo studio delle varietà settoriali della lingua, tra cui quella accademica. L'AIC si pone quindi come una risorsa fondamentale per lo studio della lingua accademica.

In generale la minore disponibilità di corpora per varietà specifiche della lingua è avvertita anche per altre lingue nazionali. Anche per quanto riguarda l'inglese nel 2002 L. Flowerdew (2002, 97) affermava che “many of these EAP corpora have been compiled for very specific research or pedagogical purposes either on an individual [...] or institutional basis [...] rather than nationally or internationally”. Se negli ultimi vent'anni la situazione per quanto riguarda la lingua anglosassone è drasticamente cambiata, portando alla costruzione di corpora rappresentativi per diversi generi e registri accademici, in ambito italiano tale lacuna risulta ancora da colmare.

Soprattutto rimane un ampio gap quanto riguarda la dimensione orale della lingua accademica, che solo di recente è diventata oggetto di ricerche sistematiche. Nota L. Flowerdew (2002, 97) che tale sbilanciamento riflette la tendenza generale rispetto alla maggiore disponibilità e ampiezza dei corpora di lingua scritta rispetto a quelli di lingua orale.

1.3.3.3 Produzioni studenti

Si è detto che l'interesse verso le produzioni scritte degli studenti in ambito universitario ha prodotto un ampio numero di ricerche fin dagli anni novanta (Lavinio, Sobrero 1991). In questo senso molti dei primi lavori in questa direzione sono, anche in questo caso, stati condotti su campioni relativamente piccoli di produzioni. L'interesse è però ricaduto su una gamma ampia di tipi di produzioni, portando studiosi e studiose a occuparsi di produzioni d'esame, prove d'accesso all'università, email inviate a professori ecc (Lubello, Rosi 2020). Questi studi hanno preso come oggetto d'indagine sia le produzioni scritte di studenti madrelingua sia di studenti internazionali.

Per quanto riguarda quest'ultimo gruppo di apprendenti, sempre nell'ottica dell'analisi

dei bisogni, abbiamo visto che è fondamentale comprendere in profondità le competenze reali nella competenza linguistica e nelle produzioni testuali specifiche per il dominio target, per poter individuare le aree di maggiore complessità e difficoltà. In questo senso si è accennato ad esempio ai test *task-based* utilizzati soprattutto nell'ambito dei corsi di lingua per scopi specifici, che mettono lo studente nella situazione di dover utilizzare la lingua per portare a termine compiti rilevanti nel contesto target.

Soprattutto in ambito internazionale, e specialmente per quanto riguarda la lingua inglese, di estrema rilevanza è stata la costruzione di corpora contenenti produzioni in ambito accademico di apprendenti di inglese L2. La costruzione di queste risorse permette ovviamente di compiere ricerche su grandi moli di dati che possano mettere ad esempio a confronto le produzioni accademiche di studenti L2 con quelle di studenti nativi o con corpora di lingua accademica generale (Flowerdew 2002). Come si è già detto infatti, in ambito anglofono infatti la costruzione di corpora di lingua accademica sia per quanto riguarda le produzioni di studenti sia dei generi tipici della comunicazione accademica è in corso già da almeno gli anni '90. Per quanto riguarda l'ambito italiano, rispetto agli studenti internazionali la costruzione di corpora di produzioni accademiche scritte è praticamente assente. Rimangono comunque uno strumento importante, ad esempio, i corpora contenenti le produzioni degli apprendenti utilizzati per studiare l'apprendimento dell'italiano L2, anche se riguardano principalmente le competenze nell'italiano generale. Citiamo ad esempio il corpus CELI costruito presso l'Università per Stranieri di Perugia, che costituisce una risorsa importante per studiare lo sviluppo nella competenza linguistica in italiano L2 e i tratti distintivi per ogni livello di competenza, per quanto riguarda le produzioni scritte sull'italiano generale (Mezzadri 2016). In particolare, il corpus CELI si compone di testi scritti elicitati in ambito certificatorio e rappresenta quindi una risorsa preziosa per la caratterizzazione sistematica dell'interlingua di apprendenti di italiano L2 a diversi livelli di competenza (Spina *et al.* 2022). In totale, si compone di 3041 testi, suddivisi in quattro sezioni corrispondenti ai quattro livelli di competenza dell'italiano B1, B2, C1 e C2. Inoltre, per ogni testo sono riportati i metadati relativi ai candidati, alle tracce e ai testi. Nonostante si concordi con il fatto che la lingua sia appresa come varietà e in quanto “strumento della comunicazione in contesti e situazioni che determinano le caratteristiche di quanto viene appreso e ne favoriscono l'uso” (Mezzadri 2016, 17) e che quindi una descrizione dei tratti nei diversi livelli di

competenza non ci dia necessariamente informazioni sulle caratteristiche dell'apprendimento nel contesto specifico dell'università, essi rimangono comunque una risorsa importante. Attraverso la descrizione dei diversi livelli di interlingua possiamo ad esempio trarre informazioni rispetto a quali strutture sono più o meno accessibili, o completamente inaccessibili, agli apprendenti. In questo senso, potendo fare riferimento a queste informazioni e disponendo di risorse che ci permettono di costruire un inventario di strutture frequenti nelle produzioni universitarie – attraverso, ad esempio, l'uso di corpora della lingua accademica di cui si è sopra detto- possiamo impostare un piano didattico in linea con un percorso di acquisizione plausibile a seconda del livello degli studenti.

Una delle risorse più rilevanti per quanto riguarda lo studio di produzioni in ambito accademico degli studenti è il corpus Univers-ITA, attualmente il corpus più ampio in ambito italiano per quanto riguarda le produzioni di studenti.

Complessivamente, gli studenti coinvolti nella raccolta dati sono stati 2160. Il campione che si propone di essere rappresentativo sia per quanto riguarda la dimensione geografica che quella disciplinare ha coinvolto numerosi atenei italiani e aree disciplinari.

All'interno del corpus sono presenti una quantità importante di metadati per diverse aree. Queste sono state tratte da un questionario sociobiografico proposto agli studenti coinvolti nella raccolta dati. Obiettivo del questionario “era rilevare dati pertinenti a dimensioni sociologiche, oltre che sociolinguistiche, in grado di arricchire le prospettive di analisi dei testi e di fare emergere sia correlazioni sistematiche tra parametri di ordine sociale e tratti di tipo linguistico, sia percezioni e bisogni della popolazione di riferimento in relazione al tema della scrittura in ambito universitario” (Scaglione 2025, 12). È evidente come la presenza di metadati sia fondamentale per permettere a chiunque voglia utilizzare il corpus per fini di ricerca di fare indagini secondo più prospettive. In questo senso, ad esempio, è anche possibile selezionare la provenienza degli apprendenti.

Nonostante il corpus non sia stato pensato per raccogliere dati sulla scrittura degli studenti internazionali ed essi rappresentino una piccola percentuale del corpus ⁶– proporzionata comunque agli studenti internazionali negli atenei italiani- è evidente come esso sia una risorsa fondamentale da diversi punti di vista. Non solo, infatti, attraverso di esso è possibile finalmente avere un quadro dello stato dell'italiano accademico nelle produzioni

⁶ All'interno del campione gli studenti internazionali sono pari allo 0,56% del totale

degli studenti – della cui ‘salute’ a lungo si è discusso- ma diviene possibile anche avere un corpus di riferimento solido per eventuali comparazioni con produzioni di studenti universitari internazionali.

1.4. Risorse di supporto allo studio

Se negli ultimi paragrafi abbiamo cercato di tracciare un quadro per quanto riguarda le esigenze degli studenti internazionali nei diversi ambiti della comunicazione accademica, mostrando alcuni metodi e risorse utili nella prospettiva di analizzarne i bisogni linguistici e comunicativi, tenendo conto sia delle informazioni rispetto alle competenze degli apprendenti, sia rispetto alle loro esigenze e difficoltà dichiarate che per quanto riguarda l’analisi della lingua in uso nei domini target, vogliamo ora mostrare alcune risorse realizzate all’Università per Stranieri di Perugia che riteniamo rilevanti per aiutare effettivamente gli studenti internazionali (e non) nel loro processo di inserimento nell’università e di apprendimento dell’italiano accademico.

1.4.1 Tutorato

Abbiamo in precedenza visto che gli studenti internazionali manifestano una gamma di difficoltà che non sono solo riconducibili al livello di competenza linguistica in italiano ma che si inseriscono in un quadro più ampio di problematicità di inserimento e intercomprensione con il sistema universitario italiano. Si è ad esempio fatto riferimento alle indagini (Fatima et al 2024, Daloiso 2018, Celentin 2013) che mettono le difficoltà incontrate dagli studenti nella comprensione del sistema accademico italiano e nelle norme implicite che regolano le relazioni al suo interno (Daloiso 2018). In questo senso Daloiso (2018) mostra che le difficoltà sembrano riguardare soprattutto le modalità didattiche utilizzate nei corsi universitari in Italia, le relazioni con i professori e rispetto alla comprensione delle modalità di valutazione. Si è anche detto inoltre che le difficoltà di comprensione interculturale sembrano essere indipendenti dal livello di competenza linguistica in italiano e in inglese posseduto dallo studente. La frustrazione rispetto a tali problematiche nell’inserimento che vivono gli studenti possono avere conseguenze sul rendimento degli stessi nei corsi di studio.

Garantire il sostegno adeguato nell’inserimento degli studenti internazionali è compito

dei singoli atenei, i quali dovrebbero anche garantire in generale all'intero pubblico di studenti equità e pari opportunità nell'accesso ai servizi e all'istruzione. Celentin (2013, 117) sottolinea come queste difficoltà di interpretazione si estendano anche alla realtà extrauniversitaria con la quale “si incontrano-scontrano quotidianamente ma per la quale spesso non hanno schemi di interpretazione validi”.

In questa direzione vanno infatti le normative sull'inclusione a cui gli atenei dovrebbero rispondere. Essi dovrebbero essere pensati all'interno di un “quadro organico di educazione inclusiva, che contempra misure di formazione per i docenti e per il personale universitario, spazio alla partecipazione degli studenti, progettazione di percorsi e di strumenti innovativi di supporto e monitoraggio costante dei risultati” (Carbonara et al 2025). In questo lavoro ci concentriamo prevalentemente sul pubblico degli studenti internazionali ma è importante considerare che l'inclusione è sempre trasversale e laddove si realizza porta benefici all'intero gruppo e non solo ai destinatari ‘ufficiali’ per cui essa è pensata. In questo senso l'inclusività dovrebbe essere ripensata nei termini della *superdiversità* (Carbonara et al 2025) che caratterizza il pubblico studentesco.

Per quanto riguarda gli studenti internazionali è quindi fondamentale predisporre di strumenti e risorse di supporto adeguato per tutta la durata del soggiorno universitario e specifico per i diversi ambiti della vita all'interno dell'accademia. È stato infatti già notato che in assenza di servizi reali di accompagnamento gli studenti internazionali spesso hanno come unico punto di riferimento stabile l'insegnante di lingua, che diventa per gli studenti non solo la figura di riferimento rispetto al proprio percorso di apprendimento della lingua italiana ma anche colui a “cui rivolgere dubbi, perplessità, cui chiedere aiuto e supporto ma anche cui manifestare il proprio disagio nei confronti di una realtà che si fatica a comprendere” (Celentin 2013, 117). Le altre difficoltà che sempre più emergono come scoglio per gli studenti internazionali riguardano la lingua accademica generale e relativa alle diverse discipline. In questo senso, si è già detto, le difficoltà non riguardano solo il lessico tecnico ma più in generale la conoscenza delle norme e delle pratiche in uso che contraddistinguono le diverse comunità disciplinari e le forme di comunicazione utilizzate per veicolare le conoscenze. (Hyland 2006, Samu, Scaglione 2024).

In questo senso, anche laddove gli atenei riuscissero ad organizzare e sostenere nel tempo corsi linguistici sempre più efficaci nel sostenere gli studenti nel loro percorso

universitario, facendo fronte alla difficoltà intrinseche in un progetto del genere e che riguardano la differenza tra lingua per lo studio generale e specifica, l'impossibilità che un'insegnante di lingua possa essere esperto delle pratiche in essere nelle diverse discipline, la complessità nel fornire immediatamente gli strumenti comunicativi per sostenere alcune fondamentali attività di studio e relazionali fin dal primo ingresso all'università, è ovvio che un progetto di integrazione deve contemplare anche altre risorse. L'integrazione nella nuova comunità dovrebbe infatti essere un progetto che riguarda molte aree della vita dello studente e non che si esaurisce all'interno dei corsi di lingua.

La comunità accademica è inoltre formata da diverse sotto-comunità, che riguardano ad esempio anche quella degli studenti sia nella dimensione amicale che in quanto colleghi universitari. È importante che lo studente, quindi, raggiunga un livello di socializzazione e acculturazione nel gruppo – quanto più completo e profondo possibile (Duff 2010, Mezzadri 2016). In questo senso, in più contributi si sottolinea come il miglioramento delle condizioni di comprensione delle norme e dei meccanismi su cui si regge il sistema universitario e che guidano le relazioni interne alla comunità universitaria facilita anche i processi di acquisizione della lingua (Mezzadri 2016, Carbonara et al 2025).

In questo senso, sottolinea Mezzadri (2016, 18) come ne consegua “la grande importanza che rivestono i servizi di supporto alla didattica (tutoraggio, percorsi di tandem linguistico, gestione flessibile delle consuetudini locali, ad esempio per quanto riguarda le modalità di preparazione e svolgimento degli esami) che corredano e completano le proposte formative strictu sensu”.

In questa prospettiva e nella prospettiva di rispondere al requisito dell'inclusività presso l'Università per stranieri di Perugia sono stati realizzati alcuni progetti soprattutto per quanto riguarda il sostegno linguistico e comunicativo agli studenti internazionali.

1.4.1.1 Il tutorato linguistico, disciplinare, disabilità e DSA dell'Università per stranieri di Perugia

I servizi di tutorato si propongono l'obiettivo di orientare gli studenti lungo tutta la durata del proprio percorso di studio, promuovendone non solo una maggiore efficacia nella frequenza dei corsi e nello studio ma anche rendendoli attivamente partecipi al proprio processo formativo e rimuovendo quanto più possibile gli ostacoli ad una partecipazione

propositiva alla vita universitaria. Attraverso i servizi di tutorato è possibile prestare maggiore attenzione all'individualità dei singoli studenti, sia per quanto riguarda le difficoltà che il singolo studente riscontra nel proprio percorso universitario sia rispetto agli interessi e alle inclinazioni personali, che attraverso il servizio di tutorato è possibile promuovere attraverso iniziative mirate. Ad oggi ogni ateneo dispone di un servizio di tutorato e delle rispettive figure ma le modalità di attuazione differiscono notevolmente da ateneo ad ateneo. Tale eterogeneità è motivata dal contesto specifico interno all'ateneo e dalle specificità dei singoli (Carbonara et al 2025). La varietà nelle modalità di realizzazione riguarda prevalentemente le modalità di intervento, contemplando sia interventi individuali che di gruppo e l'oggetto dell'intervento, potendo esso riguardare l'apprendimento di una L2, il sostegno nello studio disciplinare, il reperimento di materiali didattici supplementari e la pianificazione dello studio (Carbonara et al 2025). Inoltre, le modalità di organizzazione del tutorato possono essere diverse, potendo ad esempio prevedere forme di volontariato o collaborazioni studentesche retribuite.

Fondamentale elemento di variazione è inoltre la figura del tutor, che può essere un pari, un docente, un esperto o un supervisore esterno. Chiunque svolga il ruolo del tutor ha comunque il ruolo di mediare tra lo studente e l'istituzione accademica, agevolando l'adattamento al sistema dello studente, promuovendo il contatto educativo, l'adattamento dell'intervento alle esigenze di apprendimento individuali, il rafforzamento delle relazioni e delle dinamiche positive all'interno del gruppo (Carbonara et al 2025). Una delle configurazioni che può assumere il tutorato e che qui ci interessa è quella del tutorato alla pari. Il tutor alla pari è uno studente che mette a disposizione parte del suo tempo per supportare altri studenti che incontrano difficoltà nelle materie di studio o nell'adattamento all'ambiente accademico (Carbonara et al 2025).

Come si è detto, ruolo del tutor non è quello di avere le conoscenze di un esperto in merito a saperi disciplinari specifici, ma saper essere un facilitatore nel processo di apprendimento e di inserimento e di mediare tra lo studente e tutto ciò che riguarda l'ambiente accademico. In questo senso, compito del tutor è quello di individuare i bisogni educativi specifici del singolo e predisporre interventi mirati perché essi vengano soddisfatti. Il lavoro del tutor non riguarda quindi principalmente il supporto dello studente rispetto ai contenuti da apprendere, quanto piuttosto facilitando e favorendo soprattutto la scelta di pratiche di studio efficaci. L'idea che sta alla base del tutorato in

generale è che le difficoltà riscontrate dagli studenti non siano da approcciare semplicemente supportando il singolo nel loro superamento, ma che piuttosto si debba intervenire anche sull'ambiente accademico stesso. L'inclusività non si realizza infatti in un'ottica di 'potenziamento' delle capacità del singolo, quanto in una prospettiva che pensa il singolo capace di sviluppare le proprie potenzialità solo all'interno di un ambiente che gli fornisca le risorse per conoscerle ed esprimerle.

In questo senso il lavoro del tutor non riguarda solo il lavoro con lo studente, ma piuttosto un lavoro di mediazione e collaborazione con i docenti e i servizi di supporto universitari, al fine di creare un ambiente di apprendimento che valorizzi le differenze e favorisca l'autonomia dello studente (Carbonara et al 2025). È evidente quindi che la figura del tutor richiede la capacità di adattare continuamente le proprie competenze a nuovi casi e situazioni.

Elementi fondamentali quindi per l'implementazione di un programma di tutorato sono quello di selezione e formazione del tutor (Da re et al 2023). Nonostante la fase di selezione sia importante, in quanto permette di individuare i candidati con il profilo più adeguato, ascoltandone le motivazioni e valutandone le competenze, le attitudini e le esperienze pregresse (Da re et al 2023), essenziale è senz'altro e soprattutto la fase di formazione.

L'importanza della formazione emerge anche da alcuni brevi report compilati dai tutor durante il tutorato all'Università. Si evince l'esigenza di una formazione contempli sia un riferimento teorico generale e iniziale, ma anche la condivisione di buone pratiche, prevedendo il coinvolgimento di figure di riferimento più esperte, supervisione in itinere e coordinamento da parte di personale esperto (Carbonara et al 2025).

Il tutor deve ricevere una specifica formazione che principalmente riguarda le tre dimensioni in cui si articola la competenza e ossia il sapere, il saper fare, il saper essere. Il tutorato alla pari presso l'Università per stranieri di Perugia prevede tre tipologie di tutorato per tre categorie di studenti: un servizio di tutorato per l'assistenza linguistica; un servizio per l'assistenza nelle materie disciplinari ed uno dedicato a studenti con BES. Ogni tutor ha quindi, ovviamente, compiti diversi da svolgere e una formazione specifica per quanto riguarda le competenze funzionali al proprio ruolo. I tutor che si occupano di assistenza linguistica devono principalmente sostenere gli studenti nell'apprendimento e uso della lingua accademica, nella comprensione dei testi di studio e produzione di testi

specialistici, delle presentazioni orali e degli esami. I tutor disciplinari si occupano invece principalmente di piano di studio, della reperibilità di materiali didattici e nel sostenere la preparazione disciplinare degli studenti per gli esami. Infine, i tutor per alunni con BES si occupano principalmente di agevolare gli studenti nello svolgimento delle pratiche amministrative, nell'accesso ai servizi universitari. Si occupano inoltre di elaborare piani di studio personalizzati e di individuare strategie mirate per le difficoltà specifiche di ogni studente.

In generale, attraverso l'esperienza del servizio di tutorato alla pari si è messa in evidenza sia la complessità delle esigenze degli studenti e dei loro bisogni specifici sotto molteplici dimensioni, sia la complessità della formazione dei tutor alla pari che devono operare concretamente all'interno di questa molteplicità di esigenze.

Esso si pone come una risorsa fondamentale per un'inclusione reale che permette di concentrarsi realmente sui singoli studenti e rappresenta un esempio concreto di come gli studenti universitari possano contribuire a costruire una comunità accademica più forte e inclusiva (Carbonara et al 2025).

1.4.2 LMOOC4SLAV: Tecnologie digitali e apprendimento linguistico

Come sottolineato da Nascimbeni (2020), così come la *e* di *electronic*, ha segnato gli anni novanta, coniando termini come, 'e-learning', in riferimento alla rivoluzione delle tecnologie digitali all'interno di vari ambiti, la vocale 'o' di 'open' è stata fondamentale dai primi anni del nuovo millennio, all'interno di una moltitudine di termini nati per indicare una nuova spinta libertaria in diversi ambiti della società. Oer e Mooc possono essere considerati come prodotti diversi di uno stesso movimento, quello *dell'Open Education*. Come sottolinea Nascimbeni (2020), possiamo utilizzare il concetto di *Open* per indicare, in ambito educativo, due realtà diverse: quello delle pratiche effettive e quello della filosofia da cui queste pratiche hanno preso le mosse. Se infatti la manifestazione più evidente di questo approccio è la realizzazione concreta di materiali e risorse educative aperte, e questo rappresenta infatti uno dei due aspetti, è importante anche considerare che l'Open Education nasce prima di tutto come filosofia "che promuove un nuovo modo di pensare la produzione, l'organizzazione e la condivisione della conoscenza, intendendola sostanzialmente come un bene comune" ed è, in prima

istanza, intimamente connesso a valori di giustizia sociale e “al presupposto che l’educazione si debba occupare di correggere le disparità sociali” (Nascimbeni 2020, 18). Ad ora, i vantaggi più importanti dei MOOC riguardano la possibilità di aprire corsi che possono ospitare altissimi numeri di apprendenti, in modalità spesso gratuita, e di permettere agli utenti di gestire gli avanzamenti del corso in maniera decisamente più flessibile rispetto ai corsi tradizionalmente intesi. Sottolineando che esistono ad ora un numero molto ampio di MOOC distribuiti su varie piattaforme e per un numero di discipline e argomenti molto vario, per quanto concerne l’apprendimento delle seconde lingue essi offrono evidentemente il vantaggio di poter iniziare un corso formale e di avere occasioni per praticare la lingua anche a distanza. Evidenti sono i vantaggi che i corsi online possono offrire all’apprendimento delle lingue seconde fornendo un ambiente che favorisce l’apprendimento interattivo, all’interno del quale possono essere utilizzati in maniera integrata materiali di diverso tipo e che agevolano la costruzione di percorsi *learning centred*. Per l’apprendimento delle lingue ciò si rivela quanto più essenziale in quanto “language learning is not only knowledge-based, in the sense that it requires the rather passive assimilation of vocabulary items and combinatory rules, but is mainly skill-based, in that it involves putting into practice an intricate array of receptive, productive and interactive verbal (and non-verbal) functional capabilities, whose role in the overall success of the communicative act is generally considered to be more prominent than that of the formal or organizational elements” (Bárcena, Martín-Monje 2014, 4).

In quanto materiale destinato ad un uso *open* e non commerciale, sia o i MOOC che le OER, di cui i primi dovrebbero essere considerati come la naturale evoluzione (Bárcena, Martín-Monje 2014) dovrebbero garantire l’accesso libero a materiale didattico e alle risorse utilizzate per l’insegnamento/ apprendimento e per la valutazione (Bárcena, Martín-Monje 2014). Ciò che definisce del materiale come OER non è il tipo di materiale o l’obiettivo per cui è stato creato. Possono infatti essere OER diversi tipi di risorse da materiale audiovideo a risorse cartacee, e anche non creati in prima istanza per scopi educativi. Ciò che definisce una OER in quanto tale è il tipo di licenza, che dovrebbe essere una licenza aperta ossia “una licenza che consenta a chiunque di usarla, adattarla e ridistribuirla” (Nascimbeni 2020).

1.4.2.1 LMOOC4SLAV: italiano accademico e lingue disciplinari

In questo paragrafo verranno presentati alcuni aspetti dei prodotti sviluppati nell'ambito del progetto LMOOC4SLAV (Romance languages for Slavic-Speaking University Students), i cui obiettivi principali sono la promozione della competenza linguistica in italiano e/o portoghese tra gli studenti slavi, l'aumento della consapevolezza interculturale in contesti accademici, il miglioramento delle competenze strategiche di apprendimento e lo sviluppo delle competenze digitali (Silva *et al*, 2024).

Nello specifico, il progetto ha portato alla realizzazione di due MOOC dedicati all'apprendimento della lingua accademica in italiano e in portoghese e di risorse educative aperte (OER) pensate per i docenti di lingua italiana e portoghese e per i loro studenti e destinate all'apprendimento/insegnamento delle lingue disciplinari. Illustreremo brevemente il MOOC di italiano accademico, per poi citare alcuni aspetti rilevanti legati alla progettazione e alla realizzazione delle OER.

Come si è già detto, gli studenti internazionali necessitano di una serie di competenze comunicative e linguistiche necessarie a poter interagire nelle situazioni che caratterizzeranno la loro quotidianità nell'accademia italiana. Inoltre, devono apprendere una serie di competenze strategiche trasversali, non legate a specifici settori disciplinari, fondamentali per svolgere alcune attività caratteristiche dello studio (Samu, Scaglione 2024).

Si è già fatto riferimento in precedenza all'analisi dei bisogni che ha costituito la fase preliminare del progetto. Vogliamo qui richiamare l'attenzione sull'importanza di offrire una risorsa che sia disponibile online agli studenti e a cui possano accedere quindi anche prima del loro effettivo ingresso in università. Tale aspetto è particolarmente rilevante sia per quanto già constatato rispetto ai livelli di competenza degli studenti internazionali in ingresso che non sono nella maggioranza dei casi sufficienti per permettere di svolgere con efficacia molte delle attività formative richieste dai corsi di studio, sia per permettere agli studenti di prendere confidenza con l'ambiente formativo che incontreranno e ridurre i livelli di ansia legati all'incontro con un nuovo sistema educativo. Come si è già discusso in precedenza infatti “per tutti gli studenti stranieri l'università italiana è difficile da capire, non sempre trasparente nelle sue procedure e nelle sue richieste” (Celentin 2013, 116) e gli studenti internazionali spesso mostrano insoddisfazione per le informazioni ricevute in fase di ingresso e orientamento, dichiarandone l'insufficienza sotto diversi

aspetti, soprattutto a quelli legate alle specificità dei modelli culturali accademici (Daloiso 2018). Spesso, infatti, gli studenti dichiarano di non comprendere i criteri su cui si basano i sistemi di valutazione, le aspettative del docente e le norme implicite che regolano la comunicazione in accademia.

Oltre ai problemi linguistici, a cui si è già fatto riferimento, bisogna quindi tenere conto delle difficoltà relative alla socializzazione e all'adattamento ad una cultura universitaria diversa rispetto al proprio contesto di provenienza (Carbonara et al 2025). Alcuni studenti, proprio per la scarsa familiarità con il nuovo contesto educativo, possono infatti sperimentare uno shock culturale o uno shock di apprendimento. Questo tipo di problematiche non dovrebbero essere attribuite a deficit individuali, quanto alle modalità di accoglienza e di inclusione degli atenei ospitanti (Carbonara et al 2025). In questo senso il MOOC si pone come un'ulteriore risorsa per realizzare l'inclusione nel contesto universitario.

I MOOC di lingua accademica italiana e portoghese sono stati quindi pensati per offrire agli studenti materiali, risorse, esercizi ed attività funzionali all'acquisizione di tali competenze e si offrono quindi come “viable option to prepare international students for this challenging enterprise” (Silva et al., 2024, 23). Ogni MOOC è articolato in sei moduli, progettati per privilegiare l'acquisizione di competenze comunicative e interazionali utili in ambito accademico.

Per quanto riguarda il MOOC di italiano accademico, gli obiettivi principali includono: sviluppare consapevolezza rispetto al processo di apprendimento linguistico e all'uso di strategie efficaci; acquisire strumenti per affrontare lo shock culturale; comprendere i diversi registri linguistici in base al contesto comunicativo; riconoscere le caratteristiche culturali specifiche delle lezioni universitarie; sviluppare strategie di comprensione del discorso orale accademico e consapevolezza dell'importanza della presa di appunti; migliorare la comprensione dei testi scritti espositivi legati a discipline accademiche; imparare a utilizzare media e strumenti elettronici per produrre testi orali espositivi; sfruttare con consapevolezza traduttori online e ricerche digitali per migliorare la produzione di testi scritti accademici; comprendere i rischi legati al plagio e i limiti della traduzione automatica; apprendere strategie per partecipare a dibattiti, esprimere opinioni in contesti accademici e utilizzare modalità argomentative appropriate in contesti formali

e informali; lavorare efficacemente in gruppo. I moduli includono materiali multimediali e documenti scaricabili, attività da svolgere online con auto-correzione e un test di verifica alla fine di ciascun modulo.

Ogni modulo inoltre contiene almeno un forum per permettere agli studenti di svolgere attività di produzione e di interagire tra di loro.

Si è detto inoltre dell'importanza di concentrarsi anche sul fornire strumenti volti all'apprendimento delle lingue disciplinari e delle pratiche comunicative specifiche che determinano la trasmissione dei saperi all'interno di esse.

Per realizzare questo obiettivo sono stati creati dei percorsi didattici che vanno a costituire le OER realizzate all'interno del progetto. Esse includono percorsi didattici specifici realizzati per sette diverse aree disciplinari: filologia; diritto; economia; medicina; matematica; statistica e chimica. Gli utenti possono selezionare i percorsi didattici a cui sono interessati attraverso diversi criteri: livello linguistico, area disciplinare, tipo di competenza su cui desiderano concentrarsi o tipologia di materiali e risorse richiesti. Ogni percorso didattico include materiale autentico o semi-autentico in formato testuale e/o multimediale, attività didattiche per promuovere specifiche competenze linguistiche e comunicative e almeno un quiz relativo ai contenuti presentati. Inoltre, ciascuna disciplina offre diversi percorsi didattici organizzati per tematiche specifiche.

2. 0 Il discorso accademico e comunità di discorso: coordinate generali

D'accordo con Fiorentino (2015, 265), definiamo discorso accademico come “qualunque testo, scritto o parlato, che sia prodotto nel contesto accademico. Il discorso accademico formale o informale è rivolto a una comunità ideale costituita da docenti e studenti [...] Il discorso accademico così inteso riguarda sia la produzione scientifica e didattica del corpo docente, e dunque la produzione scientifica in senso ampio, sia la produzione di discorsi da parte degli studenti durante il percorso di formazione”. Sempre in Fiorentino (2015) si sottolinea come una definizione di questo tipo, soprattutto in ambito italiano, non sia uniformemente condivisa. Mazzotta (2011), ad esempio, discutendo a proposito della scrittura accademica, sottolinea come sia fondamentale “sgomberare il campo da possibili equivoci semantici, precisando che l'attributo “accademica” è usato in questa sede con riferimento alla scrittura scientifica (cioè della scienza nella totalità delle sue branche) rivolta agli specialisti con scopo epistemologico e non a quella ugualmente

scientifico, ma destinata allo studio da parte degli studenti universitari” (Mazzotta 2011, 78). Questa definizione rimanda esplicitamente alle realizzazioni e testualizzazioni del discorso specialistico o discorso della scienza (Mazzotta 2011), in cui uno dei criteri definitori principali riguarda gli attori coinvolti nello scambio comunicativo, i quali devono appartenere alla categoria degli esperti e “esclude dal suo ambito, pertanto, tutte le realizzazioni del discorso scientifico dirette ai profani o ai semi-specialisti, come i manuali per uso pedagogico, gli articoli divulgativi (...)ecc ” (Mazzotta 2011, 78).

È quindi evidente che in una concezione di questo tipo non sono contemplati non solo i testi o discorsi rivolti da esperti a quasi esperti – come appunto i citati manuali ma anche, per esempio, le lezioni universitarie- ma ovviamente rimangono esclusi tutta una serie di situazioni comunicative e relative realizzazioni verbali che invece qui consideriamo come appartenenti al discorso accademico, come conversazioni tra studenti, conversazioni tra docenti e studenti, ma anche con gli uffici amministrativi dell’università.

Questi problemi definitori, di cui si avrà modo di discutere più avanti, sembrano derivare da concezioni che si rifanno alla molteplicità di studi che, in ambito italiano, hanno indagato le diverse manifestazioni della comunicazione specialistica. Poiché all’interno degli studi che hanno indagato – sotto una varietà di termini e diverse concettualizzazioni- ciò che è andato sotto il nome di linguaggi specialistici, lingua settoriale, comunicazione specialistica (Cavagnoli 2017), uno dei criteri fondamentali spesso assunto come implicito per identificare una determinata varietà come specialistica fa riferimento agli attori della comunicazione, è stato spesso affermato che ‘specialistico’ è solo ciò che contempla almeno un esperto all’interno dello scambio comunicativo (Cavagnoli 2017). Si avrà modo di discutere di questi elementi in seguito, per ora ci preme sottolineare che in questo lavoro si utilizzerà una definizione più ampia, come quella data da Fiorentino (2015) e citata poc’anzi.

Inoltre, pensiamo sia indispensabile considerare il discorso accademico non solo nei termini delle sue realizzazioni discorsive e testuali, ma – considerando il discorso come pratica sociale (Hyland 2021, Hyland, Bondi 2006)- anche nei termini delle norme, le credenze, gli atteggiamenti che definiscono la comunità accademica.

Hyland (2021, 120) sostiene ad esempio che “academic discourse refers to the ways of thinking and using language which exist in the academy”. Questa prospettiva è quella che

dell'Analisi del discorso, la quale, ha generalmente sostenuto che “discourse analysis has generally been concerned with identifying the conventions of language use and how they represent shared communal ways of thinking and customary practices” (Seidlhofer 2021, 274). In questo senso comportamenti di diverso tipo, tra cui quelli verbali, non sono solo frutto dell'individualità di ognuno, ma vivono all'interno di pratiche più o meno istituzionalizzate, comunque condivise all'interno di gruppi o comunità. Questo legame inscindibile tra uso delle parole, nel senso di comportamenti verbali, e altre forme di azioni sociali che acquisiscono significato solo all'interno di un gruppo che condivide almeno in parte stessi implicati culturali, spiega perché possiamo affermare che: “people do not invent their language, they inherit it from others” (Gee 2015, 2) Secondo Hyland questo è un presupposto fondamentale dell'Analisi del discorso (Hyland 2004, 14): “this concern with the interpersonal has always been central to discourse analysis as it seeks to link language use to its social, cultural and educational contexts” (Hyland 2004, 14). In questo senso è utile accennare alla distinzione utilizzata da Gee (2015) tra ‘Discourse’ e ‘discourse’. Con il primo termine, in cui viene utilizzata la lettera maiuscola, l'autore fa riferimento “the ways in which people enact and recognize socially and historically significant identities or “kinds of people” through well-integrated combinations of language, actions, interactions, objects, tools, technologies, beliefs, and values”. (Gee 2015). Rientrano in questa definizione, secondo l'autore, i modi di comportarsi, di vestire, di interagire che sono socialmente riconoscibili e attraverso cui costruiamo e negoziamo la nostra identità e le relazioni che instauriamo all'interno di una comunità (Gee, Handford 2023).

Con il termine ‘discorso’, con la lettera minuscola, invece, l'autore si riferisce ai discorsi verbali prodotti, alla lingua in uso. Gli oggetti che rientrano all'interno delle due diverse nozioni appartengono tradizionalmente a ambiti di studio diversi ma che si sono sovrapposti all'interno della disciplina dell'Analisi del discorso.

Se all'interno del primo termine rientrano entità che sono state tradizionalmente oggetto di studio di discipline afferenti alle scienze sociali, il secondo fa riferimento invece al discorso inteso soprattutto nella sua dimensione linguistica, e quindi oggetto di studio (anche) di vari ambiti delle discipline linguistiche (Scollon, Scollon 2005). In questo senso l'Analisi del discorso ha rappresentato un punto di incontro importante per studi che, da diverse prospettive, volevano indagare il discorso inteso in primis come pratica

sociale. In questo senso, infatti: “social practices are understood as being constituted in and through discursive social interaction while at the same time those social interactions are taken as instantiations of pre-existing social practices” (Scollon, Scollon 2005, 538). Ciò che permette agli individui di capirsi è quindi la condivisione di norme di interpretazione (Gee 2015). In questa prospettiva, la nozione di *comunità* diviene fondamentale poiché solo avendo essa come presupposto certe pratiche, discorsive o non, possono assumere un significato condiviso e assicurare l’intercomprensione tra individui.

All’interno degli studi sul discorso accademico, particolarmente rilevante è stata la nozione di *discourse community* così come teorizzata da Swales (1990). In Swales (1990) la nozione di *discourse community* viene chiaramente distinta da quella di *speech community* tramite la distinzione tra un gruppo identificabile secondo principi sociolinguistici – che individuano le comunità di parlanti- da principi ‘socioretorici’, che individuano invece gli appartenenti ad una comunità di discorso (Swales 1990). Quest’ultima, in particolare, avrebbe: obiettivi comuni, condivisi e riconosciuti dai suoi membri; specifici mezzi di comunicazione usati di suoi membri e specifici usi di questi per la trasmissione delle informazioni; propri meccanismi di partecipazione; generi discorsivi specifici, ovvero testi riconoscibili e funzionali agli scopi della comunità; un proprio lessico specialistico condiviso e, infine, chiari livelli differenziati di competenza e appartenenza tra i membri. Ovviamente i membri che appartengono ad una comunità linguistica e ad una comunità di discorso possono coincidere, ma è bene distinguere tra le due nozioni.

In questo senso, non solo la comunità accademica nel suo complesso viene considerata una comunità di discorso, ma anche le diverse comunità disciplinari che la compongono (Hyland, Bondi 2006). Queste, infatti, si distinguono tra loro attraverso una moltitudine di pratiche e strategie, in cui l’argomentazione e le strategie per coinvolgere il pubblico vengono elaborati all’interno di comunità che hanno idee diverse su ciò che vale la pena comunicare, su come può essere comunicato, su cosa è probabile che i lettori/uditori sappiano e su come potrebbero essere persuasi (Hyland 2006). Non solo, quindi, esse si distinguono per i diversi usi che fanno della lingua, ma anche per le diverse visioni del mondo, le diverse pratiche di conoscenze e convenzioni epistemiche che regolano i

metodi di ricerca (Hyland 2002, Hyland 2006, Mezzadri 2016).

Gli appartenenti ad una comunità, si riconoscono all'interno della stessa e sanno in maniera intuitiva distinguere se un determinato testo possa essere considerato interno alla propria disciplina o meno da una serie di indizi, che non riguardano solo le convenzioni socio-pragmatiche del discorso ma anche quelle pragma-linguistiche relative più propriamente alle norme di realizzazione testuale (Seidhlofer 2021, 275). L'importanza della comunità di discorso nello studio delle pratiche e nei testi in essa prodotti diventa quindi imprescindibile, come pure il fatto che un'analisi della comunità di discorso passi anche attraverso lo studio delle pratiche e dei testi in essa prodotti. A tal proposito Desideri (2011, 47) afferma, parlando della comunità accademica, che “uno studio corretto della *discourse community* deve quindi procedere in primo luogo ad un esame etnografico degli stilemi, degli apparati comunicativi e dei repertori retorici che, nelle varie lingue e culture, rappresentano e contraddistinguono le forme convenzionali del discorso accademico”.

È opportuno sottolineare che in letteratura esiste anche un'altra nozione ampiamente utilizzata per indicare una comunità che si distingue non solo in base al codice linguistico ma attraverso l'uso di specifiche pratiche comunicative, codici retorici e comuni pratiche di azione, ed è quella di *comunità di pratica*.

Possiamo considerare le comunità di pratica come “complex collections of individuals who share genres, languages, values, concepts and ‘ways of being’ often distinct of those held by other communities” (Johns 1997, 501). Johns (1997) sottolinea come la nozione di comunità di pratica sia stata utilizzata prevalentemente in letteratura per porre l'attenzione non tanto sui testi prodotti dai membri di un gruppo quanto piuttosto sui valori e le pratiche che mantengono la coesione e l'identità del gruppo, distinguendolo da altri.

Entrambe le nozioni, quella di comunità di discorso e quella di comunità di pratica, mettono comunque in evidenza l'importanza di creare categorie ulteriori a quella di comunità di parlanti per comprendere la variazione linguistica e i modi in cui gli usi linguistici contribuiscono a formare l'identità degli individui. Se quest'ultima infatti è utile a individuare variazioni all'interno di una lingua in termini ad esempio di varietà regionali e di caratteristiche legate prettamente al codice, quali l'uso della grammatica, le

tendenze fonologiche ecc e può essere definita come “a speech community is defined by individuals who regard themselves as speaking the same language; it need not have any other defining characteristics” (Corder 1973, 53), non è utile, però, a spiegare variazioni legate all’uso della lingua in ambiti specifici.

Le affinità tra la nozione di comunità di discorso e di pratica sono molteplici. Ad esempio, esse pongono entrambe l’accento sugli obiettivi condivisi dai membri di un gruppo e sulle pratiche negoziate all’interno di esso per realizzarli. Meyerhoff e Strycharz (2013), proponendo una revisione della letteratura sulla nozione di comunità di pratica, mettono in evidenza essa debba essere considerate in primis come “an aggregate of individuals negotiating and learning practices that contribute to the satisfaction of a common goal” (Meyerhoff, Strycharz 2013, 483). Le comunità di pratica sono caratterizzate da interazioni costanti e perpetuate nel tempo tra un gruppo di individui che agiscono come ‘praticanti’ (Geddo 2023), possono essere internamente stratificate in termini di gerarchia ma questa è vista come una struttura dinamica all’interno della quale gli individui continuamente riaffermano o negoziano la propria posizione anche attraverso il lavoro di interazione. Proprio per il comportamento di ‘praticanti’ che hanno i suoi membri essa si costruisce attraverso un processo costante di social learning.

La nozione di comunità di pratica è stata utilizzata inizialmente per descrivere e comprendere come comunità professionali introducono e formano i nuovi membri (Meyerhoff, Strycharz 2013). Proprio per questi aspetti, essa è stata ampiamente utilizzata anche in studi sull’apprendimento, mettendone in evidenza il carattere situato e sociale. Poiché le comunità di pratica possono costituirsi spontaneamente oppure per decisioni istituzionali, tali ricerche hanno abbracciato un’ampia gamma di ambiti e tipi diversi di gruppi o comunità. Tra queste possiamo citare ad esempio gli studi sulla variazione tra comunità di adolescenti, tra soggetti che si aggregano sulla base del genere, comunità professionali di vario tipo o associazioni semi strutturate come gruppi di volontariato (Geddo 2023) ma anche ricerche focalizzate sull’inserimento degli studenti all’interno di nuovi ambienti scolastici. In questa prospettiva diverse ricerche hanno ad esempio proposto di considerare le classi di lingua come comunità di pratica, o i tipi di interazioni ed attività attraverso cui studenti universitari divengono ricercatori.

In questa sede utilizzeremo però la nozione di comunità di discorso poiché essa ci sembra più utilizzata nelle ricerche sul discorso accademico, che rappresenta il nostro oggetto di indagine. Inoltre, poiché scopo principale di questo lavoro è di riflettere sui diversi testi prodotti all'interno dell'ambito accademico e sulle loro caratteristiche, ci sembra più opportuno utilizzare una nozione che metta in evidenza lo statuto centrale della lingua e del discorso all'interno di tale ambiente.

Inoltre, l'ambiente accademico comprende una pluralità di comunità, ruoli e specializzazioni, ciascuna associata a specifiche pratiche testuali, dalle produzioni di carattere amministrativo a quelle con statuto scientifico, come gli articoli di ricerca, fino ai testi di tipo didattico. In quest'ottica, la nozione di comunità di discorso ci appare più adatta a comprendere e descrivere tale varietà poiché i diversi membri della comunità accademica devono sapere gestire tutte queste tipologie.

Infine, poiché obiettivo principale di questo lavoro è analizzare la testualità e le caratteristiche linguistiche della lezione universitaria, il ruolo che essa assume all'interno della socializzazione degli studenti all'interno del discorso accademico e dei contenuti specifici delle proprie discipline di studio, ci pare più adeguato adottare una terminologia che faccia della nozione di *discorso* un suo elemento centrale.

2.1 Socializzazione all'interno della comunità accademica.

Il riconoscimento all'interno di una disciplina tramite il proprio 'comportamento verbale' o tramite l'adozione di usi specifici fatti della lingua e dei testi prodotti è ciò a cui Balboni (2011) si riferisce come scopo secondario e terzo scopo della microlingua. Secondo Balboni (2011), tali aspetti fanno riferimento primariamente alla dimensione relazionale e all'affermazione di appartenenza.

Da una parte, infatti, per essere riconosciuti all'interno di una comunità di discorso, ossia dai membri del mondo degli accademici in generale e dai membri esperti di una disciplina specifica in particolare "è necessario padroneggiare non solo le categorie concettuali, e quindi la terminologia specifica" di una determinata disciplina, ma anche "lo stile degli accademici" e lo stile, ad esempio, dei linguisti o degli storici o dei matematici (Balboni 2011, 17). L'affermazione di appartenenza si realizza, considerando il soggetto come soggetto attivo, attraverso l'adesione e il posizionamento dell'accademica o accademico

all'interno di una particolare scuola di pensiero o sott-comunità di discorso. Nell'esempio di Balboni (2011), ad esempio, utilizzare il termine *glottodidattica* piuttosto che *linguistica-educativa*, non è una scelta casuale, ma frutto della volontà del soggetto di collocarsi all'interno di una specifica scuola di pensiero. Se per un membro esperto interno all'accademia tali usi della lingua avvengono in modo intuitivo, poiché il processo di acculturazione e socializzazione all'interno dell'accademia è avvenuto con successo, meno scontato sarà sicuramente usare la lingua in maniera adeguata per uno studente, soprattutto se non ha la lingua utilizzata nel sistema universitario a cui fa riferimento come lingua madre.

Inoltre, le diverse posizioni e ruoli interni al mondo e alla gerarchia accademica vengono continuamente riaffermati attraverso specifici usi della lingua. Secondo Gee (2015) riusciamo ad interagire efficacemente nelle interazioni e a comprendere cosa sta accadendo all'interno di una conversazione non solo se riconosciamo l'intenzione di un atto comunicativo, ma tale processo necessita anche che "people understand who the speaker or writer is trying to be, what socially significant identity or social role he or she is trying to "pull off." This requires people to know about the social identities, roles, and groups that make up a society (or a classroom for that matter)" (Gee 2015, 4). In questo senso, alcuni usi discorsivi e strategie specifiche come la mitigazione, particolari usi della cortesia, distinguono ad esempio il parlato degli studenti da quello dei professori nelle interazioni in ambiti accademici. Ciò è ovviamente caratterizzato dalle condizioni di asimmetria che caratterizza la comunicazione in ambiti istituzionali, dove chi parla ricopre ruoli diversi (Orletti 2000). In questo senso lo studente non solo dovrà comprendere come utilizzare in maniera adeguata la lingua accademica rispetto alle caratteristiche dei diversi generi testuali ma anche rispetto alla sua posizione di studente. Queste riflessioni risultano particolarmente utili perché forniscono nozioni teoriche solide entro le quali è possibile analizzare i diversi usi della lingua in ambito accademico, tenendo conto sia delle differenti situazioni comunicative sia dei diversi partecipanti alla comunicazione. L'aspetto che più ci interessa in questo lavoro riguarda il modo in cui lo studente viene socializzato all'interno della nuova comunità accademica e disciplinare, considerando i diversi fattori coinvolti nel processo di socializzazione e acculturazione (Duff 2010; Mezzadri 2016). Questa prospettiva si adegua più in generale ad approcci recenti di concepire l'insegnamento linguistico. Flowerdew e Wang (2015), ad esempio,

pongono l'attenzione su come, in quella che definiscono 'postprocess era' l'insegnamento linguistico non prenda più come oggetto di studio primario il codice linguistico o solo i processi cognitivi di apprendimento e produzione linguistica ma, in maniera più ampia, consideri l'apprendimento di una lingua come processo di acculturamento e socializzazione nella stessa. L'uso della lingua viene inteso quindi come attività sociale e culturale e i testi come produzioni sociali e culturali di una specifica comunità di discorso. In questo senso, sottolinea l'autore, "teaching and learning are no longer conceptualized as simply cognitive process, but also as situated social practice during with novice member of communities develop new identities through legitimate peripheral participation" (Flowerdew, Wang 2015, 83). Ci sembra significativo che l'attenzione è rivolta in maniera sempre più esplicita ad individuare le difficoltà e le strategie attraverso cui gli studenti imparano non solo le strutture linguistiche che caratterizzano la lingua accademica, come le strutture impersonali o l'uso di nominalizzazioni, ma apprendono a "parlare come" esperti della loro disciplina e, facendolo, costruiscono anche la propria identità di esperti.

A tal proposito si è parlato anche di "visione professionale" (Goodwin 1994, Orletti 2000) per indicare "come gli oggetti e gli eventi stessi su cui un determinato ambito professionale esercita la sua attività vengano plasmati, creati dalle pratiche discorsive usate dai suoi membri" (Orletti 2000, 35). In questo senso lo stesso perimetro di realtà osservato da chi appartiene ad un determinato settore professionale e da chi invece non possiede le stesse conoscenze tecniche viene letto in maniera completamente differente. Lo stesso Goodwin (1994) fa riferimento in varia misura alla comunità di pratica, per specificare come ogni categorizzazione della realtà sia strettamente dipendente da questa. Secondo l'autore, infatti "all vision is perspectival and lodged within endogenous communities of practice" (1994, 606). Un determinato segmento di realtà diventerebbe rilevante in base all'area professionale o alla comunità di pratica a cui il membro appartiene. Senza addentrarci nell'argomento, ma menzionandolo poiché Goodwin (1994) discute in maniera esplicita di come le pratiche discorsive siano parte integrante di una certa visione e identità professionale, riportiamo le tre pratiche fondamentali che contribuiscono alla costruzione di un determinato oggetto di conoscenza: i) l'attività di categorizzazione ii) l'attività di sottolineare iii) l'attività di produrre e articolare

rappresentazioni mentali. Queste tre aree si realizzano attraverso diversi tipi di pratiche che operano in sincronia, tra cui le pratiche discorsive attraverso cui una comunità professionale rende saliente una determinata porzione di realtà all'interno di un dominio, applica determinati schemi conoscitivi e specifiche azioni linguistiche e generi di discorso (es l'argomentazione di un caso legale, la descrizione di un sito archeologico). Abbiamo riportato la nozione di *professional vision* così come descritta da Goodwin (1994) poiché in essa l'autore cerca di rendere esplicito la sincronia in cui operano pratiche discorsive e le altre pratiche professionali nella percezione degli eventi e nell'interpretazione degli stessi: "the ability to see a meaningful event is not a transparent, psychological process but instead a socially situated activity accomplished through the deployment of a range of historically constituted discursive practices" (Goodwin 1994, 606).

Questo processo ovviamente non deve essere considerato come un percorso attraverso cui il soggetto aderisce in maniera acritica ad un nuovo ruolo, già culturalmente e socialmente predeterminato. Piuttosto, sarebbe da considerare come un processo di negoziazione all'interno di una "agency-structure dichotomy" (Flowerdew, Wang 2015) che caratterizza la tensione tra l'individualità del soggetto e ciò che è la società. In questo senso il processo di socializzazione dello studente all'interno del contesto accademico e della costruzione di un'identità professionale all'interno di questa non è un processo privo di momenti di conflittualità che si possono manifestare in diversi modi. In alcuni lavori, ad esempio, le 'deviazioni' dalla norma linguistica, intesa come uso appropriato della lingua al contesto, prodotte dagli studenti in testi universitari non vengono lette come il risultato di un mancato apprendimento ma come una scelta dello studente di deviare dalle aspettative del genere testuale di riferimento per anteporre la propria individualità. A proposito, ad esempio in Lea e Street (1998) si nota che : "A student's personal identity (...) may be challenged by the forms of writing required in different disciplines, notably prescriptions about the use of impersonal and passive forms as opposed to first person and active forms, and students may feel threatened and resistant- '*this isn't me*' " (Lea & Street 1998, 159).

Abbiamo detto che la nozione di discorso accademico non comprende solo la conoscenza esplicita o implicita delle norme testuali e linguistiche che regolano la produzione dei generi, ma anche i valori che sono condivisi da una comunità e che si riflettono nei testi

prodotti in essa. Inserirsi nel discorso accademico coinvolge quindi anche la condivisione e l'apprendimento, non sempre pacifico, di tale sistema di valori e norme.

Non possiamo in questa sede approfondire ulteriormente tali aspetti, ma si è ritenuto opportuno richiamarli per evidenziare come il processo di inserimento nel contesto accademico e di socializzazione nel discorso accademico non sia lineare. Piuttosto esso si configura come un processo complesso e dinamico, che coinvolge uno studente attivamente impegnato nella propria socializzazione, articolata su molteplici dimensioni, nei modi in cui egli prende parte alla vita accademica, nei feedback ricevuti dai docenti, nelle relazioni con i pari, nei testi prodotti e valutati all'interno di tale contesto e, in questo senso, si configura come un processo dialogico e non monologico (Duff 2010). Tale processo diventa ancora più complesso quando l'apprendente appartiene ad un paese con una lingua ed una cultura diversa da quella del contesto in cui si inserisce. In questi casi il processo di inserimento può diventare ancora più problematico, richiedendo un'attenzione maggiore e la messa in campo di risorse che agevolino lo studente in questo percorso.

Ci interessa invece riflettere sulle modalità attraverso cui lo studente viene introdotto al discorso accademico e al discorso disciplinare. Per farlo, è indispensabile analizzare il contesto in cui si inserisce. In questo senso pensiamo che alcuni generi accademici siano particolarmente importanti, ossia quelli realizzati proprio con l'obiettivo di introdurre lo studente nei contenuti disciplinari e nell'apparato discorsivo proprio della disciplina. Ci riferiamo ad esempio ai manuali di testo e alle lezioni universitarie. Quest'ultima, in particolare, sarà oggetto privilegiato di trattazione poiché occupa un ruolo centrale all'interno della vita universitaria, sia per gli studenti ma anche per gli insegnanti. Nonostante la varietà di pratiche didattiche e di testi con cui gli studenti si confrontano nel loro percorso di studio è anche intuitivamente valida l'affermazione per cui essa rimane "the main instructional activity" (Bamford 2005) e, soprattutto "the central ritual of the culture of learning" (Benson 1994). Nonostante tale rilevanza, la lezione universitaria è stata relativamente poco studiata all'interno della letteratura sul discorso accademico (Bamford 2005, Barbieri 2015). Se tale mancanza di attenzione alla lezione universitaria è stata riscontrata anche nella letteratura scientifica sull'inglese, è ancora più evidente per quanto riguarda la letteratura relativa al contesto accademico in ambito

italiano. Ci sembra infatti di osservare un profondo gap che, dopo alcune fondamentali pubblicazioni (Zorzi 1999, Carli 1999, Berretta 1984) che si erano interessate all'argomento, esso sembra non sia più stato oggetto di un'attenzione sistematica.

La lezione universitaria non è solo il luogo fondamentale per la trasmissione dei contenuti disciplinari ma è fondamentale nel processo di socializzazione dello studente all'interno della propria disciplina e dell'oralità all'interno dell'ambiente accademico. Inoltre, prestare attenzione a tale contesto ci sembra prioritario in virtù della varietà che lo caratterizza nei diversi sistemi di istruzione. Si è in parte già detto delle diversità dei sistemi educativi, la quale può rappresentare una difficoltà per gli studenti internazionali ed essere causa di uno shock di apprendimento (Carbonara *et al* 2025). Per quanto riguarda la lezione universitaria, sono molteplici i parametri attraverso cui tale varietà si dispiega: le differenze tra contesti culturali, le norme in vigore nei vari atenei, le scelte dei singoli docenti rispetto alle modalità di insegnamento che essi ritengono più opportune, dall'anno di corso in cui si trovano gli studenti e dalle consuetudini proprie delle diverse discipline. In particolare, il contesto universitario italiano è stato già descritto come 'frammentato e difforme' (Ciliberti, Anderson 1999). La dimensione della lezione nel contesto accademico italiano sembra porre particolari difficoltà agli studenti internazionali, i quali riportano ad esempio di non riuscire a comprendere le aspettative del professore rispetto all'apprendimento dei contenuti, alle norme di interazione interne alla lezione e al ruolo che lo studente deve assumere.

La socializzazione degli studenti nel discorso universitario è stata prevalentemente studiata per come si realizza attraverso la pratica dei testi scritti ed è stata invece prestata poca attenzione a come i generi orali influenzino tale processo. (Duff 2010). Questo gap si inserisce all'interno di quello che riguarda in generale gli studi sul parlato accademico, che solo recentemente sembra essere nuovamente oggetto di attenzione (Samu, Pakula 2024; Martari 2024). Oggetto privilegiato dello studio saranno le strategie e le risorse linguistiche che i docenti utilizzano per rendere più chiaro il discorso e esplicitarne la struttura, per coinvolgere gli studenti e per esprimere posizioni personali. Gli elementi metadiscorsivi attraverso cui il parlante regola il proprio discorso, sono particolarmente rilevanti nel parlato monologico in generale, soprattutto nel parlato accademico (Desideri 2011) e in particolare – pensiamo- in un discorso che ha l'obiettivo primario di trasmettere contenuti complessi ad un pubblico di studenti che ha quindi necessità di essere guidato

nella ricezione e interpretazione del discorso. Inoltre, le risorse attraverso cui l'insegnante coinvolge gli studenti nel discorso sono fondamentali poiché, in quanto strumenti attraverso cui un esperto cerca di trasmettere contenuti ad un non-esperto hanno un ruolo importante anche nella costruzione dell'identità accademica di entrambi (Flowerdew, Wang 2015).

2. 2 Discorso accademico, linguaggi specialistici e microlingue

Prima di proseguire con la trattazione pensiamo sia opportuno circoscrivere il lavoro e le definizioni su cui stiamo lavorando attraverso un confronto con un settore di studi che in Italia ha portato a risultati importanti, e che, da diverse prospettive, ha indagato gli usi settoriali e specialistici della lingua. Poiché in questo lavoro oggetto d'interesse è il discorso accademico, così come lo si è definito nel paragrafo precedente, pensiamo esso comprenda in diversa misura anche le lingue specialistiche dei diversi settori disciplinari. Distinguiamo prevalentemente due prospettive di ricerca su questo argomento all'interno della letteratura italiana, quella sociolinguistica (Berruto 2012; Serianni 2012; Cortellazzo 1994) e quella glottodidattica (Balboni 2000, Ballarin 2022). La prima ha prestato particolare attenzione a fornire descrizioni rispetto al codice linguistico utilizzato in vari ambiti professionali e disciplinari, e a tentare di definire la posizione delle lingue speciali all'interno dello spazio di variazione linguistica dell'italiano. I risultati che ha prodotto sono molto ricchi a livello di descrizione del codice sui diversi livelli di analisi linguistica. Nonostante in un primo momento l'attenzione sia stata riservata prevalentemente al livello del lessico di alcuni ambiti specifici (medico e giuridico in particolare), diverse ricerche hanno messo successivamente in luce gli aspetti morfosintattici e testuali che caratterizzano tali usi (Magris 1992, Cortellazzo, 1994, Serianni 2012, Gualdo & Telve 2017). Tale ambito di studio non ha coinvolto solo la lingua utilizzata all'interno di discipline accademiche ma più in generale e più di frequente ha studiato la lingua utilizzata in vari ambiti professionali, quali il linguaggio giornalistico, della politica, dei media ecc e prevalentemente le sue realizzazioni scritte (Gualdo 2016). Uno dei punti controversi in questo ambito di indagine sembra essere proprio quello di aver spesso inserito nella stessa categoria varietà usate in ambiti molto diversi, ossia ambiti prevalentemente professionali (come la lingua della pubblicità, della

politica) ed ambiti invece più propriamente scientifici e accademici, come la lingua della chimica o della matematica. La problematicità del non distinguere in maniera più precisa tra discipline con statuto scientifico e discipline dalla vocazione prevalentemente professionale è avvertita da molti autori. Sia che si parli di lingua utilizzata all'interno di discipline accademiche e per la comunicazione scientifica, sia che si parli di varietà utilizzate in ambiti professionali, ci pare importante notare come entrambi siano stati oggetti privilegiati anche degli studi di didattica della lingua. Per quanto riguarda il primo ambito, in Gualdo (2016) si evidenzia come uno dei settori in cui lo studio delle lingue settoriali, soprattutto quella della scienza, ha avuto più immediata applicazione è stato proprio quello didattico, soprattutto per quanto riguarda gli ambienti dell'istruzione primaria e secondaria. Nonostante alcuni momenti iniziali di resistenza, in cui gli insegnanti di materie letterarie sembravano non doversi interessare alle "materie scientifiche" e al loro linguaggio e, viceversa, gli insegnanti non "di italiano", non sentivano il compito di porsi preoccupazioni rispetto alla lingua utilizzata, molte esperienze mostrano come si possano ottenere risultati più che positivi se gli insegnanti vengono adeguatamente coinvolti e formati. A proposito nota, Lavinio (2022, 110), come "si è avuto sempre modo di constatare l'interesse e la soddisfazione degli insegnanti delle materie più varie, soprattutto di Matematica e di Fisica, ma anche di Economia e Diritto da una parte, di Arte e Disegno dall'altra, ai quali diventa evidente, improvvisamente, l'importanza di una comunicazione didattica attenta a sé stessa e quindi attenta alla dimensione linguistica e alla specificità linguistica di ogni disciplina; mentre agli insegnanti di italiano si aprono prospettive inedite di progressivo avvicinamento alla comprensione di fenomeni, quali, per esempio, quelli che caratterizzano i linguaggi delle scienze". Non è obiettivo di questo lavoro approfondire l'argomento ma quello che ci interessa notare è il fruttuoso incontro tra studi di impianto più sociolinguistico e studi che operano maggiormente da una prospettiva di didattica della lingua. Se questo incontro ha portato, come abbiamo visto, risultati apprezzabili nel campo dell'istruzione primaria e secondaria, minore è stato il loro impatto per quanto riguarda, invece, la didattica delle lingue settoriali nel contesto accademico.

Solo negli ultimi anni sembra stia aumentando la consapevolezza del valore di studiare e riflettere sulla didattica della lingua accademica e delle scienze in italiano. Il panorama è stato, infatti, fino a tempi recenti, dominato dagli studi sulla didattica della lingua per lo

studio e delle scienze in inglese. Negli aspetti appena discussi, la ricerca sulle lingue settoriali o linguaggi specialistici e la ricerca sulla didattica della lingua e le sue applicazioni ha avuto, quindi, un rapporto spesso positivo. Pensiamo sia quindi importante discutere, seppur brevemente e senza pretesa di esaustività, alcuni punti di riferimento fondamentali in questo ambito per quanto riguarda il panorama italiano, cercando di far emergere alcuni punti salienti dei risultati prodotti dalla ricerca sociolinguistica e da quella glottodidattica.

Notiamo subito come in letteratura manchi consenso sia rispetto alla terminologia sia rispetto ai criteri definatori attraverso cui definire in maniera precisa l'oggetto di studio. Seguendo Lavinio (2022, 205), per circoscrivere in via momentanea l'argomento, pensiamo che con usi specialistici della lingua si possa far riferimento a "tutti gli argomenti di natura peculiare, relativi a settori di esperienza circoscritti, affrontati con competenza tecnica e specialistica, comportano l'insorgere di usi linguistici peculiari, che si differenziano in modo più o meno marcato da quelli comuni". La molteplicità di approcci e prospettive ha portato al delinarsi di un campo molto ampio di ricerca, il cui oggetto di studio sembra però incerto e dai confini sfumati. Come viene notato in tutti gli studi sull'argomento (Gualdo 2016, Cavagnoli 2017, Lavinio 2022), il problema definitorio è una delle maggiori questioni in questo ambito. Spesso, notava infatti Cortellazzo (1994) "si fa implicito riferimento a un'idea intuitiva di lingua speciale" senza riferimento chiari ed espliciti alle categorie utilizzate per delimitarla. Cavagnoli (2017), discutendo l'ampiezza degli studi sull'argomento nella letteratura italiana e il problema di stabilire una definizione univoca, sottolinea come la questione non riguardi meramente l'uso di diverse terminologie ma piuttosto dalla mancata condivisione di criteri e contenuti e come le diverse nozioni adottate riflettano piuttosto la prospettiva e l'ambito di studio dell'autore (Cavagnoli 2017). Tre principali ambiti di studio linguistico si sono occupati dell'argomento, quello sociolinguistico, glottodidattico e lessicale-terminologico (Cavagnoli 2017). A seconda dell'ambito di riferimento, sono stati utilizzati criteri diversi per studiare e definire gli aspetti principali che guidano gli usi specialistici della lingua. A tal proposito Gualdo (2016), mettendo anche egli in evidenza la molteplicità di prospettive sull'argomento, parla di un "pulviscolo di denominazioni" che ancora persiste sull'argomento. Riportiamo di seguito la terminologia utilizzata in

ambito italiano, basandoci sulla raccolta contenuta in Cavagnoli (2017) e Gualdo, Telve (2021)

<i>Terminologia utilizzata in ambito italiano</i>	Autori
<i>Lingua speciale</i>	Berruto; Sobrero;
<i>Lingue speciali</i>	Migliorini, Devoto; Severino
<i>Sottocodice</i>	Berruto
<i>Microlingua</i>	Balboni; Freddi
<i>Linguaggi settoriali</i>	Beccaria, Bertinetto,
<i>Lingue di specializzazione</i>	Porcelli; Cambiaghi
<i>Linguaggi speciali</i>	De Mauro; Cecioni
<i>Lingue per scopi speciali</i>	Ciliberti; Titone
<i>Linguaggi specialistici</i>	Gualdo, Telve, Serianni
<i>Comunicazione specialistica</i>	Cavagnoli

Tabella 2 Terminologia usata in ambito italiano linguaggi specialistici

Come si è detto, l'adozione di una terminologia piuttosto che un'altra, dipende spesso anche dalla tradizione vigente nell'ambito di studio in cui essa viene utilizzata. Vista la varietà sia dal punto di vista terminologico sia delle diverse descrizioni che a volte sussiste anche all'interno dell'uso di uno stesso termine in autori diversi, discuteremo brevemente qui solo alcune di esse, cercando di dare uno spazio maggiore a quelle che nell'ambito dell'insegnamento linguistico hanno avuto maggiore rilievo. Innanzitutto è opportuno specificare che nelle terminologie utilizzate una prima distinzione è da rintracciare nell'uso dei termini *lingue* o *linguaggi*. I due termini vengono, in questi casi, utilizzati spesso come sinonimi, considerati nelle loro accezioni "ristrette" (Lavinio 2022, Cavagnoli 2017), come varietà interne al codice lingua al punto che, ad esempio, "linguaggi specialistici o lingue specialistiche possono essere usati come perfetti sinonimi" (Lavinio 2022). In alcuni casi, però, alcuni autori hanno esplicitato il perché dell'uso dell'uno o dell'altro termine. Ad esempio, Serianni (2012), motiva l'adozione dell'etichetta *linguaggi settoriali* sottolineando che: "se non ci sono particolari ragioni per preferire l'uno o l'altro aggettivo", riferendosi qui all'uso di 'settoriale' piuttosto che 'specialistico', "la differenza tra lingua e linguaggio è netta: la prima fa riferimento al codice verbale posseduto esclusivamente dalla specie umana, la seconda ai tipi di comunicazione, verbali e non verbali, messi in atto non solo dagli esseri umani ma anche

da quasi tutte le specie animali” (Serianni 2012, 81). Il termine *linguaggio* viene preferito a *lingua* in questo caso per riferirsi all’uso di più codici per l’espressione dei contenuti che è proprio di molte discipline, come formule o grafici ecc. Dello stesso parere anche Gualdo e Telve (2021) i quali adottano la stessa terminologia usata in Serianni (2012), specificando che l’aggettivo *specialistico* permette, in maniera meno ambigua rispetto ad altre terminologie utilizzate, di fissare una linea di confine tra porzioni di lingua che nascono e vengono usate nella loro interezza in ambiti ad alta specializzazione rispetto a usi che interagiscono in maniera maggiore con la lingua comune e diretti ad un pubblico più ampio.

La nozione di *linguaggi settoriali* viene definita in Serianni (2012) come “la varietà di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da un ambito di attività professionali; un linguaggio settoriale è utilizzato, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto rispetto a quelli che parlano la lingua di base e risponde allo scopo di soddisfare le necessità comunicative di un certo settore specialistico”. Serianni (2012) definisce come caratteristica specifica dei linguaggi settoriali la loro *referenzialità*, ossia il loro ricorso significativo al processo di denotazione – e non di connotazione- che nasce dall’esigenza di creare un sistema non ambiguo tra termini e referenti, necessario a sviluppare le conoscenze specifiche della disciplina o del settore di riferimento. Tale aspetto, che per Serianni (2012) rappresenta la proprietà determinante di un testo specialistico, si collega a diversi aspetti discussi in generale nella letteratura sull’argomento e generalmente considerati come caratteristiche specifiche dei linguaggi specialistici, ossia la monoreferenzialità, la neutralità emotiva, e la funzione transazionale dei testi specialistici.

Con monoreferenzialità si fa soprattutto riferimento alla necessità di individuare in maniera non ambigua il referente di un termine. Ciò porta quindi alla creazione di un lessico specialistico e proprio dei diversi ambiti disciplinari e di specializzazione, che servono a costruire un sistema concettuale al suo interno condiviso. Tale proprietà però non è condivisa in egual modo da tutto il lessico utilizzato nei testi specialistici, ma contraddistingue soprattutto i *tecnicismi specifici* ossia quella porzione di lessico che, secondo Serianni (2012, 81) è “in parte esclusivo e impenetrabile per i profani, che indica concetti, nozioni, strumenti tipici di quel particolare settore”. Essi possono avere zero

tasso di ambiguità, nei casi in cui siano parole utilizzate esclusivamente nei loro significati tecnici, da elementi con potenziale tasso di ambiguità, nel caso siano frutto di rideterminazione semantica, meccanismo ampiamente utilizzato per la costruzione del lessico specialistico. In ogni caso, questi vanno tenuti distinti, secondo l'autore, dai *tecnicismi collaterali* che invece non avrebbero la funzione di riferirsi a significati specifici della disciplina, ma piuttosto agirebbero sul registro, rendendolo più formale (Serianni 2012). Questi ultimi, anche senza essere essenziali nella determinazione delle nozioni e dei concetti specialistici, sono però fondamentali a livello di uso e nello stabilire l'appartenenza o la vicinanza di un soggetto a certi settori specialistici. Nota Serianni (2012) come siano proprio le espressioni che fanno parte dei *tecnicismi collaterali* a non essere note a chi non appartiene al gruppo degli specialisti, che invece potrebbero conoscere qualche tecnicismo specifico per via dei fenomeni della divulgazione ecc. Ad esempio, scrive Serianni (2012, 85) “così un ragazzo che si faccia male giocando a pallone potrebbe imparare a sue spese non solo il nome di *ulna* e *radio* ma anche espressioni più tecniche come *apofisi ulneare* o *testa del radio*”. Spesso è proprio l'uso dei tecnicismi collaterali che può rendere meno trasparente un testo, ed il loro uso è sia indizio di appartenenza alla comunità di specialisti, quanto a volte – spesso- solo mero virtuosismo per innalzare il registro. Non si approfondirà qui l'argomento, ma vale la pena notare, che in molti contributi si nota come nella società interconnessa, grazie soprattutto alle tecnologie digitali, i linguaggi speciali hanno sempre più un rapporto di osmosi con la lingua comune e questo accade in entrambe le direzioni, ossia sia alcuni termini specialistici passano dall'uso di un gruppo di esperti alla circolazione nella lingua comune con maggiore facilità e frequenza, sia le lingue speciali adottano elementi dalla lingua comune convertendoli ad usi più specifici.

Tornando invece ai tecnicismi collaterali, ci pare interessante notare che rientrano tra questi, ad esempio, non solo sinonimi di parole ‘semplici’, come l'uso del verbo *accusare* (*dolore*) invece che *provare* (*dolore*), ma una porzione importante di questi è formata da unità fraseologiche di diverso tipo e con varie funzioni, per esempio quella di connettivi (*In questo senso..*) o preposizioni (*a seguito di..*). In prospettiva didattica, ha senso ragionare nell'insegnamento esplicito di questi elementi poiché possono non essere salienti per gli studenti ai primi livelli e abbiamo già accennato in parte alla costruzione

di liste di frequenza attraverso l'uso di corpora e metodologie corpus based come quella creata attraverso il corpus CELI.

Si è detto quindi che l'esigenza di referenzialità e non ambiguità porta alla costruzione di un lessico specifico o quasi specifico altamente strutturato e formato da unità lessicali o fraseologiche di diverso tipo. Diviene quindi fondamentale anche l'opera di glossare i testi e la creazione di vocabolari specifici per determinate discipline. (glossari vd libro italiano istituzionale). Altra proprietà riconosciuta in letteratura come caratteristica dei testi specialistici e collegata all'esigenza di referenzialità è la neutralità emotiva (Lavinio 2022, Cavagnoli 2017, Serianni 2012). Serianni (2012) sottolinea infatti come meccanismo principale dei testi specialistici sia quello della denotazione e non della connotazione, legata quest'ultima agli aspetti personali, soggettivi ed emotivi che il parlante attribuisce a ciò cui si sta riferendo. In generale, si attribuisce alla neutralità emotiva degli usi specialistici la mancanza di elementi personalizzanti di vario tipo che non riguardano solo il dominio del lessico (Cavagnoli 2017), ma anche elementi appartenenti al dominio della morfosintassi o alla testualità, come la già citata mancanza di pronomi personali di prima persona singolare, il non riferimento esplicito all'autore di un testo, la preferenza di strutture impersonali.

Nella definizione utilizzata in Serianni (2012), l'autore esplicita il riferimento a quella usata in Cortelazzo (1994), il quale utilizza però una terminologia parzialmente differente, parlando di *lingue speciali*. L'autore fornisce la seguente definizione di lingue speciali: “*per lingua speciale si intende una varietà funzionale di una lingua naturale, dipendente da un settore di conoscenze o da una sfera di attività specialistici, utilizzata, nella sua interezza, da un gruppo di parlanti più ristretto della totalità dei parlanti la lingua di cui quella speciale è una varietà, per soddisfare i bisogni comunicativi (in primo luogo quelli referenziali) di quel settore specialistico; la lingua speciale è costituita a livello lessicale da una serie di corrispondenze aggiuntive rispetto a quelle generali e comuni della lingua e a quello morfosintattico da un insieme di selezioni, ricorrenti con regolarità, all'interno dell'inventario di forme disponibili nella lingua*” (Cortelazzo 1994, 8). Sono evidenti i punti di contatto con quella fornita da Serianni (2012) tra cui il configurarsi delle lingue speciali come una varietà della lingua comune, utilizzata da un numero ristretto di parlanti e lo scopo referenziale come caratteristica primaria.

Se Serianni (2012) motivava la scelta di *linguaggio* perché riteneva parte integrante della

comunicazione specialistica anche l'uso di codici non verbali, Cortelazzo (1994) opta invece per l'uso di *lingua* proprio per restringere il campo allo studio del codice verbale, riconoscendo ovviamente la presenza di altri codici o sistemi di segni funzionali alla trasmissione dei contenuti in diversi campi del sapere. Per quanto riguarda l'uso dell'aggettivo *speciali* Cortelazzo (1994) sottolinea come esso si allinei ad etichette usate anche in altre lingue e di come esso metta in evidenza l'attenzione verso gli ambiti specialistici di utilizzo. Cortelazzo riconosce come proprietà specifica delle lingue speciali quella dei bisogni lessicali e terminologici, come aspetto in grado di distinguerle da altre varietà della lingua. Sostiene, infatti, che nonostante tutti i livelli di analisi della lingua assumano proprietà specifiche nelle lingue speciali, da quello morfosintattico a quello testuale, il bisogno comunicativo primario che sta alla loro radice sia quello di denominazione.

Il lessico delle lingue speciali è composto infatti da segni aggiuntivi rispetto a quella comune, che nascono appunto dall'esigenza di denominare oggetti o nozioni estranei all'esperienza comune (Cortelazzo 1994). Secondo l'autore questo sarebbe quindi l'unico aspetto in grado di distinguere lingue speciali e lingua comune. Altre proprietà, spesso annoverate in letteratura e riferite ad esempio al modo di significazione, quindi al tipo di rapporto tra significante e significato, come la biunivocità, non sono considerati da Cortelazzo (1994) come tratti specifici delle lingue speciali nel loro insieme ma solo di alcune. Oltre a ciò, tale rigore semantico (Cortelazzo 1994) varrebbe, secondo l'autore, anche nelle lingue speciali che più spesso lo realizzano, non in maniera uniforme attraverso a livello diacronico e, a livello sincronico, solo internamente a specifiche scuole di pensiero. Sostiene l'autore "lo stesso lavoro degli enti di uniformazione terminologica indica che quello della univocità è un ideale non sempre realizzato nella pratica" (Cortelazzo 1994, 12).

La rilevanza dei tecnicismi collaterali come elementi caratterizzanti le lingue speciali è riconosciuta anche in Cortelazzo (1994). Anche i mezzi per l'accrescimento del lessico sono in generale gli stessi utilizzati nella lingua comune, tra cui la rideterminazione semantica, la formazione di nuove parole tramite meccanismi di derivazione o composizione, derivati e sintagmi eponimi. Solo l'uso di acronimi e sigle e la loro possibile successiva lessicalizzazione sembra specifico delle lingue speciali. Per il resto, sempre rispetto ai mezzi di formazione di nuove parole – es i morfemi utilizzati nelle

lingue delle scienze estranei alla lingua comune-, ciò che distingue le lingue speciali dalla lingua comune oppure le lingue speciali tra loro è relativo alla diversa frequenza e produttività di tali procedimenti, al diverso materiale lessicale utilizzato e alla motivazione a cui rispondono (Cortelazzo 1994). La produttività dei meccanismi di formazione di parola attraverso i meccanismi di derivazione è soprattutto dovuta alla possibilità di costruire sistemi lessicali fortemente coerenti rafforzando anche la motivazione del significante (Cortelazzo 1994). A livello di strutture utilizzate si riconosce in generale la preferenza per le strutture nominali rispetto a quelle verbali, che diventano a quelle sussidiarie e sono solitamente caratterizzate da ‘debole spessore semantico’ (Serianni 2012, Cortelazzo 1994).⁷ Cortelazzo (1994) riconduce la preferenza per le nominalizzazioni alla generale tendenza all’economia che caratterizzerebbe le lingue speciali su tutti i livelli e che rende i meccanismi di formazione di parola così importanti, rendendo altamente produttiva, soprattutto in alcune discipline, la formazione di composti e giustapposti nominali senza la presenza di elementi subordinanti. La preferenza per gli usi nominali porta alla creazione di testi in cui i sintagmi verbali occupano una funzione secondaria, sia in termini di frequenza sia in termini di peso semantico, a cui è affidata principalmente la sola funzione di unire sintatticamente le strutture nominali, oppure di introdurre il gruppo nominale.

Altro tratto tipico dell’uso della categoria verbale, soprattutto nei testi scientifici, è quello di presentarsi prevalentemente nella terza persona singolare del verbo oppure in strutture impersonali o passive. Questo tratto, considerato in letteratura come caratteristica generale della scrittura scientifica e che si approfondirà meglio in seguito, è considerato da Desideri (2011) come una manifestazione della necessità della scrittura scientifica ad “autorappresentarsi sul palcoscenico delle pratiche testuali come portatrice di affermazioni assolutamente ‘vere’” (Desideri 2011 48). Per realizzare questo obiettivo il discorso scientifico fa ricorso a diverse strategie, tra cui appunto un uso specifico dei verbi. Come si è già sottolineato, alcune persone del verbo sono ‘inibite’ (Diadori 2011, Cavagnoli 2017), come la prima e la seconda persona singolare, che rappresentano le forme prevalenti nello scambio enunciativo diretto, poiché “il rapporto scrittore/lettore,

⁷ La preferenza per gli usi nominali si conferma, secondo Cortelazzo 1994, anche nell’analisi diacronica delle lingue speciali poiché, sottolinea l’autore: “ci troviamo di fronte a nomina actionis attestati prima della loro virtuale base derivativa (qualche esempio scelto a caso: depolimerizzazione è databile al 1956, depolimerizzare solo al 1970; proletarizzare, del 1922, è attestato più di un decennio dopo di proletarizzazione, che è anteriore al 1909; ozonizzare è del 1950, ma ozonizzazione del 1908; traslitterare del 1961, ma traslitterazione del 1891; parkerizzare del 1963, ma parkerizzazione del 1942, e così via”.

per le esigenze prioritarie del discorso scientifico, non può essere declinato secondo le categorie della soggettività e della privatezza”. L’ *oggettività*, che è riconosciuta da molti autori come motivazione che guida sia la creazione della terminologia che le scelte linguistiche in generale nelle scienze e nei testi specialistici spiega perché essa “rifugga dai toni dell’allocuzione personalizzata” (Desideri 2011). Ciò avviene sia sul livello dei contenuti, sia nelle forme linguistiche e testuali, che tendono a nascondere la figura dell’autore reale dei testi, la cui voce e presenza viene sostituita dalla terza persona o da strutture impersonali (Serianni 2012, Cortellazzo 1994, Desideri 2011). Frequenti sono ad esempio, nella scrittura scientifica, formule come ‘questa teoria illustra...; i documenti sostengono che...’ (Diadori 2011). Ci interessa però notare che tali usi contraddistinguono soprattutto lo scritto accademico, e meno testi nati in altri ambiti professionali, che pure vengono spesso ascritti ad ambiti specialistici. Ancora meno, caratterizzano la comunicazione orale. In ogni caso, già Cortellazzo (1994), in riferimento all’uso dei verbi e alla loro frequenza notava fosse fortemente influenzato dal genere testuale. In riferimento alla lingua della medicina, nota, ad esempio, come in testi come i risultati di laboratorio o referti medici, i verbi scompaiano quasi completamente, mentre il loro uso sia più frequente in testi didattici come i manuali universitari.

In Cortellazzo (1994) le caratteristiche morfosintattiche dei testi specialistici sarebbero dovuti a due principi primari: la condensazione e la deagentivizzazione. La prima motiva gli usi nominali e le strutture sintetiche delle formazioni nominali di cui si è detto, la seconda è legata “all’orientamento delle lingue speciali sugli oggetti, sugli eventi, sui processi, soprattutto nella loro astrattezza, generalizzabilità, atemporalità, e non sull’agente (di qui anche la frequenza di passivi bipartiti, cioè senza l’indicazione della causa o dell’agente)” (Cortellazzo 1994, 18). La preferenza per la diatesi passiva sarebbe anche legata a ragioni di tipo pragmatico-testuale e relative alla struttura informativa degli enunciati, permettendo la topicalizzazione dell’oggetto e favorendo quindi il mantenimento del topic e la coesione testuale (Desideri 2011). Queste considerazioni, che sembrano più salienti della scrittura scientifica sono riportate spesso come generali caratteristiche dei linguaggi specialistici e settoriali. A questo punto emerge spontanea la domanda, però, essendo che in entrambi gli autori gli usi specialistici non sono limitati alla lingua delle scienze o delle discipline accademiche, ma anche ad altri settori professionali come la *pubblicità* o la politica, o il *calcio*, se questi tratti elencati possano

essere considerati tipici anche della lingua utilizzata in questi ambiti. Come sottolinea giustamente Serianni (2012), le differenze risiedono soprattutto nella diversa motivazione che soggiace gli usi linguistici tipici di questi ambiti. In essi, infatti, la comunicazione è prevalentemente realizzata per essere diretta ad un pubblico ampio, alla comunità di spettatori o di cittadini, e non per gli “addetti ai lavori”; la lingua non viene utilizzata per dimostrare fatti secondo il metodo della scienza o modalità argomentative proprie delle diverse discipline, ma piuttosto per convincere consumatori, elettori o entusiasmare gli spettatori, facendo spesso leva su usi linguistici che mettono evidenza la soggettività e facendo leva sulla dimensione emotiva dei destinatari; infine, sostiene sempre Serianni (2012) è difficile in questi campi parlare di lessico tecnico in senso stretto.

Berruto (1980, 2012), utilizza invece *sottocodici* per indicare quelli che, abbiamo visto, in Cortellazzo e Serianni vengono denominati rispettivamente lingue speciali e linguaggi settoriali. Identificate da Berruto prima di tutto come varietà diafasiche, la principale proprietà che caratterizza i sottocodici sarebbe da attribuire dal lessico specialistico in essi sviluppato. Proprio questo aspetto giustifica la denominazione che l'autore utilizza, essendo che il lessico specialistico è caratterizzato da corrispondenze significante-significato aggiuntive rispetto a quelle presenti nel codice lingua. Anche secondo Berruto (2012) la principale motivazione e funzione dei linguaggi specialistici sarebbe prima di tutto referenziale, poiché: “La loro funzione e il loro compito sono quelli di mettere a disposizione un inventario di segni per la comunicazione circa determinati argomenti e ambiti di esperienza e attività”. Univocità, precisione ed economia sono annoverate anche da Berruto (2012) tra le principali caratteristiche del lessico specialistico. Come in Cortellazzo (1994), Berruto (2012) sottolinea come il lessico specialistico sia intrinsecamente internazionale poiché esso circola ampiamente da una lingua all'altra, sia che siano termini conosciuti in ambiente anglofono e poi adottati in altre lingue, sia che siano di origine greca o latina o conosciuti attraverso l'uso di morfemi provenienti da queste lingue. È in questo senso che si può parlare, secondo Berruto (2012) di un ‘sopracodice’ adottato da gruppi di esperti di nazionalità diversa e formato da termini di natura appunto internazionale. L'autore, discutendo la varietà terminologica utilizzata negli studi sull'argomento, individua tre principali categorie: le lingue speciali in senso stretto, o sottocodici; le lingue speciali in senso lato, e i gerghi. Le prime sono quelle di cui si è detto fin d'ora, e sono caratterizzate secondo Berruto (2012) da un lessico specifico e

anche altamente strutturato, che si configura come una nomenclatura vera e propria, in quanto tenta di riprodurre i rapporti esistenti tra gli elementi della realtà extralinguistica che vuole designare, all'interno della terminologia stessa. Con lingue speciali e gergo l'autore farebbe invece riferimento a varietà differenti. Le lingue speciali sarebbero varietà d'uso in cui, pur potendo aver sviluppato un proprio lessico, questo non raggiunge lo status, esso non raggiunge lo status di nomenclatura in senso stretto mentre i gerghi— ad esempio i gerghi di mestiere— sono maggiormente legate a caratteristiche proprie dei gruppi di parlanti e, in questo senso, si caratterizzano non solo come varietà diafasiche ma anche diastratiche. Berruto (2012) sottolinea comunque che sia preferibile concettualizzare tali varietà lungo un continuum, entro il quale è possibile inquadrare più in generale la variazione tra dimensione diafasica e diastratica.

La varietà di appartenenza delle lingue speciali è comunque fonte anch'essa di discussione. Lavinio (2022) sostiene ad esempio che, seppure ritenute generalmente varietà diafasiche (Berruto 1998, 2012), esse possano essere descritte come varietà diastratiche. In questo senso, sottolinea le similitudini presenti tra lingue speciali e gerghi, individuando nell'asse diastratico la dimensione primaria per fornirne una descrizione. Lavinio (2022, 106), sostiene, a questo proposito che, proprio come i gerghi, le lingue speciali “diventano strumenti di identificazione dei gruppi che ne fanno uso e, soprattutto, il loro uso può, in certe situazioni, soddisfare intenti criptolalici, cioè di segretezza”⁸. La dimensione diastratica sarebbe quindi secondo l'autrice quella primaria per descrivere le lingue speciali e i loro usi, mentre la dimensione diafasica sarebbe da trattare come dimensione trasversale. Su questo punto non sembra però d'accordo Balboni (2000) quando sottolinea come “per anni abbiamo cercato di ovviare alla confusione tra “microlingua” e “gergo””, sottolineando come la soluzione dei diversi aggettivi come ‘settoriali’ o ‘specialistici’ fosse stata usata per evitare tale ambiguità. Tuttavia mostra la problematicità del primo aggettivo sostenendo, ad esempio, la difficoltà di individuare

⁸ Esse però mostrerebbero il loro carattere primario di gerghi nei momenti in cui l'esperto – che deve essere sempre presente perché si possa parlare di comunicazione in una lingua speciale- utilizza la lingua in maniera tecnica e con lo scopo di rendere difficile la comunicazione. L'autrice cita l'esempio di un possibile colloquio tra medico e paziente in cui spesso accade che il primo utilizzi la lingua della medicina senza adattarla al tipo di comunicazione, rivelando quindi il suo carattere primario di gergo. Un esempio simile e sempre tratto dalla lingua della medicina è anche in Cortellazzo (1994, 28): “Per questo il medico che vuole darsi importanza, o che vuole nascondere la verità al paziente, può usare termini della prima categoria anche nei colloqui con il proprio paziente. La stratificazione interna della lingua della medicina si tramuta così in barriera sociolinguistica”.

con precisione criteri che distinguano i vari settori tra loro. Balboni (2000) nella discussione terminologica opta per l'uso del termine *microlingue* le quali, prodotte attraverso una selezione tra le componenti della competenza comunicativa, sono "usate nei settori scientifici (ricerca, università) e professionali (dall'operaio all'ingegnere, dall'infermiere al medico, dallo studente di liceo al critico letterario) con gli scopi di comunicare nella maniera meno ambigua possibile e di essere riconosciuti come appartenenti ad un settore scientifico o professionale" (Balboni 2000, 13). L'attributo 'scientifico-professionali' è motivato da Balboni (2000) individuando due principali finalità con cui le *microlingue* possono essere utilizzati. Rispetto al loro aspetto più esplicitamente scientifico o epistemologico possiamo dire che le *microlingue* possono essere utilizzate con la finalità prima di comunicare conoscenze specialistiche e scientifiche maturate in una determinata disciplina. La lingua utilizzata in questo senso porterà alla realizzazione di oggetti testuali diversi, quali manuali, enciclopedie, o volumi specialistici. L'altro aspetto dell'attributo rimanda invece alle finalità più pratiche o relazionali con cui la *microlingua* viene utilizzata per svolgere azioni solitamente specifiche dell'ambito o settore di riferimento. Ad esempio, gli utenti faranno un uso della lingua specifico qualora volessero prenotare un laboratorio, convocare i partecipanti all'esperimento in laboratorio. Possiamo quindi usare la lingua secondo delle norme precise per portare a termine eventi comunicativi o attività, i quali richiedono che la lingua venga usata più in senso strumentale che per fini conoscitivi.

Ovviamente, sottolinea Balboni (2000) questi aspetti formano due facce della stessa medaglia, ma è comunque opportuno tenerli distinti perché attraverso tale distinzione possiamo individuare finalità diverse e realizzazioni linguistiche differenti.

La lingua in uso e nelle sue realizzazioni testuali diviene quindi oggetto di attenzione particolare. Che la dimensione testuale occupasse una posizione primaria per le lingue settoriali era stato già notato in diversi contributi, in cui contemporaneamente si segnalava la minore attenzione a questa dimensione rispetto ad altre (come quella lessicale o morfologica). Ad esempio, già in Cortellazzo (1984) si riconosceva che la dimensione dell'organizzazione testuale rappresentava una delle dimensioni peculiari delle lingue speciali. A tale proposito l'autore (1984, 19) afferma che: "benché studiato poco e frammentariamente, il piano testuale pare essere, dopo quello lessicale, il livello che più differenzia le 'lingue speciali sia tra di loro, sia nei confronti della lingua comune,

sia anche nei confronti delle lingue speciali straniere”. La rispondenza di un testo a certe norme testuali infatti sarebbe indispensabile per rendere un testo specifico individuabile come appartenente ad un determinato genere testuale. Tale rigidità non rende solo l’organizzazione di un testo maggiormente prevedibile permettendo quindi agli appartenenti ad un determinato gruppo specialistico una lettura più agevole dello stesso ma in alcuni casi è anche vincolante ai fini della sua efficacia, pensando ad esempio ai casi dei testi performativi in ambito giuridico. La non arbitrarietà dell’organizzazione testuale e l’uso delle risorse linguistiche che a questa contribuiscono sono ricondotte ad alcune delle proprietà che distinguono le lingue specialistiche dagli usi non specialistici. In Gualdo e Telve (2021, 125) si afferma, ad esempio che “l’esigenza di precisione e di rigore dimostrativo e procedurale ha portato, nel tempo, al fissarsi di regole di composizione e partizione del ragionamento scientifico che si possono ormai considerare un patrimonio consolidato della comunità internazionale”. L’aderenza a precise norme testuali è data dalla necessità di seguire il metodo che guida il processo conoscitivo delle diverse discipline, che sia il ragionamento empirico o le sequenze di una corretta argomentazione logica. Le risorse principali che contribuiscono alla realizzazione di un testo e alla sua progressione tematica sono gli elementi attraverso i quali viene costruita e mantenuta la referenza e gli elementi che connettono le varie parti di testo. Se la prima si realizza soprattutto attraverso gli elementi con funzione anaforica, e sono fondamentali soprattutto per le esigenze denotative che caratterizzano le lingue specialistiche, per la seconda indispensabili sono i connettivi. Essi contribuiscono, in particolare, a soddisfare le esigenze di massima chiarezza ed esplicitzza a cui deve obbedire la comunicazione specialistica. Sabatini (1999) ad esempio, individua nell’esplicitzza uno dei tratti essenziali dei linguaggi specialistici la quale, nella sua realizzazione formale, si manifesta anche nell’indicazione dei nessi logici che collegano le varie parti del testo.

Quindi, l’uso dei connettivi sembra assumere un ruolo fondamentale per permettere ai testi specialistici di realizzare le esigenze che stanno alla base dei linguaggi specialistici. Il loro uso, però, non è detto che sia immediato per coloro che si apprestano ad inserirsi all’interno di una comunità di esperti. Poiché infatti non sono propriamente parte del lessico tecnico o specialistico, ma, piuttosto, possono essere collocati all’interno della categoria dei tecnicismi collaterali, l’uso appropriato viene appreso in maniera implicita attraverso la prolungata frequentazione dei testi specialistici. Per quanto riguarda gli

studenti che si apprestano a inserirsi all'interno di gruppi di specialisti è importante riflettere sul fatto che questi elementi potrebbero non essere salienti e quindi diventare una potenziale fonte di difficoltà per quanto riguarda la comprensione e produzione di testi specialistici. È quindi auspicabile che essi vengano fatti notare esplicitamente agli apprendenti. Ciò, ovviamente, è tanto più importante quando pensiamo ad apprendenti che non hanno la lingua target come L1. È fondamentale riflettere sulla dimensione testuale per permettere ai nuovi membri di usufruire in maniera efficace dei molteplici generi della letteratura specialistica.

Non è un caso, infatti, che la dimensione testuale sia stata soprattutto affrontata, all'interno della letteratura sulle lingue speciali, proprio all'interno di contributi maggiormente interessati alla dimensione didattica. Ritorniamo quindi a Balboni (2000) che, infatti, inizia la trattazione delle caratteristiche linguistiche delle microlingue proprio a partire dalla dimensione testuale. L'autore mette in evidenza, rifacendosi anche alla discussione presente in Porcelli (1990), come lo statuto specifico del testo microlinguistico sia immediatamente evidente partendo già dalla disposizione grafica dei suoi contenuti e dalle norme redazionali adottate. La presenza di un indice, la suddivisione in capitoli, paragrafi e sottoparagrafi, l'apparato bibliografico e il sistema citazionale adottato sono immediati indicatori di un testo destinato alla comunicazione specialistica. Balboni (2000) sottolinea inoltre come, soprattutto in alcuni ambiti del sapere, parlare di testo equivalga ormai a parlare di testi ipermediali. Soprattutto per chi si occupa di insegnamento, anche questo punto dovrebbe essere fonte di riflessione poiché, sempre citando l'autore "a differenza di quanto si può credere, inoltre, i materiali ipermediali non sono indirizzati solo a specialisti di alto livello, che usano gli ipertesti secondo una "navigazione" molto personalizzata, cercando solo i punti nevralgici in cui possono perfezionare le proprie conoscenze, ma anche a specialisti potenziali, come gli studenti liceali o universitari, e a tecnici di livello basso" (Balboni 2000, 41).

Nella discussione di Balboni (2000) si mette in evidenza come la prospettiva glottodidattica nello studio degli usi specialistici o – usando la terminologia di Balboni – microlingue, abbia permesso di mettere in evidenza non solo i diversi livelli di analisi e di variazione di questi usi – prospettiva adottata principalmente negli studi di impianto sociolinguistico- ma anche il valore funzionale che essi hanno per gli utenti e le motivazioni che guidano il loro apprendimento. Soprattutto, alla prospettiva

glottodidattica si deve anche l'aver messo in luce le caratteristiche degli individui che apprendono e usano le microlingue, che sono solitamente adulti o giovani adulti. Ciò porta con sé un ulteriore aspetto, ossia il ruolo e l'importanza che ha nella società attuale saper utilizzare una microlingua. In diversi contributi infatti (Vedovelli, Casini 2017, Balboni 2000, Balboni 2002) si discute del ruolo delle microlingue nelle società complesse e altamente strutturate e quindi anche dell'importanza a livello sociale che gli individui sappiamo gestire in maniera appropriata queste varietà.

La discussione proposta in Balboni (2011) risulta, inoltre, per questo lavoro particolarmente utile poiché individua in maniera più specifica anche i diversi usi con finalità non solamente referenziali e descrittive – che abbiamo visto essere la proprietà primaria, secondo molti autori (Serianni 2012, Cortellazzo 1994, Berruto 2012), delle lingue speciali- ma relazionali. Sono infatti gli aspetti più marcatamente relazionali che permettono di identificare come gli individui utilizzano la lingua per situarsi all'interno di un gruppo di esperti e definirsi come membri legittimi di esso. Ciò permette di essere riconosciuti come membri di una comunità di discorso a cui si desidera appartenere ma anche di riconoscere modi d'uso della lingua attraverso cui si manifesta la propria affermazione di appartenenza ad una determinata corrente di pensiero interna ad una disciplina. In questo senso Balboni (2011) riconosce come i membri esperti di un gruppo utilizzino in maniera strategica la terminologia disciplinare non solo per comunicare il proprio sapere ma anche per sottolineare l'adesione o meno ad una determinata scuola di pensiero. Questi aspetti d'uso delle microlingue o delle lingue speciali sono stati in parte tralasciati dagli studi più marcatamente sociolinguistici che sono stati pur fondamentali all'interno della letteratura italiana sull'argomento (Serianni 2012, Cortellazzo 1994, Berruto 1998, 2012) ma sono fondamentali nella prospettiva di comprendere come avviene il processo di socializzazione dei nuovi membri in un determinato ambito del sapere.

Abbiamo qui cercato di offrire una panoramica, senza alcuna pretesa di esaustività, su alcuni studi che sono stati fondativi per la letteratura sugli usi specialistici e settoriali della lingua in ambito italiano. Essi hanno per molti aspetti adottato prevalentemente un approccio sociolinguistico, privilegiando la descrizione del codice linguistico e prestando meno attenzione alla diversità degli ambiti d'uso e alle diverse situazioni comunicative.

Ciò ha, come hanno sottolineato molti autori (Balboni 2000, Berruto 2012), spesso portato a considerare sotto la stessa terminologia varietà e testi molto lontani per quanto riguarda i settori d'uso, considerando ad esempio nella stessa categoria le lingue di professione e la lingua utilizzata in accademica. Se tali approcci hanno prodotto risultati importanti, soprattutto attraverso una descrizione importante di tratti linguistici caratteristici e su più livelli d'analisi, hanno prestato sicuramente meno attenzione agli aspetti relativi ad un'analisi discorsiva e delle strategie utilizzate dai parlanti nel momento dell'interazione.

Ciò è legato anche al fatto che tradizionalmente gli studi sulle lingue speciali hanno preso come oggetto primario d'analisi le realizzazioni scritte della lingua. Non è un caso che, ad esempio, il capitolo dedicato ai linguaggi settoriali in Serianni (2012) sia all'interno di un volume dal titolo 'italiani scritti'.

Concentrarsi quindi sia sui diversi ambiti sia disciplinari sia situazionali in cui la lingua viene usata e le diverse modalità d'uso della lingua mette in luce aspetti nuovi. Ad esempio, la lingua non è solo usata per trasmettere conoscenze ma anche per gestire relazioni, o affermare la propria posizione come ricercatrice o ricercatore, mostrare consenso o dissenso all'interno di un dibattito scientifico. Anche a livello di strutture linguistiche utilizzate ampliare il discorso in questo senso permette di rivedere molti aspetti considerati caratteristici delle lingue speciali, come l'assenza di elementi 'personalizzanti' che si riflettono ad esempio nella mancanza dei pronomi di prima e seconda persona singolare (Cavagnoli 2017, Desideri 2011). Se prendiamo infatti in considerazione alcuni contesti specifici, come quella dei seminari o delle lezioni universitarie, notiamo come un'intera gamma di elementi solitamente ritenuta estranea alla testualità scientifica viene invece ad assumere un ruolo centrale. Del resto, già in Cortellazzo (1994) veniva esplicitamente fatto notare come il genere fosse fondamentale nel determinare la presenza di alcuni tratti piuttosto che altri. Ad esempio, nella lezione universitaria, così come in alcuni seminari, il docente o il ricercatore, fa spesso ricorso al pronome personale di prima persona per esprimere una presa di posizione, per marcare un atteggiamento valutativo, o ancora per segnalare la propria adesione o distanza rispetto a un contenuto (Adel 2025). Tali usi linguistici, che possono sembrare marginali rispetto alla trasmissione dei contenuti scientifici, assumono invece un valore rilevante nella configurazione del discorso accademico: esse contribuiscono a negoziare sia la distanza

tra sapere specialistico posseduto dal docente e quello degli studenti, sia a negoziare la comprensione dei contenuti, a gestire quindi la dimensione dialogica dell'evento comunicativo

2.2.2 Insegnamento della lingua per scopi specifici e per scopi accademici

Con insegnamento linguistico per scopi accademici intendiamo gli ambiti della ricerca linguistica e dell'insegnamento che hanno come obiettivo generale quello di studiare e fornire strumenti per le esigenze comunicative di chi opera in contesti accademici (Hyland, Shaw 2016). Può essere quindi considerato sia come ambito pertinente alla linguistica educativa sia alla linguistica applicata in quanto ha prodotto, nel tempo, una mole consistente di studi per l'insegnamento e la valutazione ma anche per la descrizione delle diverse pratiche comunicative e generi prodotti all'interno del discorso accademico. Bhatia (2002) sottolinea come le ricerche e gli approcci interni alla letteratura sul discorso accademico abbiano attraversato tre fasi principali. La prima fase coincide con l'attenzione rivolta principalmente verso "the characterisation of statistically significant features of lexico-grammar to the study of textualisation in discourse" (Bhatia 2002, 23), e quindi con le funzioni che queste strutture svolgono all'interno dei testi prodotti, ma con poca attenzione alla complessità relativa ai contesti comunicativi. Nella seconda fase la dimensione testuale è stata messa in primo piano e le ricerche hanno indagato principalmente le macrostrutture presenti all'interno dei testi. La terza fase, secondo l'autore, ha segnato un cambiamento rilevante: "from the object of analysis itself, i.e. text, to the context in which it is constructed, used, interpreted, and perhaps exploited". L'attenzione è stata rivolta principalmente, quindi, non al prodotto in sé (i testi) ma, piuttosto "to what makes a text possible" (Bhatia 2002, 22) e, in maniera più ampia ancora "from surface structure to deep structure of discourse, from discourse to genre, and finally from 'what' to 'why' in language use, and of course in language learning and language teaching". Negli ultimi anni, tanto in ambito più propriamente teorico e descrittivo quanto in prospettiva di insegnamento, l'attenzione si è spostata a ciò che "connects texts to social practice, shifting focus more centrally to the study of social structures, social identities and discourse systems, and things of that kind" (Bhatia 2002, 22). Per avviare una riflessione su come i testi riflettano le norme di un determinato contesto sociale e

contribuiscono alla formazione delle identità dei membri delle diverse comunità di discorso è però anzitutto fondamentale – pensiamo- avere un quadro quanto più completo possibile delle caratteristiche linguistiche dei vari generi che in esse vengono prodotte. Solo un'analisi che includa anche un'indagine linguistica può infatti permetterci di comprendere le norme che regolano le conoscenze e le competenze dei parlanti e che ne guidano l'elaborazione di testi diversi per scopi comunicativi differenti.

La nascita del settore specifico di Inglese per scopi accademici si intreccia e sovrappone a quella di altri settori che già erano presenti in contesto anglofono, primo tra tutti il settore per l'insegnamento della lingua per scopi speciali o *English for specific purposes* (ESP). La differenziazione tra ESP e EAP non è cristallina ed è discussa da diversi autori in letteratura. Secondo Anderson (2011) la disciplina dell'EAP emergerebbero da quella dell'inglese per scopi specifici a seguito del significativo incremento di studenti avvenuto all'incirca tra la metà del 1970 e gli anni '90. In questa prospettiva, il maggiore investimento da parte dell'Unione Europea negli accordi internazionali per favorire i programmi di scambio e nell'approvazione di decreti che regolamentassero il riconoscimento dei certificati e dei diplomi di laurea a livello internazionale, come -da una parte- il programma ERASMUS e dall'altra la Convenzione di Lisbona, avrebbero creato le basi per la nascita di un settore di studio dedicato all'inglese per scopi accademici. L'esatta distinzione tra gli ambiti ESP e EAP è comunque soggetta a discussioni e sempre Tessuto (2011) nota che “in the foreign tradition of such approaches the common practice has been to treat ESP and EAP as distinct, though closely related, field (...) or similarly to treat EAP as one of the two subdivision of ESP within the wider area of English as a Second or Foreign Language” (2011: 253).

Bhatia (2025) individua due distinti ma di frequente sovrapposti orientamenti che hanno contribuito in modo definitivo allo sviluppo dell'ESP, uno più teorico e di ricerca e l'altro operante da una prospettiva pedagogica. Rispetto alla prima dimensione, Bhatia (2025) individua negli studi sulla variazione interna ad alcuni domini specifici del discorso, di matrice funzionalista (Halliday et al. 1964) e nell'analisi dei generi (Swales 1990) i due contributi fondamentali per lo sviluppo dell'ESPL. Nonostante il loro potenziale teorico e descrittivo, essi hanno comunque prodotto risultati immediati nell'insegnamento della lingua. Soprattutto l'analisi dei generi, così come formulata da Swales (1990) nasce

esplicitamente per scopi didattici. Un ulteriore contributo è stato quello apportato dalle ricerche e dai lavori prodotti all'interno dell'insegnamento della lingua per scopi professionali. Tale incontro è riconosciuto anche da Bhatia (2025), che propone il seguente schema per riassumere le interazioni tra queste diverse discipline:



Qui ci interessa comunque sottolineare che è soprattutto all'interno dei lavori nati nell'ambito dell'ESP che alcune pratiche ormai ritenute fondamentali per ogni ambito dell'insegnamento linguistico si sono sviluppate. Tra queste, ad esempio, l'importanza di mettere al centro l'apprendente e i suoi bisogni. Il ruolo dell'analisi dei bisogni e dell'importanza di utilizzare input autentici nell'insegnamento sono ad esempio due delle aree in cui l'LSP ha fornito più contributi.

Anderson (2011) sottolinea come, nonostante l'ormai lunga tradizione degli studi di ESP e l'ampia mole di risultati sia in termini di ricerca che di applicazioni che sono stati realizzati in questo ambito "the ESP community doesn't seem to have a clear idea of what ESP means" (Anderson 2011, 263). Per dirimere la questione ripropone la definizione presentata da Dudley Evans alla prima conferenza in Giappone di ESP nel 1997, che propone di individuare una descrizione dell'ESP in termini di caratteristiche 'assolute' e 'variabili'. Tra le prime troviamo le seguenti affermazioni:

- L'ESP è definito in funzione dei bisogni specifici degli apprendenti
- L'ESP fa uso delle metodologie e delle attività caratteristiche delle discipline a cui si rivolge
- L'ESP è incentrato sulla lingua appropriata a tali attività, in termini di grammatica, lessico, registri, abilità di studio, discorso e genere

Tra le caratteristiche variabili sono invece riportate:

- L'ESP può essere correlato a discipline specifiche o progettato per esse
- L'ESP può utilizzare, in situazioni didattiche particolari, metodologie diverse da quelle dell'inglese generale
- L'ESP è solitamente destinato ad apprendenti adulti, sia in contesti universitari sia professionali; può tuttavia essere rivolto anche a studenti della scuola secondaria.
- L'ESP è generalmente pensato per studenti di livello intermedio o avanzato.
- La maggior parte dei corsi ESP presuppone una conoscenza di base del sistema linguistico.

Da questa sintesi è evidente come a caratterizzare l'ambito dell'ESP siano sia questioni di natura più propriamente di metodologia sia questioni che riguardano maggiormente l'oggetto di insegnamento, relative quindi alla varietà di lingua su cui concentrarsi per rispondere ai bisogni dell'apprendente. Swales (1990), discutendo i diversi contributi che, da prospettive differenti, hanno alimentato gli studi sulla competenza comunicativa in ambito accademico, sottolinea come le ricerche nell'ambito dell'ESP siano state fondamentali soprattutto per quanto riguarda le indagini di tipo quantitativo che hanno permesso di accumulare conoscenze consistenti rispetto alle caratteristiche lessico-grammaticali di diversi generi accademici. Per quanto riguarda invece il contesto italiano di studio della lingua accademica Ciliberti nel 1999 segnalava già la carenza di studi sistematici sull'argomento. L'autrice notava soprattutto la disparità con le ricerche in ambito anglosassone soprattutto per quanto riguardava studi di marca specificatamente linguistica. Se per quanto riguarda la ricerca sulle forme di interazione in classe era già possibile trovare, anche in contesto italiano, importanti lavori soprattutto all'interno di quel filone di studi che si era occupato delle interazioni asimmetriche ma, anche, numerosi contributi di carattere più pedagogico e rivolti a osservare ad esempio i modelli comunicativi proposti dall'insegnante, rispetto alla didattica in ambito accademico, studi di questo tipo risultavano completamente assenti. All'ambito accademico, nota Ciliberti (1999) era invece più frequente che fossero interessati studi di carattere soprattutto socio-politico "animati da una forte tensione critica" i quali "tendono a denunciare le pecche del mondo accademico" (Ciliberti 1999, 54) e pedagogico, questi ultimi soprattutto

interessati al rapporto delle università con la società ad essa esterna e con il mondo della scuola.

Solo recentemente sembra essersi avviata nuovamente una riflessione che, dalla pubblicazione fondamentale di Ciliberti e Anderson (1999), sembrava essersi parzialmente interrotta. In diversi atenei italiani sono stati avviati infatti progetti di ricerca volti a osservare le specificità della comunicazione in ambito accademico sia per restituirne una descrizione valida per interessi di tipo linguistico sulle varietà in uso in questo ambiente sia per scopi relativi all'insegnamento linguistico. Diversi, in questo senso, gli atenei che hanno avviato progetti volti all'insegnamento della lingua accademica. Emerge infatti in maniera sempre più evidente come la lingua per scopi accademici rappresenti una difficoltà sia per gli studenti aventi l'italiano come lingua madre ma soprattutto per gli studenti con lingue madre diversi da quella italiana che sono inseriti in programmi di scambio all'interno degli atenei italiani. È essenziale fornire risorse per supportare lo studente nel processo di integrazione all'interno del mondo accademico fin dal suo ingresso. Si è detto nel capitolo precedente della molteplicità delle esigenze degli studenti per quanto riguarda la comunicazione accademica e delle possibili risorse che è possibile utilizzare. Per quanto riguarda il primo punto ripetiamo solamente che è importante rendere in grado lo studente di gestire l'intera gamma di relazioni che si sviluppano all'interno della rete comunicativa dell'università e che coinvolgono scambi di tipo umano, disciplinare, formale- burocratico e culturale (Ballarin 2018), di gestire le differenze che emergono tra una lingua per lo studio di tipo generale e la lingua propria delle diverse discipline, nonché delle abilità e strategie di apprendimento per lo studio universitario. Rispetto alle risorse, le ricerche e le proposte emerse hanno evidenziato l'importanza di approcciare tale complessità mettendo in campo programmi di diverso tipo, che vanno da corsi linguistici per l'insegnamento della lingua accademica alla costruzione di risorse aperte che gli insegnanti di lingua possono adoperare nei loro corsi, alla costruzione di percorsi di formazione sia per gli insegnanti di lingua che degli insegnanti disciplinaristi.

2.3 Ricerche sulla lingua accademica e privilegio dei generi scritti

Biber (2006) sottolinea come sia imprescindibile, per offrire corsi per obiettivi accademici o per obiettivi specifici, avere a disposizione una descrizione linguistica

completa dei diversi registri e generi che gli studenti incontreranno. Nonostante ciò, fino ad un decennio fa, anche in ambito anglofono, la descrizione della lingua usata in università aveva riguardato prevalentemente alcuni generi scritti considerati rappresentativi del mondo accademico, in particolare dell'articolo di ricerca. Non solo, infatti, la dimensione orale è stata ignorata per lungo tempo, ma anche alcuni generi scritti fondamentali per gli studenti, tra cui i manuali di testo (Biber 2006). In uno dei testi fondativi per lo studio dell'inglese in ambito accademico e per l'insegnamento della lingua per scopi accademici, ossia *Genre Analysis* di Swales (1990), era ad esempio stato preso come genere di riferimento per la scrittura accademica l'articolo di ricerca, considerato il genere rappresentativo del mondo accademico, e tale impostazione ha influenzato per molto tempo gli studi in questo settore. Nonostante nel corso degli anni le ricerche abbiano mostrato la necessità di coprire l'intera gamma di testi usati nell'ambiente accademico, tra cui quelli orali, la differenza presente tra la mole di lavori su alcuni generi e tutti gli altri è ancora importante. In particolare, in maniera pressoché unanime è segnalato un gap importante per quanto riguarda i diversi generi orali del discorso accademico (Biber 2006, Barbieri 2015, Adel 2025).

Gli studi sul discorso accademico si dividono principalmente tra lavori prescrittivi e descrittivi (Fiorentino 2015, Zaleska 2016). All'interno dei primi rientrano tutta quella serie di pubblicazioni il cui obiettivo è fornire parametri, indicazioni e consigli per studenti o, in generale, per coloro che si apprestano a produrre un testo destinato ad essere valutato all'interno di un ambito accademico. L'altro filone riguarda invece i lavori di stampo descrittivo o descrittivo-teorico (Zaleska 2016) e che sono costituiti, per l'appunto, dalle ricerche che si pongono come oggetto di studio il discorso accademico. In entrambi i casi oggetti di interesse sono state prevalentemente le produzioni scritte. Nel primo caso, infatti, la manualistica per la lingua accademica è stata prevalentemente rivolta all'esercitazione dei principali generi scritti che gli studenti devono produrre in accademia, ad esempio saggi o tesi di laurea⁹. Solo di recente, e soprattutto in ambito anglofono, è emersa con più evidenza l'esigenza di manuali anche per esercitare abilità e generi orali richiesti in ambito accademico, ad esempio relativamente alla preparazione

⁹ Ma si veda ad esempio Fiorentino (2022) in cui si offre un'efficace discussione rispetto alle abilità orali in contesto accademico

di presentazioni orali (Zareva 2011, 2020). Nonostante l'aumento dei manuali di riferimento per la dimensione orale e le attività accademiche orali che gli studenti devono saper preparare, in diversi contributi si è segnalato come le indicazioni date e gli esercizi proposti fossero di carattere troppo generico e in definitiva non adatti per rispondere in maniera reale alle esigenze degli studenti (Zareva 2020). Anche per quanto riguarda invece gli studi di carattere descrittivo si è già in parte accennato all'attenzione che ha ricevuto la scrittura accademica a discapito dell'oralità. Anche nei diversi approcci che hanno preso come proprio oggetto di interesse l'ambito della parola accademica e di cui si è già cercato di tracciare una panoramica, tra cui la *genre analysis* (Swales 1990, 2004, Bathia 2004), l'analisi dei registri (Biber 2006), la *New Rethoric* e gli approcci invece di orientamento prevalentemente didattico, quindi LSP e EAP, le indagini sono state prevalentemente rivolte, almeno in un primo momento, ai generi accademici scritti (Swales 1990, Flowerdew 2002).

Per quanto riguarda le indagini su corpora L. Flowerdew (2002, 97) osserva che che “A striking feature of these EAP corpora is that the majority consist of written rather than spoken academic discourse. It would seem, therefore, that corpus compilations of academic discourse are still perpetuating the severe imbalance between spoken and written data characteristic of most larger-scale corpora, such as the BNC of which only 10% is from spoken sources”. Nonostante la situazione si sia evoluta negli ultimi anni, portando alla creazione di corpora orali anche di grandi dimensioni, tale cambiamento ha riguardato prevalentemente la lingua inglese.

Una delle conseguenze più evidenti della disparità tra gli studi sulla scrittura accademica e quelli sull'oralità è stata la generalizzazione all'intera lingua accademica di alcune proprietà che invece caratterizzano prevalentemente la scrittura, e in particolare di un particolare genere, quello dell'articolo scientifico. All'interno del network dei generi accademici (Swales 1990, 2004), questo sarebbe infatti quello che per lungo tempo ha attirato l'attenzione degli studi di carattere descrittivo.

In questo senso, alcuni tratti ritenuti specifici della prosa accademica e in particolare delle sue realizzazioni più formali, ad esempio la preferenza per gli usi nominali a scapito delle strutture verbali, l'impersonalità, che si riflette anche in usi particolari del sistema pronominale, l'estensione dell'uso del tempo presente, non nella sua funzione deittica ma per generalizzare il contenuto semantico delle proposizioni, l'assenza di ripetizioni, sono

state spesso generalizzate come proprietà caratterizzanti il discorso accademico nel suo complesso.

Tali caratteristiche non dovrebbero essere, inoltre, considerate come ‘connaturate’ al discorso accademico o specialistico ma piuttosto dovrebbero essere viste come dispositivi retorici utilizzati per conferire al discorso carattere di ‘verità’ (Desideri 2011, Zaleska 2016). La variazione interna alla scrittura accademica e la non generalizzabilità di questi tratti testuali e linguistici era comunque stata notata già da diversi degli autori che, anche in campo italiano, si erano dedicati allo studio delle lingue speciali o di settore. Si è già fatto riferimento, ad esempio, a Cortelazzo (1994) che notava come l’assenza di strutture verbali divergesse ampiamente tra generi a carattere didattico e generi prodotti e realizzati da e per specialisti. Nell’ambito della medicina, ad esempio, notava come i manuali universitari facciano ampiamente uso di strutture verbali nei testi, diversamente dalle analisi di laboratorio o dai referti medici, in cui sono completamente assenti. Il genere è, a tal proposito, secondo Swales (1990), il fattore che più di tutti determina la testualità e la lingua utilizzata all’interno di una produzione, scritta o orale che sia.

Tale generalizzazione non riguarda solo l’estensione delle caratteristiche relative ad alcuni generi scritti all’intera gamma di testi prodotti in ambito accademico, ma riguarda più dimensioni:

- Identificazione di un genere come genere ‘tipico’ dell’ambito accademico, su cui sono stati tratti risultati e conclusioni estesi all’intera lingua accademica.
- Rappresentazione maggiore di alcune discipline rispetto ad altre.
- Descrizione di alcune proprietà ritenute caratteristiche della lingua accademica in senso ‘universalistico’ (Schwarze 2016) non attento quindi al carattere situato di ogni produzione verbale, che dovrebbe essere considerato invece sempre nella sua dimensione storica e culturale.

Solo di recente la letteratura sul discorso accademico sta mettendo sistematicamente in evidenza la molteplicità dei parametri di variazione che agiscono sulle produzioni reali. Due parametri particolarmente importanti risultano essere il genere e la disciplina a cui si fa riferimento. In questo senso non solo i membri di una comunità realizzano testi diversi in base al genere e quindi allo scopo comunicativo, ma anche in riferimento alle norme che regolano i generi internamente alle discipline in cui operano. Inoltre,

nonostante l'ambito accademico tenda a stabilire delle norme che regolano la comunità scientifica a livello sovranazionale, ed in questo senso abbiamo visto che Berruto (2000) parla ad esempio di 'sopracodice', molte ricerche mostrano come le *lingueculture* in cui i testi vengono prodotti esercitano comunque un peso fondamentale nell'orientare la lingua e la testualità utilizzata.

In questo senso, alcune discipline dipendono però, meno che altre, dai caratteri specifici della comunità di discorso nazionale di riferimento (Dahl 2000, Zaleska 2016). Le norme che regolano gli usi della lingua all'interno dei generi cambiano inoltre nel tempo e, in questo senso alcuni studi mostrano come una prospettiva 'universalistica' dello studio della lingua accademica non sia più possibile. Essa, in quanto pratica sociale, come pratica sociale, varia nel tempo e nello spazio e, anche proprietà considerate più connaturate ad essa, come l'impersonalità e l'oggettività, sono da analizzare come strategie testuali e retoriche. In questo senso Schwarze (2011), riporta ad esempio le parole del sociologo della scienza Gustfield (1976,17), il quale afferma che "the writer must persuade the audience that the result of the research are not literature, are not the product of the presentation" e conclude sostenendo "the style of not style is itself the style of science" (Gustfield 1976, 17). All'interno delle ricerche sulla scrittura accademica, la variazione tra generi è stata una di quelle più indagate, soprattutto all'interno dell'ambito dell'EAP.

2.3.1 La parola accademica: un network di generi

Sia in ottica teorica e descrittiva che nella prospettiva più applicativa dell'insegnamento linguistico, è importante considerare i diversi generi non in maniera isolata, considerandoli come entità autonome le une dalle altre, ma all'interno di costellazioni o network di generi (Swales 2004; Bamford 2005; Bondi, Hyland 2006). I generi non occupano, inoltre, tutti la stessa posizione all'interno del mondo accademico o delle diverse discipline e il ruolo che occupano non rimane inoltre immutato nel tempo. Ai tempi del lavoro pionieristico di Swales (1990) sull'analisi dei generi, ad esempio, l'articolo di ricerca era stato considerato come il genere centrale del mondo accademico e della ricerca, mentre il suo statuto sembra ora essersi parzialmente modificato o per lo meno non essere lo stesso per ogni disciplina.

Possiamo, ad esempio, considerare le sequenze logiche e cronologiche sottese alla costruzione di testi. Per alcune attività accademiche si sono consolidate delle procedure che prevedono sequenze abbastanza rigide e convenzionalizzate di passaggi. Swales (2004) porta l'esempio di un invito alla conferenza. La sequenza è breve e abbastanza regolare, solitamente: si riceve un invito tramite mail, a cui si risponde con una lettera di accettazione o di diniego. Nel caso la procedura vada avanti segue il processo di preparazione della presentazione fino all'esposizione stessa e la procedura si chiude, solitamente, con una mail di ringraziamento da parte degli organizzatori e/o del partecipante. Questi schemi possono essere stilati per la maggior parte delle procedure accademiche, le quali sono altamente formalizzate, come la presentazione di un *abstract* ad un convegno o per una pubblicazione, oppure la presentazione di una proposta di ricerca per candidarsi ad un posto di dottorato. La dimensione delle relazioni che alcuni generi testuali intrattengono tra loro può anche essere intesa considerando l'accesso che si ha a questi a seconda del proprio status all'interno dell'accademia. Se uno studente avrà accesso e praticherà regolarmente esami orali e scritti, nella prospettiva dell'esaminato, le presentazioni orali in classe oppure la scrittura di una mail per richiedere ufficialmente la tesi ad un docente, solo avanzando nella sua carriera professionale, e accedendo quindi ad un dottorato per poi proseguire eventualmente come ricercatore e docente, accederà ad ulteriori generi come, ad esempio, la compilazione di una griglia di valutazione di uno studente, una discussione tra esaminatori e tutti i generi testuali che sono previsti e praticati dal corpo docente universitario. Alcuni dei testi prodotti in questi passaggi, inoltre, possono essere considerati come generi visibili, ufficiali, mentre altri come "occulted genre" (Swales 1990, 2004). Le discussioni che avvengono ad esempio tra i docenti in sede di valutazione, o la mail contenente le motivazioni di un abstract rigettato appartengono alla seconda categoria, mentre alla prima apparterranno i generi prodotti per le valutazioni ufficiali e, rimanendo sempre nell'esempio proposto, l'abstract accettato e pubblicato sul programma ufficiale di un convegno. Ulteriori network si possono tracciare anche tra i set tipici di una determinata disciplina, o tra gruppi di individui per via della loro professione. Pensiamo ad esempio lavoro degli insegnanti nella progettazione e descrizione di unità didattiche o nel compilare griglie di valutazione oppure ai diversi generi quotidianamente trattati dal personale di un ufficio amministrativo universitario. Quello che ci interessa è che in generale si possono trovare

delle costellazioni precise ma allo stesso tempo mobili, che cambiano sia sull'asse del tempo che su quello che differenzia i campi del sapere e le diverse attività che li caratterizzano.

Nonostante le molteplici relazioni che i generi intrattengono fra loro essi tendono a presentare caratteristiche proprie, riconducibili agli scopi comunicativi e alle convenzioni retoriche, testuali e linguistiche che li definiscono (Swales 1990; Hyland 2000; Hyland, Bondi 2005). L'autonomia dei diversi generi non riguarda solo le caratteristiche che presentano a livello testuale e linguistico, ma si manifesta anche nei processi specifici di comprensione che i lettori mettono in atto durante la loro lettura (o il loro ascolto, se parliamo di generi orali). Questo punto è rilevante poiché traccia anche distinzioni tra i processi di lettura/ascolto di membri esperti e membri non esperti. Vedremo ora alcuni dei generi scritti su cui si è concentrata più l'attenzione in letteratura, cercando però di sottolineare le connessioni che questi presentano con alcuni generi della comunicazione accademica orale. È la capacità di gestire la molteplicità di queste produzioni che va a formare la competenza comunicativa accademica (Swales 1990) a cui gli studenti hanno bisogno di essere avviati.

La produttività di concepire i generi all'interno di network più ampi risiede soprattutto nel far emergere le relazioni che questi intrattengono sia in una dimensione sincronica che diacronica. Ogni testo viene concepito non in maniera isolata ma all'interno di attività che comprende una serie di altri testi. Un abstract verrà quindi concepito in funzione dell'articolo che vuole rappresentare, del tipo di rivista in cui comparirà e del pubblico per cui è pensato. Così anche i riferimenti bibliografici principali e successivamente l'intero articolo. Allo stesso modo, una presentazione orale ad una conferenza può essere realizzata anche in funzione dell'articolo che potrebbe scaturirne. Inoltre, alcune produzioni integrano diversi tipi di testi e testualità. La presentazione orale a cui si è appena fatto riferimento richiederà sia, ovviamente, un discorso orale, sia potrebbe contemplare diversi tipi di testi scritti, come l'handout o una presentazione in PPT. Se la produzione di ogni testo specifico richiede quindi competenze specifiche che riguardano le specificità del genere, ci sono una serie di competenze e abilità che sono trasversali sia alla produzione che alla comprensione di diversi testi. Ciò riguarda sia conoscenze e competenze relative al testo verbale, come una riflessione sulle conoscenze pregresse dell'interlocutore ed una quanto più opportuna articolazione della struttura informativa e

dell'organizzazione testuale e quindi una riflessione sulle categorie del dato e nuovo, oppure alle abilità di sintesi che sottendono alla produzioni di molti generi testuali e allo studio in generale; sia competenze che riguardano la creazione e gestione di testi integrati e multimediali, che caratterizzano sempre di più parte della comunicazione accademica.

2.3.1.1 Generi scritti e variazione

Si è detto che tra i parametri di variazione maggiormente studiati quello del genere ha senz'altro occupato una posizione centrale sia negli studi descrittivi sia nelle ricerche dedicate all'insegnamento della lingua per scopi accademici. Se inizialmente l'attenzione è stata rivolta prevalentemente al genere dell'articolo di ricerca, negli ultimi anni gli studi hanno abbracciato anche altri generi. Come si è detto nessun genere è completamente isolato dagli altri e frequentemente si realizzano anche nello stesso spazio testuale. È il caso ad esempio degli abstract e dei titoli, i quali compaiono all'interno degli articoli ma possono essere considerati generi a sé stanti, ciò in virtù sia della funzione che occupano all'interno del testo e nel processo di lettura e comprensione del lettore, sia per le caratteristiche linguistiche che li contraddistinguono.

Per quanto riguarda l'abstract, Balboni (2011) distingue due tipologie fondamentali, diversi per struttura retorica e scopo comunicativo: l'abstract riassunto e l'abstract dichiarazione. L'abstract riassunto si limiterebbe, secondo l'autore, a riportare in maniera discorsiva l'indagine, focalizzando i contenuti (Balboni 2011), mentre obiettivo del secondo sarebbe principalmente quello di mettere in evidenza gli aspetti di innovazione della ricerca e il suo apporto alla comunità scientifica di riferimento. Nell'analisi dei generi accademici fondamentale è stata l'analisi delle 'mosse' introdotta da Swales (1990) che ha come obiettivo quello di studiare la struttura retorica che caratterizza i diversi testi usati in ambiti accademico, e che è stata ricca di applicazioni pratiche soprattutto nel campo dell'EAP. Se Swales (1990), in uno dei primi contributi sull'argomento, afferma che in linea generale le *moves* caratteristiche dell'abstract sembravano allinearsi a quelle dell'articolo, e quindi sul modello IMRaD (introduction- method- result- discussion), studi successivi hanno evidenziato una maggiore complessità in relazione sia alla disciplina di riferimento sia al contesto accademico culturale di riferimento (Bathia 2002, Swales 2004, Zaleska 2016).

Diani (2023) nota, ad esempio, differenze significative per quanto riguarda gli abstract scritti in lingua inglese e gli abstract scritti in lingua italiana. Se gli abstract in inglese seguono la struttura definita da Gillaerts and Van de Velde (2010: 136) come ‘mini-article’, ossia replicando sostanzialmente il modello composto dalle quattro mosse fondamentali (‘Situating the research-Presenting the research-Describing the methodology-Summarizing the results’) – mantenendo tale organizzazione stabile inoltre per l’arco ventennale indagato da Diani (2023), quelli in italiano sembrano seguire in modello a due mosse (‘Situating the research-Presenting the research’). L’analisi delle mosse è stata applicata all’analisi di diversi generi, tra cui tesi di studenti iscritti ai corsi di laurea, tesi di dottorato, relativi abstract, e di recente anche alle presentazioni orali (Zareva 2020). Esse prendono sempre come punto di riferimento l’analisi proposta da Swales (1990, 2004) per l’articolo di ricerca, la quale aveva messo in evidenza il modello IMRaD a cui si è accennato. Ulteriori indagini hanno poi mostrato come esso vari profondamente tra ambiti disciplinari, laddove il modello IMRaD sarebbe quello privilegiato all’interno delle cosiddette scienze dure ma non in altri settori.

A questo proposito, Zaleska (2016) propone uno studio contrastivo tra il genere del saggio in italiano e quello del *research article* in inglese, chiedendosi se la differenza sia soltanto terminologica oppure se rifletta tradizioni di scrittura e pratiche epistemiche diverse, e in che modo la distinzione tra “discipline molli” e “discipline dure” interagisca con tale differenziazione. Zaleska (2016) offre quindi una differenziazione in cui il criterio principale sarebbe quello della ‘gradualità del vincolo’ attraverso cui è possibile individuare un continuum tra forme testuali più elastiche e forme testuali altamente convenzionalizzate e normate, che procedono dal saggio all’articolo sperimentale e in cui le differenze tra discipline giocano un ruolo fondamentale. Queste, infatti, possono essere distinte tra discipline poco disciplinanti; discipline mediamente disciplinanti e discipline molto disciplinanti (Zaleska 2016) e le consuetudini e le pratiche conoscitive adottate tra i suoi membri hanno storicamente determinato anche la conformazione delle pratiche comunicative adottate per veicolare le conoscenze. Queste interazioni determinano anche la varietà e le strutture linguistiche utilizzate per dare forma al testo. È nell’articolo sperimentale realizzato all’interno delle discipline ritenute maggiormente disciplinanti che si ritrovano, ad esempio, in maniera più sistematica le nominalizzazioni, gli usi impersonali e deagentivizzati di cui si è già detto, in cui viene eliminato – solo a livello

retorico- il fattore umano e quindi una fonte potenziale di errore e soggettività e inibirne la presenza a livello di superficie diventa operazione fondamentale per accreditare i testi scientifici.

La dimensione della variazione disciplinare è stata affrontata da più punti di vista negli ultimi anni (Hyland, Bondi 2005). Non solo, come si è visto, discipline diverse fanno ricorso a generi con differente grado di standardizzazione e diversamente strutturati, oltre che ad adottare pratiche di scrittura diverse in merito alla frequenza di determinate strutture linguistiche. È soprattutto la dimensione che regola il rapporto tra autore e lettore a realizzarsi diversamente nei testi prodotti in settori disciplinari diversi.

Si è detto che in Bhatia (2002) si individuavano quattro fasi fondamentali negli studi dell'EAP. In questo senso l'autore individuava nella prima fase la centralità dello studio delle forme e strutture linguistiche ricorrenti all'interno dei testi accademici. Questa prospettiva continua a essere ampiamente produttiva, ma essa è rivista nell'ottica delle diverse modalità di interazione che l'autore adotta con i diversi membri della propria comunità di discorso.

In quest'ottica è stato soprattutto oggetto di interesse la dimensione metatestuale del discorso accademico, intesa da Hyland (1998, 1999, 2004), in maniera ampia, come le pratiche messe in atto da chi scrive o parla per entrare in relazione con il lettore. Ciò coinvolge quindi tutte le risorse che manifestano la presenza dell'autore e coinvolgono in varia misura il destinatario, come il sistema pronominale, gli elementi che esprimono l'atteggiamento di chi scrive, le diverse strategie di valutazione ma anche formule e forme usate per guidare in maniera esplicita il lettore nell'interpretazione del testo che coinvolgono quindi segnali discorsivi, connettivi e formule metatestuali di vario tipo.

In questo senso, Hyland (2004), mostra come l'uso degli elementi utilizzati dall'autore per esprimere il proprio atteggiamento sia fortemente influenzato dal settore disciplinare.

DISCIPLINE	HEDGES	ATTITUDE MARKERS	BOOSTERS	SELF-MENTION	TOTALS
Applied Linguist.	18.0	8.6	6.2	4.8	39.5
Marketing	20.0	6.9	7.1	6.2	41.5
Philosophy	18.5	8.9	9.7	6.5	55.4
Sociology	13.3	7.0	4.6	3.5	33.1
Electronic Eng.	8.2	5.5	3.2	2.6	20.7
Mechanical Eng.	9.6	5.6	5.0	1.3	23.4
Biology	13.6	2.9	3.9	3.3	24.3
Physics	9.6	3.9	6.0	5.0	26.4

Figura 1 Espressione della *stance* negli articoli accademici (Hyland, 2004)

La dimensione pragmatica, in generale, è altamente sensibile a variazioni rispetto non solo al genere ma anche alla comunità di discorso di riferimento, in quanto è centrale nelle norme che regolano la negoziazione dei contenuti e delle relazioni che si instaurano tra autore e lettore. Allo stesso modo, l'uso di elementi funzionali all'organizzazione dei contenuti, segue norme specifiche all'interno delle discipline, collegate anche ai diversi metodi che regolano la costruzione della conoscenza e le modalità di comunicazione della stessa.

In Khendri et al (2013) si evidenziano ad esempio differenze significative tra abstract afferenti alle discipline dell'economia e della linguistica, soprattutto rispetto ai segnali discorsivi utilizzati per marcare la transizione tra enunciati. Se negli abstract di linguistica sarebbero più frequenti elementi discorsivi più di tipo coordinativo, usati per agevolare chi legge nella costruzione di relazioni tra i vari chunks informativi (*and, as well, also*), gli abstract di economia sembrerebbero, invece, marcare più di frequente relazioni di tipo contrastivo o avversativo, evidenziando quindi maggiormente l'organizzazione logica e argomentativa (*however, but*) tra gli enunciati.

Hyland (1999) mostra come, nonostante gli elementi volti all'organizzazione testuale siano ampiamente utilizzati in entrambi i generi, all'interno dei manuali essi mostrino una percentuale significativamente maggiore in termini percentuali, rispetto alle risorse rivolte alla gestione della dimensione interpersonale. L'autore sottolinea come essi siano funzionali ad agevolare gli studenti a costruire un insieme di conoscenze quanto più coerenti rispetto a contenuti spesso completamente nuovi e specialistici. Anche le modalità di esposizione dei contenuti tipiche di ogni disciplina possono non essere già

acquisite dagli studenti, e l'uso dei connettivi o di formule metatestuali esplicite serve ad agevolare gli studenti nel seguire l'organizzazione del testo, esplicitando ad esempio all'inizio dei capitoli o dei paragrafi i contenuti che verranno trattati, l'ordine in cui saranno organizzati e specificando le motivazioni alla base di tali scelte.

Comprendere come funzionano i testi prodotti in accademia permette di proporre riflessioni anche rispetto all'insegnamento della lingua accademica. Non solo, infatti, possiamo acquisire informazioni rispetto ai tipi di testi con cui gli studenti dovranno confrontarsi, ma anche rispetto al tipo di input a cui sono più frequentemente esposti e capire in che modo essi possano essere, o meno, un modello rispetto ai testi che dovranno produrre. In questo senso, se le modalità di esposizione dei contenuti differiscono ampiamente tra i generi didattici e i generi più utilizzati in ambito di ricerca, è indispensabile colmare tale divario offrendo agli studenti occasioni per apprendere e praticare i diversi generi che caratterizzano la comunicazione scientifica, non solo la tesi, ma anche l'abstract e l'articolo di ricerca. Sottolinea, a tal proposito Hyland (1999, 22): "Because many tertiary students experience difficulty in adapting their prose for readers (...) it seems vital that they should receive appropriate models of argument to allow them to practice writing within the socio-rhetorical framework of a given discipline".

Se nell'ambito della scrittura i manuali didattici sono stati tra i testi più studiati per comprendere le strategie attraverso cui gli studenti vengono introdotti all'interno dei rispettivi ambiti disciplinari, per quanto riguarda l'oralità sempre più attenzione viene data alla dimensione della lezione universitaria. Ancora più dei manuali, essa è centrale nella socializzazione degli studenti all'interno del discorso accademico ed è quindi importante – pensiamo- mostrarne le caratteristiche linguistiche e testuali ed evidenziare le strategie e le risorse che i docenti utilizzano per veicolare i contenuti agli studenti.

2. 4 Oralità in ambito accademico

Al pari e forse in misura maggiore della scrittura accademica, anche il parlato all'università è soggetto ad alcuni parametri di variazione di cui si è parlato a proposito dei generi scritti, tra cui fondamentali sono certamente il contesto linguistico e culturale

in cui si realizza la comunicazione e la variazione disciplinare (Swales 2004, Mauraneen 1993). Ciò risulta evidente, ad esempio, nelle diverse caratteristiche che assumono eventi comunicativi, in contesti culturali o disciplinari diversi, aventi la stessa denominazione. Swales (2004) nota, ad esempio, come l'evento 'seminar', presenti caratteristiche profondamente diverse in relazione alle diverse culture accademiche di riferimento e ai diversi contesti culturali nazionali. Questo aspetto, che non approfondiremo, riprende quanto notato da Zaleska (2016) a proposito della difficoltà di creare corrispondenze stabili tra i nomi di alcuni generi o eventi comunicativi e le rispettive realizzazioni in contesti culturali e disciplinari diversi.

Si è detto, inoltre, che le caratteristiche associate alla scrittura accademica sono spesso impropriamente state estese e generalizzate all'intero discorso scientifico e accademico. Crediamo però fondamentale tenere a mente che è attraverso la dimensione orale che si realizzano la maggior parte delle attività relazionali e professionali degli appartenenti ad una comunità. Nonostante i diversi ambiti di specializzazione umana abbiano favorito la comunicazione attraverso diversi tipi di tecnologie: "Despite technological developments, spoken language remains the primary medium by which all humans collaborate about information and tasks, and engage emotionally and professionally with others" (Hughes 2021, 113).

Negli ultimi anni, soprattutto con la maggiore disponibilità dei corpora di parlato accademico sono state condotte un numero sempre maggiore di ricerche che hanno evidenziato differenze fondamentali tra la scrittura e l'oralità in ambito accademico. Alcune di queste differenze sono conseguenza ovviamente della diversa modalità di comunicazione. Sono dovute, cioè, a quelle che Voghera (2017) definisce correlati linguistici funzionali dell'oralità e che sono correlati specificatamente alle proprietà del canale fonico-acustico. La modalità parlata mostrerebbe delle caratteristiche costanti sia a livello interlinguistico sia in produzioni distanti dal punto di vista sociolinguistico. Queste riguardano non tanto la presenza di particolari tipi di strutture, le quali sono più spesso associati a variabili di tipo sociolinguistico, quanto alla fisionomia generale dei testi orali, e relativi alle modalità attraverso cui sono create coerenza e coesione, come si manifesta la progressione tematica e il suo rapporto con l'organizzazione sintattica, l'uso degli elementi deittici e il rapporto tra produzione verbale e componenti non verbali (Voghera 2017).

I correlati sociolinguistici invece, come già accennato, farebbero riferimento alle caratteristiche sociolinguistiche dei diversi contenuti comunicativi, quindi in riferimento al rapporto che esiste tra i partecipanti all'evento comunicativo e alle simmetrie o asimmetrie che lo caratterizzano, al livello di formalità della situazione, al numero di partecipanti, alle tecnologie utilizzate per la trasmissione dei messaggi o che hanno funzione di supporto. Manteniamo il genere come dimensione a parte per il peso che ha avuto tale nozione nella letteratura sul discorso accademico, così come teorizzato da Swales (1990, 2004) e come discusso nei paragrafi precedenti, notando però che in altri modelli di analisi, come quella di matrice etnografica proposta da Hymes (1980), esso fa parte a tutti gli effetti dei diversi fattori coinvolti nell'evento comunicativo, e non costituisce quindi una dimensione a sé.

Nonostante sia importante a livello teorico distinguere tra correlati funzionali e sociolinguistici è evidente che nelle produzioni reali le rispettive manifestazioni si intersecano e interagiscono tra di loro.

Per quanto riguarda inoltre l'oggetto del nostro studio, ossia il discorso accademico, i correlati sociolinguistici assumono particolare importanza in quanto sono proprio fattori relativi alla situazione comunicativa e alle sue caratteristiche dal punto di vista sociolinguistico che determinano il tipo di lingua e testualità che vengono utilizzate. Inoltre, sono sempre fattori relativi alla situazione comunicativa e alla cultura disciplinare che sembrano quelli che maggiormente influenzano la dimensione metadiscorsiva in generale la dimensione non informativa dei testi prodotti, relativa quindi, ad esempio, all'uso degli *hedges*, i diversi tipi di segnali discorsivi, strategie discorsive relative alla cortesia (Barbieri 2014).

Uno dei problemi maggiori in questo senso è determinare quali siano le variabili relative alla situazione comunicativa che influenzano determinati usi e realizzazioni. Se la crescita e la maggiore disponibilità di corpora di grandi dimensioni relativi alla lingua accademica parlata (in campo anglofono) ha permesso sicuramente di trarre risultati generalizzabili rispetto a diversi parametri relativi al contesto di produzione, è anche vero che spesso non è possibile ricavare dai metadati inseriti nei corpora informazioni relative, ad esempio, alla nazionalità o al numero di partecipanti (Barbieri 2015). Per quanto riguarda l'oralità accademica in ambito anglofono si è affermata comunque ormai un'importante mole di

studi che ne ha messo in luce diversi aspetti. Le linee di ricerche seguite sono state molteplici ma possiamo sostenere che una delle domande fondamentali è stata quella di comprendere se possiamo parlare di un continuum tra generi scritti e generi orali in ambito accademico oppure se sia più appropriato parlare di una dicotomia tra queste due modalità.

Swales (2004, 25), ad esempio, ripropone la questione affermando che “one of the foundational questions about academic and research speech is whether it is “more like” scholarly prose and research writing, or whether it is “more like” everyday conversation”, prosegue, usando la terminologia del funzionalismo di Hallyday “does mode predominate over field and tenor?”. Swales (2004), come altri contributi su questo tema, si chiede quindi se la modalità transazionale, che possiamo ritenere caratterizzante il discorso accademico (Martari 2024, Jasinka 2020), influenzi in maniera più determinante la produzione linguistica rispetto alla modalità orale, che è propria generalmente degli ambienti informali. Dobbiamo quindi considerare come maggiormente rilevante lo scopo per cui viene prodotto il messaggio e il suo contenuto oppure i vincoli che caratterizzano la modalità orale?

Le funzioni per cui viene prodotto un messaggio possono essere comprese in due categorie principali: quella interazionale e quella transazionale (Brown, Yule 1989), descritte anche come funzione referenziale e sociale della lingua (Buck 1995, in Jasinka 2020, 20). Nella funzione interazionale il messaggio è orientato principalmente a stabilire e a mantenere la relazione con l'interlocutore o gli interlocutori. Lo scopo è principalmente rivolto quindi alla dimensione relazionale e diventano quindi essenziali i dispositivi e le strategie linguistiche per l'espressione dell'atteggiamento, la gestione dell'interazione, la regolazione della simmetria relazionale. Non è tanto, quindi, il contenuto informativo ad essere rilevante quanto “the very act of say something” (Buck 1995, in Jasinka 2020).

Diversamente, la dimensione transazionale, che è spesso ritenuta prevalente nei testi accademici, è descritta come orientata verso il messaggio e al suo contenuto, piuttosto che alla relazione interpersonale. Prioritario è quindi il contenuto informativo del messaggio e i dispositivi linguistici funzionali a organizzare un testo per veicolare in maniera appropriata contenuti complessi. In un contesto transazionale lo scopo principale dell'uso della lingua “is the transmission of factual or propositional information and

communication is considered successful when the message is understood” (Jasinka 2020, Buck 2001). Ovviamente nelle produzioni verbali reali non troviamo mai una realizzazione esclusiva dell’una o dell’altra funzione ma piuttosto un gradiente di realizzazione. Tali funzioni sono infatti da considerare come due poli di un continuum all’interno del quale troviamo una molteplicità di realizzazioni testuali in contesti diversi. Pensando ad uno spazio di variazione costruito su tre assi principali quali grado di formalità, di interazione e di asimmetria dell’evento comunicativo, potremo ad esempio pensare ad una rappresentazione simile

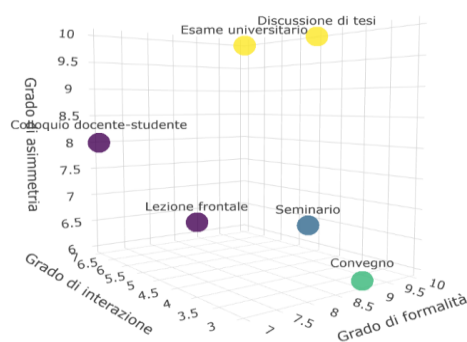


Figura 3 Possibile rappresentazione dei contesti comunicativi in ambito universitario

2.4.1 Pragmatica della comunicazione accademica orale

La questione posta da Swales (2004), si può quindi ricondurre ad una riflessione rispetto a dove si collochino le produzioni orali accademiche all’interno del continuum che va da un polo puramente interazionale ad uno puramente transazionale. In Swales (2004) vengono passati a rassegna ad esempio alcuni studi che mostrano come, soprattutto per quanto riguarda le produzioni parlate in ambienti tipici della ricerca scientifica, quindi conferenze e seminari, diverse ricerche mostrino come queste differiscano in maniera significativa dalla prosa accademica soprattutto per la presenza di aspetti legati a fattori contingenti e legati alla personalità dell’autore o alle circostanze specifiche della ricerca. Cita, ad esempio, Dressen (2002) il quale mostra come, nel campo della geologia, nelle presentazioni orali ricorrano frequentemente descrizioni o narrazioni relative alle difficoltà e alle fatiche incontrate nell’esperienza sul campo, mentre queste vengono completamente estromesse nella scrittura scientifica. Allo stesso modo, nelle

presentazioni è più evidente il ricorso da parte dei relatori a strategie discorsive che hanno la funzione di ridurre possibili commenti negativi da parte del pubblico, anticipando ad esempio i limiti della ricerca od eventuali inaccurately. McKinlay e Potter (1997), che analizzano l'interazione tra esperti in psicologia, parlano a questo proposito "softening-the-blame", come atteggiamento che caratterizzerebbe il contesto delle conferenze e dei convegni, finalizzato a non creare situazioni di conflitto potenzialmente negativo per la coesione del gruppo.

Se alcuni di questi aspetti sono in generale tipici della comunicazione faccia a faccia, all'interno degli ambienti accademici tali strategie di gestione del conflitto e della dimensione relazionale assumono funzioni particolari, in virtù del fatto che non sono solo funzionali alla protezione della faccia come accade nei contesti comunicativi quotidiani ma riguarda soprattutto l'identità accademica dei parlanti. Poiché, inoltre, la conflittualità può realizzarsi sia a livello tematico che a livello interpersonale, le strategie di cortesia possono essere realizzate per agire sia sugli aspetti più interpersonali quanto sui contenuti proposizionali. Rispetto alle rispettive controparti scritte, inoltre, diversi studi riportano come anche in situazioni comunicative formali e di prestigio come i convegni, i membri esperti del mondo accademico facciano ricorso nelle proprie esposizioni a espedienti ironici di vario tipo anche relativi ad episodi di natura personale, relativi a esperienze di ricerca come personali "to an extent that would not be countenanced in cold print" (Swales 2004, 31). Certamente le realizzazioni formali e le funzioni delle strategie pragmatiche dipendono strettamente dal contesto comunicativo e dallo scopo dell'evento, dai partecipanti e dal grado di simmetria tra essi. Ad esempio, sempre riguardo a strategie di mitigazione, Mauraneen (2001), osserva che l'uso di molteplici tipi di *hedges* da parte del docente a lezione ha primariamente la funzione di attenuare il potere associato al proprio ruolo di docente cercando quindi di ridurre l'asimmetria presente tra la sua posizione e quella degli studenti e creare un clima più accogliente.

Avremo modo di osservare meglio come questi aspetti si realizzano nel parlato del docente a lezione nell'ultimo capitolo ma, ad esempio alcune indagini hanno già messo in evidenza come la mitigazione giochi un ruolo importante anche in varie situazioni comunicative nel contesto accademico italiano. Ciò vale certamente non solo per quanto riguarda il parlato dei docenti ma anche quello degli studenti, sia nel momento in cui prendono parola all'interno di un contesto asimmetrico come quello di una lezione o di

un seminario sia quando si rivolgono ad altri studenti. Nota Carli (1999) come, quando le strategie di mitigazione sono utilizzate dal docente queste riguardano principalmente il contenuto proposizionale e quindi la dimensione tematica, mentre all'interno dei gruppi di studenti esse sono utilizzate in maniera più evidente per gestire potenziali situazioni di conflittualità relazionale. Le realizzazioni formali, inoltre, di diversi tipi di strategie di mitigazione dipendono in maniera importante dal ruolo che ha il parlante all'interno del contesto comunicativo.

In generale la gestione dell'autorità all'interno degli eventi accademici si realizza in una gamma molto ampia di scelte e strategie comunicative. Piazza (1999) riconosce due tipi di modalità di interazione all'interno di situazioni seminariali in cui gli studenti sono chiamati a presentare lavori singolarmente o in gruppo, che definisce come "orientamento comunicativo caratterizzato da distacco" e "orientamento comunicativo caratterizzato da contatto". Cruciale, per distinguere tra le due modalità, è il ruolo della domanda, come atto o mossa conversazionale che assume uno statuto comunicativo fondamentale. Non è solo la quantità di domande a distinguere una modalità dall'altra, ma è il tipo di domanda che l'insegnante pone a essere rilevante. Se nella modalità caratterizzata da distacco l'obiettivo delle domande è quello di inserirsi come riparazioni su alcuni aspetti del discorso dello studente, nella modalità caratterizzata dal contatto l'insegnante interviene anche frequentemente con domande, le quali però sono volte però a dirigere e guidare lo studente nella trattazione o esposizione di un determinato argomento.

In generale le modalità attraverso cui si realizza il principio di cooperazione è fondamentale. Questo sia che ci si trovi in un evento monologico o con un maggiore grado di interazione. A questo proposito, tra le altre dimensioni della pragmatica, alcuni contributi hanno esplorato come funzionano le massime conversazionali all'interno dei contesti accademici (Hyland 2000, Desideri 2011). La gestione delle massime ha effetti su diverse dimensioni. È ovviamente fondamentale, ad esempio, gestire in maniera strategica la massima di quantità a seconda del tipo di pubblico e di scopo comunicativo. Fornire troppe informazioni ad un convegno di specialisti su argomenti considerati noti potrebbe ad esempio attivare implicature negative rispetto alle conoscenze che l'oratore suppone il pubblico possieda come anche avere effetti negativi sulla coerenza del testo. Ancora, l'assenza di un commento atteso, in particolari situazioni, ad esempio dopo un intervento, potrebbe attivare implicazioni negative rispetto alla qualità dello stesso. Per

quanto riguarda i contesti caratterizzati da maggiore asimmetria e soprattutto con scopo didattico, è certo che la valutazione della quantità di informazioni da fornire perché i contenuti siano chiari, è una riflessione che sempre, chi parla, deve porsi come preliminare (Desideri 2011).

Tutte queste dimensioni, nonostante agiscano su aspetti diversi della comunicazione – la quantità di informazioni e la natura delle stesse, le strategie per gestire l'autorità e atti linguistici potenzialmente minacciosi per la gestione della relazione, le diverse modalità di gestione del parlato degli studenti in eventi seminariali da parte dei professori sono utilizzate per avere effetti – in maniera diversa- soprattutto sulla dimensione relazionale e intersoggettiva della comunicazione. Studiate sono anche le strategie di valutazione soprattutto in merito alle differenze che si riscontrano con le produzioni scritte. Come si è detto poco fa, anche la mancanza di un commento in alcuni casi può essere una strategia valutativa. I soggetti offrono sempre delle interpretazioni di carattere valutativo su quanto viene detto nel corso della comunicazione. All'interno del mondo accademico è ovvio che la valutazione assuma valori e caratteristiche proprie in virtù delle gerarchie che esistono all'interno del mondo accademico e della necessità che le proprie produzioni ottengano il 'consenso' dei membri dell'accademia per esserne considerati parte. Con evaluation intendiamo "the epistemic and attitudinal assessment of content and the argumentive and metadiscourse devices used to interact with audiences of scholars or novices" (Camiciotti 2004, 8) o, seguendo Thompson e Hunston (2000, 5) come termine ombrello "for the expression of the speaker's or writer's attitude or stance towards, viewpoint on, or feelings about the entities or propositions that he or she is talking about". Swales (2004) nota come, nonostante delle strategie valutative nelle produzioni accademiche orali si sappia pochissimo, esse condividano alcune caratteristiche di quelle nello scritto in quanto, ad esempio, sono preferite strategie che utilizzano marcatori di atteggiamento positivo e alcune strategie valutative che invece sono più vicine a quelle utilizzate nel parlato quotidiano. Le strategie di valutazione sono comunque tra quelle che in contesto accademico più variano in base a differenti contesti e paradigmi culturali. Per quanto riguarda l'italiano la ricerca in questo ambito è praticamente assente. Le strategie di valutazione sono anche importanti nell'interazione in classe e hanno importanti influenze nel favorire o meno gli interventi degli studenti. Mauraneen (2001) fa notare come all'intero delle classi spesso le risposte ad interventi, che siano sotto forma di

domande o di commenti, sono introdotte con formule che esprimono una valutazione positiva come 'good questions!/good point'. Nelle situazioni comunicative caratterizzate da asimmetria è evidente come l'utilizzo di strategie che mercano un atteggiamento positivo a interventi da parte degli studenti sono fondamentali per incoraggiarli a intervenire. In generale la dimensione interazionale e le strategie che gli oratori mettono in atto per coinvolgere il pubblico o comunque per rendere esplicito che si stiano rivolgendo a loro è stato oggetto di attenzione. Queste servono sia a marcare l'appartenenza ad una stessa comunità, che non è solo quella accademica ma soprattutto disciplinare, sia a gestirne l'attenzione e l'interpretazione del messaggio in vari modi, e spesso anticipando possibili commenti.

Certamente queste affermazioni andrebbero modulate rispetto ai contesti comunicativi specifici, alle discipline di riferimento, all'ampiezza del pubblico e alle molteplici relazioni di simmetria/asimmetria che si creano durante gli eventi comunicativi accademici. Balboni (2011) sottolinea diverse differenze, ad esempio, tra ambienti accademici europei e statunitensi o tra questi ultimi e norme in uso nelle università orientali. Nota, ad esempio, come alcuni usi frequenti nelle presentazioni orali negli stati uniti, come iniziare il discorso con una battuta o comunque un intervento ironico, volto ad attirare l'attenzione del pubblico e probabilmente ad attenuare la distanza relazionale, sia percepito come marcato o in alcuni casi negativamente in molti contesti accademici europei e tanto più orientali. In generale, ci sembra che in tutti i contributi sull'argomento (Swales 2004, Adel 2012) venga sottolineata la difficoltà di restituire un quadro completo, sia per la mancanza di dati rappresentativi dei diversi contesti accademici, sia per la molteplicità degli aspetti che andrebbero presi in considerazione e i numerosi parametri che determinano la variabilità nelle realizzazioni.

Abbiamo comunque cercato di affrontare, senza pretesa di esaustività, alcune delle dimensioni più rilevanti rispetto alla pragmatica della comunicazione accademica e che saranno oggetto di maggiore attenzione rispetto al contesto universitario nel capitolo finale. Cerchiamo ora di mostrare alcune caratteristiche, questa volta con più attenzione alle realizzazioni formali, del parlato accademico.

2.4.2 Dimensione grammaticale

Alcuni studi, grazie all'uso di corpora ampi e comprendenti più varietà hanno cercato di fornire un quadro più ampio rispetto alla lingua utilizzata nei diversi registri (Biber 2006, Biber *et al* 2004 ; Barbieri 2014) o generi (Swales 1990, 2004; Bhatia 2000) rispetto a diverse dimensioni della lingua. In Biber, Barbieri (2007) si sostiene ad esempio come la diversa modalità determini soprattutto differenze nella frequenza delle categorie grammaticali e nella loro distribuzione mentre parametri relativi sia alla modalità ma anche allo scopo comunicativo riescano a spiegare le differenti distribuzioni di strutture più lessicalizzate come i *lexical bundles*. Questi ultimi infatti sono particolarmente frequenti in tutti i registri orali, ma la distribuzione che assumono relativamente alle loro funzioni specifiche si spiegano prevalentemente tramite parametri relativi allo scopo comunicativo.

I *lexical bundles* funzionali all'espressione della posizione e dell'atteggiamento del parlante sono risultati ad esempio frequenti in tutti i registri orali rispetto a quelli scritti, ma la loro distribuzione in base a funzioni più specifiche si spiega in base allo scopo comunicativo. I *lexical bundles* funzionali all'organizzazione del discorso e usati, quindi, prevalentemente come *text building devices* sono invece più frequente nelle produzioni orali 'teacher-centred', come le lezioni universitarie (Biber 2004). Questi studi si inseriscono all'interno di un filone di ricerche che ha prodotto ampi risultati sulle produzioni orali in contesto accademico e che ha come oggetto privilegiato di analisi diversi tipi di sequenze multiparola più o meno lessicalizzate, tra cui spesso sono stati fatti rientrare anche sequenze con funzione metalinguistica e segnali discorsivi (Biber, Barbieri 2007). Facendo ricorso a terminologie diverse e prendendo in esame strutture appartenenti a categorie funzionali o lessicali diverse, lo studio delle unità fraseologiche è stato ampiamente produttivo per quanto riguarda le produzioni scritte e, più di recente, orali in ambito accademico. Tali ricerche hanno indagato anche l'apprendimento e l'uso di questo tipo di costruzioni nel parlato degli apprendenti. L'assenza di usi formulaici nelle produzioni degli studenti contribuisce a rendere le produzioni poco fluenti o percepire come innaturali: "the absence of formulaic sequences in learners' speech results in unidiomatic sounding speech" (Simpson 2004, 38). Per quanto lo studio di collocazioni e altri tipi di fraseologismi sia una prospettiva di ricerca molto produttiva anche in Italia su diversi tipi di produzioni, per quanto riguarda quelle accademiche esso è solo agli inizi.

Si è già detto, in merito, del corpus – e della lista di frequenza del lessico accademico, tra cui sono state incluse anche collocazioni (e altri fraseologismi), per quanto riguarda l'italiano accademico scritto. Per quanto riguarda l'oralità, disponiamo solo di alcuni recentissimi dati (Peppoloni 2024). Nella ricerca di Peppoloni (2024), vengono analizzate realizzazioni e frequenze delle costruzioni del tipo N-Adj all'interno di un corpus di italiano accademico parlato. Attraverso diverse fasi di filtraggio l'autrice estrae una serie di collocazioni che sarebbero rappresentative del piano trasversale della comunicazione accademica. Di seguito riportiamo la tabella presente in Peppoloni (2024) in cui si mostra la distribuzione delle collocazioni per i diversi settori disciplinari.

Lemma	Frequenza	Area disciplinare	Area disciplinare	Area disciplinare	Area disciplinare
1. sistema operativo	32	Giurecon		Scient	
2. ente pubblico	23	Giurecon			Uman
3. volta scorsa	20		Med	Scient	Uman
4. tempo stesso	12	Giurecon	Med	Scient	Uman
5. essere umano	12	Giurecon	Med		Uman
6. modo diverso	12	Giurecon	Med		Uman
7. intelligenza artificiale	11	Giurecon			Uman
8. brano musicale	10	Giurecon	Med		

Figura 2 collocazioni in un corpus accademico (Peppoloni 2024)

La distribuzione di strutture descrivibili non tanto attraverso criteri grammaticali ma funzionali sarebbe quindi più complessa e sembra seguire una divisione basata esclusivamente sulla modalità. Quest'ultima sembra invece essere determinante quando si vuole analizzare l'uso delle diverse categorie e strutture grammatiche.

In Biber (2006) si mostra che i registri scritti differiscano in maniera significativa dai registri orali rispetto ad una diversa distribuzione dei sintagmi verbali o nominali. I registri scritti, senza differenze significative rispetto allo scopo comunicativo, farebbero un uso ampiamente maggiore di sintagmi nominali rispetto ai registri orali e limiterebbero invece l'uso di quelli verbali. Al contrario, nei registri orali si trova in maniera abbastanza omogenea il maggiore ricorso a sintagmi verbali nella stessa misura in cui vengono utilizzati quelli nominali. Anche per quanto i registri verbali non sembra esserci differenza significativa rispetto all'uso delle categorie lessicali in relazione ai diversi scopi comunicativi, i quali includono sia situazioni relative alla didattica, quindi lezioni e laboratori, sia i ricevimenti tra docenti e studenti e i colloqui con gli uffici amministrativi. Non solo la scrittura sembra fare affidamento su un maggiore utilizzo di

sintagmi nominali per impacchettare le informazioni ma questi sono anche tendenzialmente più complessi di quelli che compaiono invece nell'oralità. Sono infatti, questi ultimi, spesso composti da sequenze nome-nome (*forest land management*) mentre nell'oralità si fa un ricorso più ampio a sintagmi nominali semplici o all'uso di pronomi, frequente nel parlato è anche l'uso di elementi nominali generici come 'things', spesso associati ad elementi attributivi a cui viene affidato il contenuto informativo. Pattern più complessi sono invece identificati per le categorie semantiche a cui i sintagmi nominali fanno riferimento, il cui uso è influenzato non solo dalla modalità ma anche da parametri relativi allo scopo comunicativo e alla disciplina. Biber (2006) insiste sull'importanza di studi dettagliati di questo tipo poiché i sintagmi nominali rappresentano la categoria più frequente per la trasmissione delle informazioni in molti generi con cui gli studenti si dovranno confrontare, tra cui i libri di testo o le comunicazioni istituzionali. Rispetto a quest'ultimo soprattutto, evidenzia come sia il registro che più fa uso di sintagmi nominali e di come quindi si collochi tra i registri probabilmente più difficilmente accessibili. Ciò è ovviamente problematico soprattutto nella prospettiva di studenti non madrelingua che hanno però necessità di comprendere facilmente le informazioni relative alle comunicazioni universitarie. L'analisi delle categorie grammaticali può anche essere utile per rivelare alcuni pattern discorsivi che caratterizzano certi generi o registri. Ad esempio l'analisi degli usi verbali rivela che, nonostante l'uso del tempo presente sia quello più frequente per quanto riguarda la scrittura, nei manuali di testo e specialmente in quelli appartenenti a discipline umanistiche vengono impiegati frequentemente anche verbi al passato, tipicamente associati con un andamento più narrativo del testo. Per quanto riguarda l'uso dei verbi in particolare e di funzioni retoriche o testuali ad esso associati sembra fondamentale la variabile disciplinare. Biber (2006) nota ad esempio come nei manuali di storia i tempi al passato siano utilizzati prevalentemente per sezioni testuali funzionali a raccontare in forma narrativa eventi storici mentre nei manuali di discipline relative alle scienze dell'educazione questi vengono utilizzati per narrazioni relative alle esperienze personali, ad esempio di ricercatori che riportano la propria esperienza in un determinato campo ("in one high school where I *was* working, one of the most respected English teachers *amazed* her colleagues(...)") (Biber 2006). Ciò si collega alle generali tradizioni discorsive e retoriche relative alle diverse norme di costruzione e trasmissione della conoscenza di cui si è parlato anche nei paragrafi precedenti. Ciò che invece,

relativamente ai verbi, sembra influenzato in maniera quasi esclusiva dalla modalità comunicativa è la diatesi. Laddove nei registri scritti è prevalente la diatesi passiva questa risulta praticamente assente in tutti i registri orali, dove invece è predominante quella attiva. Ciò è in linea con quanto riscontrato in Biber et al (2002, 41) in cui si evidenzia una divisione fondamentale tra registri scritti e orali, dove i primi sono essenzialmente “highly informational; elaborated in reference, and marked for impersonal style”, mentre i registri orali sono “involved, situated in reference, and characterized by the absence of impersonal styles”. Per quanto riguarda l’italiano, nonostante manchino dati solidi su questo tema e assolutamente confronti sistematici con l’italiano accademico scritto, dalle registrazioni raccolte sembra possibile concordare con l’affermazione per cui i verbi utilizzati all’interno della dimensione orale, oltre ad essere ampiamente frequenti, sono utilizzati prevalentemente con la diatesi attiva.

Il Parlato accademico mostra inoltre in generale una più alta presenza di strutture interrogative (Swales 2004), le quali a seconda dei contesti assumono funzioni diverse e regolano in maniera varia il rapporto di simmetria all’interno dello scambio comunicativo. Abbiamo sopra accennato alle potenzialità informative e pragmatiche dell’atto del domandare e dell’importanza che svolgono nella gestione del rapporto asimetrico. Se in generale infatti la possibilità di porre domande in contesti istituzionali è considerata come una mossa forte (Orletti 2000) segno di una dominanza a livello interazionale in quanto manifesta un maggiore controllo all’interno della conversazione e determina la posizione dell’interlocutore il quale si trova a dover rispondere e a soddisfare quindi la richiesta che gli viene posta, all’interno delle diverse situazioni comunicative del mondo accademico tale relazione può assumere configurazioni varie. È infatti evidente, ad esempio, che all’interno di un esame orale tale considerazione sia completamente verificata, laddove l’insegnante ha il potere istituzionale e conversazionale di porre domande e di gestire in generale l’andamento dei turni conversazionali e qualsiasi tentativo di resistenza o di alterazione da parte dello studente di tale assetto conversazionale porterebbe alla creazione di situazioni potenzialmente pericolose per il mantenimento della faccia. Tale configurazione interazionale, tuttavia, assume connotazioni e caratteristiche differenti in altri contesti, nei quali è lo studente a detenere la possibilità di formulare domande, come accade ad esempio nei colloqui di ricevimento con i docenti o nelle interazioni con gli uffici amministrativi. Queste

situazioni risultano inoltre fortemente sensibili al contesto culturale di riferimento e alle norme implicite condivise all'interno della comunità accademica. In generale la dimensione pragmatica e interazionale è fondamentale in tutte le pratiche orali in contesto universitario e merita una profonda attenzione sia dal punto di vista descrittivo che nella didattica. Attraverso le dinamiche dell'interazione, infatti, non solo avviene la corretta gestione del passaggio delle informazioni ma soprattutto viene negoziata l'identità dei parlanti. Le domande svolgono inoltre una funzione fondamentale come meccanismo di focalizzazione. In questi casi possono essere considerate una dimensione marcata dell'atto interrogativo, poiché non implicano una risposta effettiva da parte del pubblico, ma sono piuttosto impiegate dall'oratore per orientarne e gestirne l'attenzione, indirizzandola verso punti salienti del discorso (Bamford 2005). Questi meccanismi di focalizzazione assumono funzioni specifiche soprattutto nei generi più propriamente didattici, come le lezioni universitarie (Bamford 2005). Le domande possono inoltre servire per attenuare la potenza illocutiva di un atto linguistico, laddove le affermazioni o ordini sono spesso posti in forma di domanda seguendo il principio di cortesia. La cortesia e le strategie di mitigazione, abbiamo visto, assumono un ruolo specifico all'interno del discorso accademico. Da un punto di vista formale esso si realizza in diversi modi. Per quanto riguarda l'italiano, in Carli (1999) se ne individuano alcune modalità fondamentali che qui riassumiamo: fenomeni generali di modalizzazione, enunciazioni di carattere metacomunicativo; verbi di atteggiamento proposizionale; forme impersonali, *hedges*, enunciati cripto-performativi, uso di registro marcato. I fenomeni relativi alla modalizzazione includono una varietà di strategie che differiscono a seconda del tipo di asimmetria tra i partecipanti. Molto frequenti sono in generale i verbi modali o gli usi modali di alcuni tempi o modi del verbo, ad esempio per il condizionale e per il futuro, utilizzati spesso per attenuare un'asserzione. Spesso si fa anche ricorso ad usi diminutivi o all'uso di sintagmi avverbiali con funzione modale ('forse'; 'possibilmente'). Gli usi diminutivi sono ampiamente frequenti nel parlato dei docenti e spesso vengono anche utilizzati per rendere il parlato meno formale e, ci sembra, diminuire la distanza e il peso di alcune affermazioni. Fondamentali sono inoltre alcuni usi dei segnali discorsivi, i quali hanno in generale un'importanza primaria per la gestione della dimensione (inter)soggettiva anche nei contesti accademici. Essi sono anche fondamentali per gestire l'attenzione degli interlocutori sia per il mantenimento della

coesione sia a livello discorsivo che interpersonale sono soprattutto i segnali discorsivi. Biber (2006) distingue, sotto la categoria più generale di 'discourse connector' due diverse tipologie, i segnali discorsivi e i *linking adverbial*. Tale distinzione terminologica è frequente negli studi sulle produzioni accademiche in ambito anglofono (Zareva 2011, 2020) e rimarca parzialmente la distinzione presente nella letteratura italiana tra segnali discorsivi e connettivi, laddove i primi vengono riconosciuti come specifici delle produzioni orali mentre gli elementi appartenenti alla seconda categoria sono presenti sia nelle produzioni orali che in quelle scritte. Avremo modo in seguito di approfondire questa distinzione; per il momento, per quanto riguarda la suddivisione tra *discourse markers* e *linking adverbials*, i primi sono tipicamente associati ai registri dell'oralità e alla gestione delle relative dinamiche conversazionali, come il riempimento delle pause, le strategie di riparazione o la presa/cessione del turno (ad es. *ok, so, now*). I *linking adverbials*, invece, avrebbero valori semantici più stabilmente codificati e meno dipendenti dal contesto situazionale, potendo quindi la funzione di segnalare in modo più esplicito le relazioni testuali tra gli enunciati all'interno di un testo. Biber (2004) evidenzia come i segnali discorsivi siano frequenti in tutti i registri accademici orali, da quelli più informali come i gruppi di studio tra gli studenti a contesti più formali e in cui l'asimmetria tra esperto e non esperto è maggiormente marcata come i contesti didattici. Nonostante l'indeterminatezza a livello semantico di questi segnali essi vengono utilizzati dai parlanti con funzioni discorsive e pragmatiche coerenti. In questo senso, ad esempio, *ok* è frequentemente usato per marcare una transizione, *well* viene usato prevalentemente per proseguire un topic iniziato nel turno precedente ma aggiungendo informazioni che vengono percepite da chi parla come tali da contraddire l'aspettativa dell'interlocutore. A dimostrare che tra *linking adverbial* e *discourse markers* non possiamo tracciare una demarcazione netta vediamo che *so* viene utilizzato sia con funzioni prevalentemente discorsive e interpersonali che testuali, per segnalare ad esempio che la frase cui segue ha funzione conclusiva.

Nel parlato delle lezioni vedremo che i segnali discorsivi assumono una gamma molto ampia di funzioni, sia in virtù del rapporto che l'insegnante cerca di instaurare con gli studenti sia per l'attenzione che pone nel segnalare in maniera esplicita la funzione di alcuni passaggi, come digressioni, riformulazioni ed evidenziare la gerarchia tra i vari argomenti e sotto argomenti. Per quanto riguarda l'inglese frequente è l'uso di *now* e *ok*

per segnalare un nuovo topic (Biber 2006, Swales and Malczewski 2001). Come vedremo meglio nel prossimo paragrafo dedicato esclusivamente alla lezione universitaria, la frequenza in questo contesto accademico di segnali discorsivi ritenuti solitamente appartenenti al dominio dell'informalità era stata segnalata fin dai primi studi sull'argomento (Flowerdew, Tauroza 1995). Una differenza importante tra *linking adverbial* e *disocurse markers* è soprattutto nella loro frequenza di distribuzione, dove i secondi sono ad esempio, nel MICASE corpus, utilizzato in Biber (2006), dieci volte più frequenti dei primi. Questo è causa e conseguenza soprattutto della polivalenza tipica dei segnali discorsivi. Frequenza e polivalenza sono tra i motivi per cui diversi studi sottolineano l'importanza di impostare percorsi specifici per il loro insegnamento esplicito (Ferroni 2020, Fiorentino 2020). Queste affermazioni sembrano poter essere estese anche alle lezioni in contesto italiano, dove, come si vedrà, gli elementi con funzione di connettivo -così come verranno definiti nel paragrafo - sono meno frequenti degli elementi generalmente categorizzati come segnali discorsivi. Di seguito mostriamo la tabella presente in Biber (2006) in cui si offre una panoramica rispetto alla frequenza dei segnali discorsivi in diversi registri orali.

	Classroom Teaching	Class Management	Office Hours	Study Groups	Service Encounters
OK	****	*****	*****	*****	*****
well	**	**	****	***	**
now	**	*	*	*	*
so	****	****	*****	*****	****

Figura 3 Segnali discorsivi in Biber (2006)

In uno studio più recente e effettuato sul corpus BASE (British Academic Spoken English) Farahani e Ghane (2022) mostrano la frequenza delle occorrenze e la varietà di funzioni che realizzano. Mostriamo di seguito la tabella riportata dagli autori:

Table 3 Functions of DMs in academic texts

	You know	You see	I mean	I think
Hesitation markers, pauses, and restarts	*	*	*	*
Repairs	*	*	*	*
Clarification and explanation	*	*	*	*
Elaboration	*	*	*	*
Exemplification	*	*	*	*
Contrasting and showing negative points	*	*	*	*
Concluding remarks	*	*	*	*
Introducing a new topic or information	*	*	*	*
Asking for acceptance	*	*	*	*
Indication of objects and places	*	*	*	*
Emphatic lexis	*	*	*	*
Checking comprehension of audience	*	*	*	*
Personal opinions and evaluation	*	*	*	*
Factual information	*	*	*	*

Figura 4 Segnali discorsivi corpus BASE (Farahani, Ghane 2022)

L'uso dei segnali discorsivi e il loro ruolo nella gestione del discorso e dell'interazione in contesto accademico sono stati indagati anche nelle produzioni degli studenti. Un'attività che è diventata recentemente oggetto di diversi studi è quella della presentazione orale in abito accademico. Nonostante rivestano un ruolo fondamentale nella socializzazione degli studenti al discorso accademico e, in particolare, a quello delle proprie discipline, solo di recente ha cominciato ad essere oggetto di studi sistematici e risulta ancora scarsamente rappresentata sia negli studi sul discorso accademico, sia nei manuali destinati all'insegnamento della lingua accademica. Inoltre, come osserva Zareva (2011, 2020), molti studenti segnalano la mancanza di una formazione specifica sulle presentazioni e l'assenza di criteri espliciti di valutazione. Questo problema si rivela ancora più rilevante per coloro che studiano in una lingua diversa dalla propria lingua madre. Nel lavoro di Kuldip et al. (2019), gli studenti utilizzano contenuti multimediali per suscitare interesse e richiamare le conoscenze dell'auditorio. Anche in questo caso, i segnali discorsivi vengono impiegati con frequenza: per sequenziare le azioni ("first of all we want to show you..."), per indicare la sequenza ("okay, before we start"), per segnalare la presa di parola ("okay so from the video..."). I segnali discorsivi ricorrono spesso anche nell'ultimo step individuato, in cui viene delineata la struttura della presentazione, per segnalare l'ordine degli argomenti e dei relatori. Ad esempio: "*first... firstly we will tell you about... next we will... last but not least we will explain...*".

Nonostante la presenza dei segnali discorsivi sia significativamente maggiore rispetto all'uso dei *linking adverbial* questi rappresentano un dispositivo fondamentale quando bisogna gestire ampi segmenti di discorso e soprattutto organizzare linguisticamente contenuti complessi. A proposito Zareva (2020). In generale sarebbe opportuno insegnare agli studenti l'importanza di integrare in maniera opportuna queste due classi di elementi. Soprattutto per quanto riguarda studenti non madrelingua questi punti diventano particolarmente sensibili. Non sempre, infatti, è chiaro agli studenti come mantenere in maniera appropriata un certo registro in relazione alla situazione comunicativa. Per quanto riguarda le presentazioni orali, ad esempio, Zareva (2020) nota che gli studenti madrelingua dimostrano di gestire connettivi e segnali discorsivi in maniera appropriata, alternando forme tipiche del parlato informale (*so, then, plus*) a quelle proprie dello scritto

accademico (*therefore, in addition, in conclusion*), in linea con la natura intermedia delle AOP tra orale e scritto. Gli studenti L2, invece, tendono a usare soltanto forme raccomandate per la scrittura scientifica, con il risultato che i testi prodotti assumono un registro più rigido e formale. Inoltre, nelle loro produzioni si riscontra talvolta un impiego incoerente degli avverbi di sequenza (*firstly* senza continuità con *second, third*), che riduce l'efficacia organizzativa.

Che il parlato accademico mostri in maniera pervasiva tutte le caratteristiche tipiche dell'oralità quali false partenze, disfluenze, riparazioni e strategie linguistiche legate alla gestione della dimensione interazionale e alla negoziazione della relazione tra interlocutori, nonostante l'alto livello di formalità imposto dal contesto accademico, è stato evidenziato anche in alcuni studi sull'italiano accademico.

Nonostante la mancanza di studi sistematici sulla lingua accademica, alcune ricerche precoci hanno prodotto risultati che rimangono ancora oggi sia interessanti sia validi. Nei contributi contenuti in Ciliberti e Andreson (1999) ad esempio vengono prese in considerazione le caratteristiche testuali e discorsive di diversi generi orali fondamentali in ambito accademico, come i seminari o la classica lezione universitaria, i momenti d'esame e le modalità di intervento durante una presentazione orale. Ancora prima, in uno dei primissimi contributi sull'argomento, Berretta (1984), analizzando un corpus di produzioni orali composto da lezioni universitarie e seminari, tenuti da docenti e rivolte a studenti o insegnanti, notava già come un primo aspetto che parzialmente divergente dalle aspettative dell'indagine riguardava proprio il grado di formalità dei testi analizzati. L'autrice metteva in evidenza per l'appunto come i testi apparissero "relativamente informali, o poco pianificati a livello superficiale. False partenze, mutamenti di pianificazione sintattica, esitazioni, concordanze 'a senso', riprese anaforiche non regolari, incisi che divengono digressioni e rompono il 'filo del discorso' (...) fanno pensare al parlato informale" (Berretta 1984, 239). La pervasività di questi aspetti porta la studiosa a chiedere (provocatoriamente) se "forse, il parlato formale non esiste?". La risposta che fornisce Berretta (1984) è ovviamente diversa, e giustamente fa riferimento ai vincoli che la modalità orale impone sulla produzione verbale. Anche in ambito italiano è stata data particolare attenzione all'uso della metacomunicazione in ambito accademico e alle forme in cui essa si realizza. Con metacomunicazione intendiamo le pratiche utilizzate dagli interlocutori per definire e negoziare l'accordo durante la comunicazione

riguardo a quanto accade nell'interazione in corso, nonché per definire e regolare ciò che viene compiuto (Orletti 2000).

Esse compaiono più frequentemente in situazioni che prevedono una pianificazione rigorosa del discorso, dove la presenza di una struttura è cruciale per raggiungere lo scopo desiderato (Orletti 2000, 54). Sono quindi molto frequenti nella comunicazione accademica, dove servono a “spiegare, descrivere o chiarire ciò che il soggetto enunciante ha fatto, sta facendo o intende fare nel corso del processo espositivo-comunicativo accademico” (Desideri 2011). Le pratiche metacomunicative utilizzate dai parlanti sono altamente sensibili al contesto, e quindi al tipo di interazione che si sta svolgendo, al tipo di pubblico e al contesto culturale. Esse sono utilizzate in maniera appropriata ma spesso inconsapevole dai membri esperti di una determinata comunità di discorso, così come nel processo di interpretazione della loro valenza funzionale e strategica. Fare attenzione a come queste pratiche si realizzano è senz'altro utile sia per rendere espliciti certi meccanismi discorsivi, offrendo quindi occasione per lavorare in generale sulla testualità, quanto per mettere in luce possibili differenze dovute alla lingua di appartenenza. Carobbio (2016) nota, ad esempio, come le forme di ricapitolazione nell'agire autocommentativo si realizzi diversamente in conferenze in lingua italiana e lingua tedesca. Se i relatori italiani impiegano maggiormente forme verbali per commentare le proprie azioni linguistiche o per riportare l'attenzione del pubblico su un determinato aspetto della loro presentazione, gli autori tedeschi tendono ad usare in maniera più sistematica anche nell'oralità verbi nominalizzati. L'autrice fa riferimento a proposito a forme di 'linguaggio scientifico quotidiano' (Ehlich 1999), che rappresenterebbero la varietà d'uso degli specialisti in situazioni relativamente formali.

Anche in questo caso va sottolineata la diversa capacità e il diverso 'potere' che distinguono il parlato degli esperti da quello dei non esperti o dei nuovi membri di una comunità disciplinare. Mentre un membro esperto e riconosciuto può facilmente permettersi di dichiarare esplicitamente ciò che intende trasmettere o insegnare con un determinato intervento, la posizione di un non esperto lo porta spesso a ricorrere non solo a formule di mitigazione più frequenti, ma anche a un approccio differente alla propria presentazione e a una più pressante aspettativa di dover dimostrare le proprie competenze. Queste dinamiche e il loro peso nei testi prodotti risultano particolarmente evidenti nelle interazioni tra esperto e non esperto, soprattutto nei momenti di valutazione. Queste

situazioni mettono inoltre in evidenza non solo le dinamiche tra esperto e non esperto, relativo quindi ai rapporti di (a)simmetria tra i partecipanti, ma il ruolo specifico che il docente assume in quanto 'educatore'. L'ideologia implicita che guida l'azione pedagogica dell'insegnante è infatti fondamentale nel determinare non solo i criteri di valutazione ma l'organizzazione stessa del momento valutativo e quindi della conversazione.

In questo senso, però, come messo in evidenza da Anderson (1999), lo studente ha comunque un ruolo fondamentale. Nonostante l'asimmetria insita tra esaminatore e candidato quest'ultimo ha comunque potere agentivo e la buona riuscita dall'esame nonché la capacità che lo studente acquisisce di gestire l'andamento della conversazione è dato non solo dalle conoscenze disciplinari che deve mostrare di possedere ma anche dalla rappresentazione che lo studente fornisce di sé, nei termini di socializzazione e acculturazione interna all'universo scientifico di riferimento (Anderson 1999). Anderson (1999) nota come gli interventi metapragmatici siano anche correlabili al livello degli studenti. Sono gli studenti più avanzati infatti a prestare attenzione a segnalare verbalmente la relazione tra la risposta e la traccia indicata nel quesito del docente.

Lavorare quindi su questi aspetti con gli studenti, prestando attenzione con loro sulle diverse dimensioni che vanno, in maniera integrata, a costituire il sapere accademico può quindi non solo essere utile per una migliore rendita in termini di valutazioni ma anche per renderli più attivi e responsabili nel proprio percorso di apprendimento e acculturamento nella comunità accademica. Comprendere in che modo si organizzino gli eventi comunicativi relativi alle esaminazioni permette inoltre di mettere in evidenza i comportamenti adottati dal docente. Questi, infatti sono fondamentali sia per strutturare in maniera coerente la conversazione sia perché forniscono un modello allo studente, sia a livello di corretta esposizione del sapere disciplinare, sia nelle pratiche comunicative pertinenti. Non è scontato che gli insegnanti – se non linguisti- prestino costante attenzione alle proprie produzioni, soprattutto nei momenti in cui il loro ruolo è valutare la preparazione di uno studente. A questo proposito, ad esempio, in Kane et al (2002) si mette in evidenza come i docenti universitari siano certamente preparati in quanto studiosi e ricercatori ma spesso non si presti attenzione ad una loro formazione rispetto alla didattica. In questo senso le autrici notano ad esempio come le esplorazioni sulle credenze degli insegnanti e l'ideologia che guida le loro pratiche didattiche siano stati ampiamente

studiati negli ordini di scuola primaria e secondaria ma meno all'interno dell'università. Sulla relazione che si instaura tra studente e docente e sugli effetti che ha sulle dinamiche dell'interazione discute anche Piazza (1999, 158) notando come tra le due parti si instauri un consenso implicito che stabilisce “che in una classe non è possibile lavorare senza il consenso degli apprendenti”.

A determinati generi di discorso accademico, soprattutto nei casi in cui esso è rivolto ad un pubblico ampio, come nei casi di conferenze o convegni, si è interessato anche il settore di studio del *public speaking* (Martari 2024, Fiorentino 2025). Le ricerche in questo ambito sono orientate prevalentemente a fornire criteri perché i discorsi rivolti al pubblico siano efficaci rispetto ai propri scopi comunicativi. Inoltre, nel *public speaking*, più che negli studi presenti nella letteratura del discorso accademico, vengono trattati in maniera più esplicita anche tutti gli aspetti legati all'emotività e alla capacità di gestirla in situazioni potenziali di stress come quelle pubbliche. In questi casi, infatti, soprattutto per i novizi la difficoltà di gestire situazioni create dall'ansia è una delle problematiche più insidiose da affrontare. Ciò è estremamente rilevante anche per gli studenti che, nel loro percorso universitario, dovranno imparare a gestire diverse situazioni di questo tipo.

2. 5 La lezione universitaria

La lezione universitaria è, nel contesto accademico italiano, tra le tipologie di comunicazione parlata più frequente in cui sono coinvolti gli studenti universitari. La sua centralità sembra essere comunque condivisa da tutto il mondo accademico e il mondo dell'istruzione, indipendentemente dal contesto nazionale di riferimento ed è tale da essere stata definita “the central ritual” Benson (1994) del sistema educativo. Più precisamente, Benson (1994), adottando una chiave etnografica, parla di “culture of learning” come prospettiva per descrivere il sistema educativo e il suo funzionamento. Adottando una prospettiva del genere è possibile visualizzare con più chiarezza “structures, contexts, rituals, universals, significant symbols, roles, status markers, patterns of behavior, beliefs, values, assumptions, attitudes, and even the allocation of praise and blame (together with their consequent rewards and punishments) just like the larger entities we call cultures” (Benson 1994). Questa prospettiva ci sembra in linea con

quella che stiamo qui adottando, che vede il discorso accademico non solo come azione verbale per la trasmissione di contenuti informativi, ma come un insieme di eventi comunicativi e testualità che sono da leggere come parte di un sistema di norme e valoriale, all'interno del quale la comunità accademica si riconosce. Tale sistema è formato da norme che regolano le interazioni all'interno del mondo accademico, le modalità di costruzione e trasmissione delle conoscenze. Per comprendere in che modo le azioni verbali e gli eventi comunicativi si inseriscono all'interno di un sistema culturale (e lo sostengono), è fondamentale mettere in relazione la dimensione micro e macro della comunicazione, prestando quindi attenzione al livello più propriamente linguistico, quanto al contesto comunicativo e culturale (Caffi 2017, 50).

La comunicazione accademica ha sempre avuto una forte dimensione sovranazionale, e la comunità accademica non si definisce in base all'appartenenza ad una determinata regione del mondo quanto alla partecipazione nella costruzione del sapere scientifico. Tuttavia, è noto, come si è avuto modo di vedere, che essa può assumere, specialmente in determinati aspetti e generi del discorso anche precise connotazioni nazionali. Se alcuni generi sono fortemente codificati, come nel caso dell'articolo scientifico, altri possono assumere caratteristiche anche profondamente diverse in funzione del contesto culturale di riferimento.

Le specificità delle norme che regolano le pratiche comunicative accademiche a livello nazionale non esauriscono però i fattori da prendere in considerazione. Esse, infatti, interagiscono sia con le norme che regolano le pratiche educative all'interno di ciascun ateneo, sia con quelle che regolano la comunicazione nei diversi settori disciplinari. Oltre a ciò, è anche da riconoscere che lo stile individuale di ogni docente determina alcune pratiche comunicative che si tengono in classe. A tal proposito, già in Ciliberti (1999) si notava come una delle caratteristiche della comunicazione didattica all'università forse proprio la sua estrema varietà di realizzazione. Tra i fattori che vanno a motivare tale varietà, vi è la mancanza di consenso rispetto a quali forme siano più o meno valide, dovuta, secondo le autrici, alla marcata tradizione di 'liberismo' che caratterizza la comunicazione accademica, la quale "si trasferisce nelle pratiche didattiche rendendole notevolmente difforni" (Ciliberti, Anderson 1999, 26).

Benson (1994) individua alcuni assi fondamentali che definiscono l'evento comunicativo della lezione universitaria la quale, secondo Benson (1994, 182): "it is organized along

two axes: the first is the structural one of the university, the department, and the lecturer; the second is that of its relationship to the rest of the course". Da una parte, secondo Benson (1994), troviamo la dimensione strutturale e verticale in cui si organizza l'Università, e quindi la pianificazione decisa dall'Ateneo, dal dipartimento e infine dal docente. Ognuna di queste entità ha diverso grado di autonomia e potere decisionale rispetto a determinati aspetti dell'organizzazione didattica.

Il secondo asse individuato da Benson (1994) riguarda invece la dimensione orizzontale in cui si inserisce la lezione universitaria in relazione al resto del corso di studio di cui fa parte. All'interno di questa relazione, Benson (1994) identifica tre dimensioni fondamentali. Ogni lezione: (a) si basa su una o più lezioni precedenti, (b) è un evento comunicativo "autonomo" con una propria struttura interna, e (c) anticipa una lezione successiva.

Questo punto ci pare particolarmente importante poiché ognuna di queste si manifesta in particolari azioni linguistiche che il docente compie ed in questa prospettiva andrebbe ad esempio analizzata la progressione tematica della lezione, in recupero delle informazioni, le diverse anticipazioni che fa ad argomenti che verranno trattati in lezioni successive. Altra dimensione che costituisce un sistema di norme che regola l'evento lezione è quella della classe. Anche in questo caso abbiamo più livelli di istituzionalizzazione delle norme. Agiscono ad esempio regole istituzionali, che determinano ad esempio chi può accedere o meno alla classe e norme che si costituiscono invece all'interno dello specifico gruppo classe, come le modalità di interazione, che vengono negoziate all'interno dello stesso.

La lezione è un momento centrale della quotidianità degli studenti non solo per quanto riguarda la trasmissione e l'apprendimento delle conoscenze disciplinari ma anche come luogo di socializzazione all'interno del discorso accademico e di quello specifico del proprio ambito disciplinare. Gli studenti apprendono non solo i contenuti, ma anche corrette modalità d'esposizione degli stessi, le norme di interazione che regolano il rapporto all'interno di un corso disciplinare, le pratiche di conoscenza che sono accettate o meno all'interno della propria disciplina. Questi aspetti sono difficilmente sostituibili con altri strumenti quali i manuali di testo. La presenza di un esperto che fornisce un punto di riferimento per gli studenti e con cui entra in relazione sembra essere fondamentale, non solo perché classe rappresenta un possibile luogo di discussione della conoscenza,

ma anche per l'esperienza personale e le pratiche di interazione che il docente porta in classe.

Nonostante l'importanza della lezione nel percorso universitario degli studenti ma anche nella quotidianità degli insegnanti, essa è tuttora relativamente poco indagata all'interno della letteratura sul discorso accademico (Bamford 2005, Biber 2006). In ambito italiano alcune ricerche recenti stanno rianimando la discussione su questo fondamentale evento comunicativo, rispondendo ad un'esigenza che veniva già segnalata in alcuni primissimi contributi sull'argomento (Ciliberti, Anderson 1999) in cui si notava che "pur essendo la forma didattica più frequente nelle nostre università -per lo meno in ambito umanistico- le descrizioni della lezione universitaria italiana sono molto scarse, se non nulle" (Zorzi 1999, 66). Nonostante anche rispetto la letteratura inglese in più contributi venga segnalata la mancanza di sistematicità negli studi sulla lezione universitaria (Bamford 2005, Jasinka 2020), è certo che essa è stata comunque oggetto di attenzione da almeno gli anni novanta e da prospettive diverse.

Un'importante mole di studi ha infatti indagato da tempo le caratteristiche linguistiche testuali della lezione universitaria (Dudley-Evans 1995, Yung 1995, Bamford 2005), le maggiori difficoltà incontrate dagli studenti nel seguire le lezioni universitarie, sia per quanto riguarda il pubblico di studenti L1 che L2 (Richards 1983, Flowerdew 1994, Flowerdew, Tauroza 1995), le strategie adottate dagli insegnanti per rendere maggiormente fruibile i contenuti disciplinari. Tali studi hanno seguito fondamentalmente due diverse prospettive. Da una parte troviamo studi di carattere prevalentemente sperimentale, utilizzati soprattutto per verificare, attraverso diverse procedure, quali fossero gli elementi che creassero difficoltà alla ricezione e comprensione dell'input linguistico e quali invece siano gli elementi che sostengono gli studenti all'interno di questo processo. Una diversa prospettiva è stata adottata da ricerche di carattere prevalentemente descrittivo che, attraverso campioni di diverse dimensioni, hanno analizzato le micro e macro strutture delle lezioni universitarie da più punti di vista. Tutti questi studi hanno messo comunque in evidenza l'importanza di considerare l'evento comunicativo della lezione universitaria non solo per il loro contenuto informativo ma anche per l'insieme di strategie verbali attraverso cui il docente instaura una relazione con gli studenti, cerca di semplificare il proprio discorso sia a livello di

input linguistico sia nei contenuti.

Se infatti, come vedremo, una delle maggiori difficoltà per gli studenti è mantenere un livello sostenuto di attenzione ed un ascolto attivo per ampi segmenti di parlato senza poter fare ricorso alle strategie di negoziazione del significato che caratterizzano le forme di parlato più colloquiale, l'insegnante spontaneamente interviene in questa dimensione adottando diverse strategie per rendere il proprio parlato più interattivo, riformulando contenuti che percepisce poco chiari o regolando la velocità del proprio eloquio, utilizzando pause in maniera strategica e glossando continuamente il proprio discorso per guidare esplicitamente gli studenti nella sua comprensione.

Quindi, nonostante la lezione universitaria sia solitamente definita come un caso di evento comunicativo monologico (Ciliberti, Anderson 1999, Fiorenza 2024, Veronesi 2009), poiché non prevede una libera alternanza dei turni di parola tra i partecipanti all'evento comunicativo ma lo spazio destinato alla produzione verbale è prevalentemente quello del docente impegnato nell'esposizione dei contenuti disciplinari, è importante sottolinearne la forte dimensione dialogica e interazionale. In generale in letteratura si sottolinea come la distinzione tra produzioni monologiche e produzioni dialogiche dovrebbe essere intesa come un continuum di realizzazioni in base ad alcune variabili fondamentali che determinano il possibile grado di cooperazione tra i partecipanti all'evento comunicativo alla co-costruzione del testo (Voghera 2017). Inoltre, nessuna produzione reale verbale può essere considerata completamente non dialogica. Poiché, infatti, "ogni enunciazione e ogni testo presuppongono un destinatario, tutto ciò che si dice o si scrive è dialogo" (Stati 1982, 12, in Calaresu 2022), nessuna manifestazione verbale può definirsi completamente non dialogica. Inoltre, nel caso delle lezioni universitarie, esse prevedono di solito la compresenza tra produttore e destinatario, considerata una variabile che influisce in maniera determinante sulla forma del testo e sulle strutture che in esso compaiono. Riportiamo di seguito la tabella presente in Voghera (2017) in cui si mostra l'interazione tra le variabili individuate come fondamentali per la descrizione del grado di interattività dell'evento comunicativo.

	Tipi di testo	Compresenza produttore e destinatario	Libertà di presa di turno	Frequenza dei turni
Dialogo	Conversazione	+	+++	+++
	Conversazione telefonica	-	+++	+++
	Lezione scolastica	+	++	++
	Intervista	+	+	+
	Dibattito	+	+	+
	Lezione universitaria	+	±	±
	Arringa	+	-	-
Monologo	Omelia	+	-	-

Figura 5 Tipologia testi parlati in Voghera (2017)

Nonostante, infatti alcune pratiche per rendere le lezioni maggiormente interattive si stiano diffondendo nella didattica accademica, la lezione frontale caratterizza ancora la modalità di trasmissione del sapere disciplinare nell'accademia italiana. In generale, comunque, in quanto parte delle comunicazioni che avvengono in ambito istituzionale, il potere interazionale dei partecipanti agli eventi comunicativi è fortemente normato e soggetto a restrizioni.

Si è detto precedentemente che una delle difficoltà che caratterizza gli studenti internazionali all'interno dell'accademia italiana sembrerebbe proprio quella di riuscire a inserirsi all'interno delle dinamiche che ne caratterizzano la didattica (Celentin 2013, Daloso 2018). In alcuni contributi si mette ad esempio in evidenza come il modello trasmissivo che caratterizza le lezioni frontali all'interno dell'accademia italiana, specialmente nell'ambito umanistico, potrebbe non essere lo stesso a cui sono abituati gli studenti provenienti da altri contesti culturali. In Italia, come sottolinea Celentin (2013) "allo studente viene richiesto di prendere appunti, appropriarsi tramite studio individuale dei contenuti disciplinari ed esporli poi al docente in sede di esame, spesso oralmente" e lo studente potrebbe quindi trovare difficoltà se abituato a dinamiche dove i contenuti vengono appresi ed esposti in modalità differenti.

Procederemo quindi ad una disamina degli studi che hanno indagato la lezione universitaria, seguendo due principali prospettive che riteniamo fondamentali: da una parte osservando gli studi di matrice prevalentemente descrittiva, che hanno quindi mostrato le caratteristiche a livello macro e micro che caratterizzano il testo della lezione universitaria, e dall'altra gli studi che hanno cercato, attraverso diverse metodologie, di indagare le difficoltà degli studenti a livello di ricezione e comprensione dell'input. Si ritiene infatti importante sia avere una descrizione quanto più accurata possibile delle caratteristiche dell'input con cui gli studenti si dovranno confrontare sia dei processi di

comprensione degli studenti.

La natura dell'ascolto è infatti strettamente intrecciata con le caratteristiche del discorso parlato che l'ascoltatore deve elaborare e, in tutte le ricerche che si sono occupate di descrivere i processi interni alla base della comprensione orale, un'attenzione importante è stata rivolta proprio alla descrizione delle caratteristiche dell'input. Sono state fatte elaborate diverse categorizzazioni e descrizioni del tipo di input e in che misura esso influenzi i processi di comprensione, andando a distinguere ad esempio tra caratteristiche linguistiche e testuali, o rispetto al tipo di attività di ascolto. In questo lavoro seguiremo la suddivisione presente in Jasinka (2020) tra fattori interni e fattori esterni, dove i primi fanno riferimento ai processi interni all'individuo impegnato ad ascoltare e comprendere un testo orale mentre il secondo alle caratteristiche dell'input. Distinguiamo tra due ordini di proprietà attraverso cui descrivere l'input, ossia tra caratteristiche che riguardano l'organizzazione globale dell'evento comunicativo e del discorso, e alcune specificità riguardanti le strutture linguistiche usate.

2.4.1 macro-caratteristiche della lezione universitaria

La lezione universitaria è generalmente considerata un evento monologico, in quanto la distribuzione dei turni di parola non è simmetrica e lo spazio discorsivo è riservato in larga misura al docente, che deve gestire un ampio segmento di parlato. Come si è già in parte accennato, tuttavia, l'opposizione tra monologicità e interazione andrebbe intesa come un continuum all'interno del quale si collocano diversi eventi comunicativi e diverse testualità. Inoltre, la dialogicità costituisce la dimensione propria di ogni testo e di ogni produzione verbale reale, poiché ogni atto comunicativo si costruisce sempre in relazione a un destinatario e in funzione di una risposta, esplicita o implicita.

La monologicità dell'evento lezione e la sproporzione dello spazio destinato alla parola del docente rispetto a quello riservato agli studenti sono in parte il riflesso dell'asimmetria di potere che caratterizza questa situazione comunicativa. Tale asimmetria, tuttavia, non si esaurisce nella dimensione monologica dell'evento, ma si manifesta attraverso una serie di prerogative e possibilità di azione che il docente possiede e che gli studenti, invece, non hanno. Anche nei momenti o nelle lezioni a maggiore componente interazionale, infatti, il docente — in quanto regista dell'evento comunicativo — mantiene sempre (Orletti 2000):

- la possibilità di decidere quando aprire e chiudere l'interazione;
- la possibilità di attribuire il diritto di parola, ad esempio attraverso procedure di etero-allocazione dei turni;
- la possibilità di mettere in atto mosse “forti” in termini di controllo dell'organizzazione delle sequenze conversazionali.

Queste mosse forti stabiliscono una rilevanza condizionale, ovvero determinano quali sequenze seguiranno e impongono vincoli sulle aspettative di risposta. Un esempio classico è rappresentato dalla possibilità di porre domande, la quale attiva aspettative sulla mossa successiva, cioè la risposta. All'interno delle lezioni, ad esempio, il docente può porre domande agli studenti con finalità diverse e, nel contesto dell'esame, tale finalità è esplicitamente valutativa. Gli studenti, dal canto loro, possono a loro volta porre domande durante la lezione, ma queste sono sottoposte a un numero maggiore di vincoli — come, ad esempio, la richiesta di allocazione del turno — e soprattutto sono condizionate dall'asimmetria delle conoscenze: lo studente domanda qualcosa al docente per acquisire informazioni che non possiede, ribadendo così la differenza di ruoli che definisce l'evento comunicativo della lezione.

La necessità di raccogliere informazioni rispetto all'organizzazione testuale della lezione universitaria e di comprendere se si potesse ricondurre la varietà di realizzazioni ad uno schema generale è stata avvertita fin dalle prime ricerche sull'argomento che hanno adottato una prospettiva linguistica. In questo senso pionieristici sono stati i lavori di Young (1994) e Lynch (1994). Se la questione di indagare gli schemi soggiacenti ad altri generi o tipi testuali era stata fortemente recepita e aveva portato nel tempo ad un'ampia mole di ricerche che, adottando prospettive diverse ha portato ad importanti risultati sia descrittivi sia relativi ai processi cognitivi dei lettori, all'interno dei generi scritti, “macro-structure of spoken monologic discourse has scarcely been examined” (Lynch 1994). Se nel tempo le ricerche sono riuscite a mettere in evidenza alcune evidenze a livello testuale per quanto riguarda la lezione accademica, è ancora ampio il margine di studio possibile per riuscire ad avere un quadro esaustivo. Studi come quello di Young (1995) hanno messo ad esempio in evidenza come ci siano alcune fase fondamentali che caratterizzerebbero la lezione universitaria in quanto genere. L'autrice prende in considerazione un corpus formato da sette lezioni, erogate nella stessa lingua ma in paesi

diversi e sia da docenti madrelingua inglesi che L2. Prende inoltre in considerazione diversi ambiti disciplinari e diversi livelli scolastici. Secondo l'autrice tale macrostruttura sarebbe riconducibile prevalentemente al tipo di relazione tra docente e studenti all'interno del contesto della lezione universitaria e al carattere prevalentemente didattico e informativo che caratterizza lo scopo comunicativo di quest'ultima: "These [three] phases seem to be the direct result of the influence of the situational factor of tenor in the sense that, because of the relationship between lecturers and students, the former explicitly structure their discourse by indicating how they will proceed (the Discourse Structuring phase), following this with a summation of what has been said (the Conclusion phase), and reinforcing both with an appraisal of material (the Evaluation phase), to facilitate the processing of information by the students" (Young 1994, 167). In particolare l'autrice si riferisce alle fasi (o mosse) metadiscorsive che caratterizzerebbero la lezione universitaria, all'interno delle quali il docente produrrebbe azioni verbali volte a guidare in maniera esplicita gli studenti nella sequenziazione del testo e nella comprensione del contenuto.

Questa dimensione ci interessa particolarmente poiché evidenzia la dimensione strettamente dialogica della lezione universitaria e i continui interventi che il docente fa per chiarire, e offrire ulteriori frame interpretativi rispetto al contenuto del proprio discorso. Ciò mette in evidenza come, la lezione universitaria non sia da considerare solo come una trasmissione neutra di contenuti, ma un evento discorsivo intrinsecamente valutativo, in cui il docente, oltre a informare, valuta e interpreta i materiali presentati. Se, come si è già cercato di mostrare, il discorso accademico in quanto tale è considerabile un metadiscorso (Desideri 2011, 43), questa dimensione si fa ancora più esplicita nel parlato della lezione, dove il rapporto di forte asimmetria tra docente e studente determina il dovere di esplicitare e guidare la ricezione e comprensione dei contenuti. L'impegno che il docente mette nel compiere queste azioni si manifesta in varie realizzazioni verbali. Le fasi di strutturazione del discorso sono secondo Young (1994, 70) funzionali soprattutto alla gestione del topic e a esplicitare quale azione stia compiendo: "that is to say that, over and over again, lecturers explicitly indicate with such choices what they intend to focus on in the lecture so that students are alerted to the nature of the ensuing material". All'interno di questa fase Young (1994) fa rientrare anche le sequenze domande/risposta in cui entrambe le mosse sono realizzate dal docente. Anche Bamford

(2005) individua in questo tipo di azioni verbali una risorsa fondamentale che il docente utilizza a lezione. Queste sequenze sono analizzate dall'autrice come strategie di focalizzazione che il docente mette in atto per dirigere l'attenzione degli studenti verso specifici contenuti. Vedremo come anche nel corpus utilizzato in questo lavoro, nonostante le dimensioni ridotte, queste risorse siano ampiamente utilizzate dai docenti in tutte le diverse discipline. A livello di frequenza, infatti, sono più frequenti le sequenze domanda/risposta dove entrambe sono realizzate dal docente, piuttosto che da due parlanti diversi, come avviene nelle conversazioni ordinarie. Avremo modo di vedere più avanti nel dettaglio il funzionamento delle sequenze d/r, poiché sembrano caratterizzare in maniera significativa il discorso della lezione universitaria. Sottolineiamo però come le autrici ne identifichino due aspetti cruciali. Se Young (1994) evidenzia la funzione che hanno nel strutturare il testo, mettendone in evidenza la il ruolo di strategie di focalizzazione e di gestione del topic, Bamford (2005) mostra come tali strategie sono inoltre un'importante evidenza della dimensione intrinsecamente interazionale della lezione universitaria. In esse si manifesta la funzione didattica e di 'guida' che il docente assume nei confronti degli studenti e sono frequenti anche nei manuali di testo, il cui scopo comunicativo è esplicitamente didattico e in cui l'autore assume quindi una funzione simile a quella del docente, nella funzione didattica e di 'guida' all'interno dei contenuti disciplinari nei confronti dello studente. Non sono, infatti, presenti nei testi scientifici destinati ad un pubblico specialistico, in cui sarebbero probabilmente avvertite come inappropriate. Nel parlato sono inoltre frequentemente segnalate da segnali discorsivi sia in apertura che in chiusura.

L'esigenza di guidare gli ascoltatori e i processi interpretativi e di rendere l'organizzazione del discorso più esplicita possibile si manifesta anche nella frequenza di verbi modali presenti soprattutto nella funzione di esplicitare l'azione che il docente sta compiendo. Questa attenzione a guidare i processi interpretativi di chi ascolta e a rendere l'organizzazione del discorso quanto più esplicita possibile è un aspetto che differenzia in maniera importante il discorso accademico da altre produzioni asimmetriche e con fini istituzionali. Nelle ampiamente studiate conversazioni tra medico e paziente, ad esempio, quest'ultimo non riesce spesso a capire perché il medico stia facendo una particolare domanda o perché stia compiendo una determinata azione, verbale o no. In questo tipo di interazioni, l'interlocutore non esperto rimane all'oscuro dell'*agenda nascosta*

dell'evento che regola la sua articolazione in fasi, la struttura partecipativa e sequenziale e la logica che motiva l'articolazione tematica dell'interazione.

Oltre all'esigenza di guidare l'ascolto degli studenti per sostenerli nella processazione delle informazioni esplicitando l'organizzazione tematica del discorso, il docente compie continue ricapitolazioni e sintesi di quello che sta esponendo (Young 1994). È importante notare che queste fasi (Young 1994) o azioni (Lemke 1990, Bamford 2005) che strutturano il discorso della lezione universitaria non sono lineari ma si realizzano in maniera ricorsiva e circolare all'interno della lezione. Continuamente il docente esplicita la funzione di un determinato segmento di testo all'interno dell'organizzazione complessiva, e frequentemente ricapitola quanto ha detto. Inoltre, se in un testo scritto chi legge ha modo di recuperare un antecedente, o riprendere un elemento tematico, con i testi orali tale operazione non è possibile. Chi parla è, quindi, portato a compiere più volte alcune azioni discorsive che ritiene necessarie per l'efficacia comunicativa e per sostenere il processo di comprensione di chi ascolta. In questo processo fondamentale è l'articolazione tra dato e nuovo. In questo senso, i criteri che regolano la gestione del livello di implicito/esplicito si riferiscono all'accessibilità o identificabilità di un referente o di un determinato tema trattato e, per quanto riguarda le lezioni universitarie, è regolato da diversi fattori. Tra questi ultimi, il fatto che un argomento sia già stato trattato nelle lezioni precedenti, la frequenza con cui è stato menzionato e la salienza, sono sicuramente fattori essenziali nel determinare il livello di esplicitezza su più livelli, ad esempio nel (grado di esplicitezza) delle riprese anaforiche. Il grado di accessibilità di un antecedente non si esaurisce però nel suo essere stato già più o meno menzionato e trattato durante le lezioni precedenti o nella stessa. Soprattutto per il fine didattico del parlato dei docenti a lezione, una valutazione preliminare della qualità del sapere del ricevente e del livello di enciclopedia condivisa è fondamentale (Desideri 2011). Questo riguarda ad esempio, il grado e l'ampiezza delle conoscenze acquisite sia durante il percorso di studio precedente l'ingresso in università, sia negli altri corsi universitari che completano il bagaglio conoscitivo dello studente in un determinato dominio della conoscenza. Questo è anche evidente a livello testuale, come avremo modo di vedere, nei frequenti riferimenti espliciti che i docenti fanno verso l'enciclopedia degli studenti, chiedendo ad esempio se un determinato tema sia stato trattato durante gli studi superiori oppure facendo riferimento

alle conoscenze che stanno acquisendo in altri corsi universitari .

In questo senso, come sottolinea Desideri (2011) “ci si imbatte inevitabilmente nella prima, ingenua, ma doverosa domanda ‘da dove iniziare?’” la quale, per quanto riguarda il discorso accademico, si ridetermina in base “a quale modello di studente universitario pensiamo di rivolgerci? E ancora: “di quali competenze linguistiche lo studente medio dispone oggi per saper gestire con sufficiente autonomia metalinguistica e metacognitiva i contenuti disciplinari e la lingua utilizzata a lezione?” (Desideri 2011, 50).

Un’ulteriore dimensione, collegata a questa esigenza di articolare la progressione tematica del dato e del nuovo, è la ridondanza. Se questa può essere considerata più in generale un correlato funzionale della modalità orale, nella lezione universitaria essa è utilizzata in maniera strategica anche per regolare la progressione tematica. All’interno di un discorso espositivo non tutti gli argomenti o i segmenti di parlato hanno lo stesso peso, e se in alcuni casi la maggiore salienza è manifestata da un uso strategico della ridondanza e da opportune riprese tematiche, frequentemente il docente fornisce indicazioni esplicite rispetto al peso che questi hanno. In questo senso i docenti valutano continuamente il contenuto di quanto stanno esponendo, mostrando sia l’importanza che attribuiscono a determinati temi, le aspettative che hanno rispetto alle conoscenze che gli studenti dovrebbero avere, rispetto a quanto considerano un argomento più o meno accessibile. In virtù della loro posizione di esperti e del ruolo che hanno nei confronti degli studenti in quanto figure incaricate ad introdurli alle conoscenze disciplinari, è intuibile il peso che svolge questo continuo lavoro di valutazione più o meno esplicita, offrendo delle indicazioni essenziali agli studenti su come approcciarsi ai contenuti trasmessi in aula. L’uso di strategie valutative varia ampiamente all’interno delle diverse situazioni comunicative e si realizzano attraverso l’uso di molteplici risorse linguistiche e su livelli di lingua diversi. Per quanto riguarda il contesto delle lezioni universitarie, frequente è ad esempio l’uso di avverbi che esprimono un certo atteggiamento del parlante rispetto alla proposizione. In particolare, ciò avviene solitamente attraverso l’uso di avverbi che esprimono l’atteggiamento del docente in merito alle aspettative sul fatto che un determinato argomento faccia parte o meno del *background* di conoscenze degli studenti oppure il grado di ovvietà di un’affermazione (“come *certamente* saprete..”; “quindi *naturalmente* in un’edizione moderna troveremo...”).

Inoltre, preoccupazione degli studenti è quella di farsi un’idea di quali siano gli argomenti

rilevanti non solo in senso oggettivo ma anche nella prospettiva di insegnamento del proprio docente. Questo aspetto è tanto più rilevante perché rappresenta uno dei punti di difficoltà per gli studenti nello studio sui contenuti delle lezioni universitarie. Young (1994) mette anche in evidenza come le fasi valutative abbiano anche una funzione importante nella strutturazione del testo: “Lecturers do so by indicating to the audience how to weigh such information by giving their personal endorsement of or disagreement with various aspects of the content, which represents a further structuring of the substance of the lecture” (Young 1994, 167). Questo aspetto ci sembra anche connesso al ruolo dell’esemplificazione, a cui il docente ricorre frequentemente in punti che ritiene particolarmente rilevanti oppure che percepisce come difficili per i propri studenti. L’esemplificazione nelle lezioni accademiche non è usata tanto – contrariamente alla funzione che ha ad esempio in testi più argomentativi come una tesi – per dimostrare la validità di un’argomentazione, quanto per fornire degli esempi concreti di asserzioni formulate e rendendole maggiormente fruibili. Il docente può fornire commenti più o meno espliciti rispetto al proprio atteggiamento. Nei casi di massima esplicitezza troviamo vere e proprie formulazioni metadiscorsive attraverso cui il docente guida gli studenti nella ricezione dei contenuti. Vedremo in seguito l’ampissimo ricorso, in generale e con diverse funzioni, del metadiscorso nella lezione universitaria il quale è indice dell’attenzione del docente a esplicitare massimamente la sua comunicazione.

Si è detto che per quanto riguarda i lavori svolti sulla lezione accademica in ambito italiano, diversi contributi sono concordi nel riconoscere alla testualità di questo evento molte caratteristiche del parlato informale e, utilizzando delle etichette precedentemente menzionate, lo stile dominante sarebbe quello descritto come ‘conversational style’ in Dudley Evans (1994), in cui il docente parla ‘a braccio’, con o senza l’utilizzo di appunto o altri tipo di supporti (Zorzi 1999, Bamford 2005). A questo proposito si è detto come, in uno dei primi contributi sul parlato espositivo in ambiente accademico, Berretta (1984) notasse come fossero frequenti incisi e digressioni che sembrano spezzare il filo del discorso, generalmente inaspettate in un discorso pianificato. A questo proposito Zorzi (1999) conferma per le lezioni italiane la presenza delle digressioni, le quali rappresentano un fenomeno rilevante “sia perché quantitativamente rilevante nelle lezioni accademiche italiane, sia perché, indipendentemente dall’argomento e dallo stile espositivo del docente, gioca un ruolo importante nella presentazione dell’informazione

e nella gestione della relazione fra docente e studente” (Zorzi 1999, 69). Esse, lungi da essere segmenti ‘aggiuntivi’ del testo, sono piuttosto da considerare parti integranti del contenuto informativo e dispositivi attraverso cui contestualizzare l’informazione nuova e rafforzarne a livello metadiscorsivo la coerenza all’interno della globalità del testo e rafforzare la dimensione relazionale con gli studenti. Attraverso l’uso di digressioni infatti il docente costruisce di frequente uno spazio per esprimere il proprio punto di vista e per rendere il contenuto della lezione più piacevole per gli studenti con azioni tipiche del parlato tra pari, come aneddoti personali, battute e giochi di parole (Zorzi 1999)

Ci interessa notare anche come la maggioranza dei fenomeni qui trattati, che si caratterizzano per il carattere globale, contribuiscano non solo nella strutturazione del testo delle lezioni e quindi nel mantenimento della coerenza e della coesione ma abbiamo quasi sempre anche carattere relazionale. La dimensione interazionale è fondamentale nel parlato del docente non solo per coinvolgere gli studenti e il loro interesse ma per il preciso compito che ha nell’introdurli all’interno di quella che si è anche detta “visione professionale” (Orletti 2000) che costituisce una dimensione fondamentale del discorso accademico, inteso come insieme di pratiche verbali e codici culturali. Essa si manifesta anche nei frequenti interventi che il docente rivolge agli studenti, in forma quindi di domande esplicite. Considerando l’apprendimento e la costruzione della conoscenza come un processo dinamico e che avviene attraverso la negoziazione continua dei significati, è evidente come la dimensione interazionale sia fondamentale soprattutto in eventi comunicativi con fini didattici.

Un ultimo aspetto che ci interessa sottolineare rispetto alla dimensione globale della lezione universitaria e che è strettamente collegata alla dimensione ‘faccia a faccia’ che caratterizza la didattica in presenza riguarda la dimensione della cortesia. Anche in questo caso la natura ‘involved’ della comunicazione si manifesta nelle strategie che il parlante o i partecipanti allo scambio comunicativo in generale fanno per gestire la dimensione relazionale e il mantenimento della faccia. Queste riguardano un vario ricorso a strategie di vaghezza e di mitigazione nei casi in cui i parlanti percepiscono che alcuni atti possono essere potenzialmente dannosi nei confronti dell’immagine e della coesione sociale con l’interlocutore. Se la vaghezza rappresenta una caratteristica generale dei testi parlati, dovuta spesso all’impossibilità di pianificare il testo, soprattutto nel parlato

conversazionale, essa può anche essere utilizzata intenzionalmente dai parlanti per varie ragioni. Un parlante può decidere di essere vago perché non possiede abbastanza informazioni rispetto ad un argomento, oppure perché non vuole esprimere apertamente la propria opinione, per ragioni riguardanti il mantenimento della coesione sociale. Nel primo caso Voghera (2017) parla di vaghezza a livello informativo mentre, nel secondo, di vaghezza relazionale. La vaghezza dovuta, invece, a vincoli di programmazione è definita, sempre da Voghera (2017), come vaghezza discorsiva.

2.4.2 micro-caratteristiche della lezione universitaria

Quanto si è detto per la testualità e la lingua utilizzata nelle lezioni italiane, sembra valere anche per quelle in lingua inglese le quali, secondo la maggior parte dei contributi sull'argomento (Flowerdew 1994, Biber 2006) avrebbero caratteristiche linguistiche che l'avvicinerebbero al parlato informale. A tal proposito Biber (2006), in uno studio sui diversi registri utilizzati in accademia afferma che, a paragone dei registri scritti : “ Surprisingly, the language of classroom lectures in American universities differs in almost every respect. In fact, classroom lectures tend to use many linguistic characteristics that are more typical of conversation than academic writing” (Biber 2006, 3). Questo vale sia per alcune proprietà che caratterizzano la fisionomia generale del testo e che sono, come abbiamo visto dovute ai vincoli che la modalità orale impone alle produzioni verbali, sia per le strutture linguistiche che vi ritroviamo. Abbiamo detto che una delle maggiori distinzioni che viene riconosciuta al parlato rispetto allo scritto è il tipo di relazione che ha con il contesto e il destinatario. Se il parlato contiene indicazioni linguistiche del coinvolgimento del parlante con il destinatario del messaggio e con la realtà concreta e, in quanto tale, è legato a luoghi, persone ed eventi specifici, il testo scritto può essere, invece, distaccato dal luogo/tempo in cui si realizza (Chafe, Danielewicz 1987; Jasinka 2020). Questa relazione di ‘vicinanza’ si manifesta a livello più propriamente linguistico in una varietà di elementi, tra cui espressioni deittiche, segnali di interazione e pragmatici di varia natura che sono tipiche degli eventi comunicativi faccia a faccia. Alcune forme deittiche, come la deissi sociale, assumono un particolare ruolo nella gestione dell'interazione soprattutto e della cortesia. In questo senso l'insieme di elementi che va a svolgere la funzione di allocutivi di cortesia e che segnalano il rapporto tra parlanti in termini di intimità e simmetria (Andorno 2005) e che sono altamente soggetti a differenze

tra sistemi linguistici e culturali, sono molto frequenti nelle lezioni universitarie sia negli interventi degli studenti che nel parlato del docente. Presente anche nei testi scritti ma estremamente frequente nelle lezioni universitarie e particolarmente interessante per l'analisi delle risorse attraverso cui i parlanti costruiscono coesione e coerenza è la deissi testuale (Berretta 1984, Conte 1999, Desideri 2011) o *discourse deixis*. La deissi testuale è di natura meta-comunicativa poiché fa del suo campo indicale il testo stesso e non il contesto extralinguistico, come negli altri usi deittici. Come afferma Andorno (2005, 40) “il testo è cioè trattato metaforicamente come un luogo fisico, in cui gli interlocutori possono spostarsi”. Assumono quindi una funzione orientata a gestire l'attenzione e i collegamenti che deve compiere per gestire il messaggio. Si colloca, quindi, come procedura pragmatico-testuale con una forte valenza anche relazionale e sociolinguistica poiché attraverso esse il parlante si pone esplicitamente come ‘guida’ di chi ascolta.

In generale ogni forma di metacomunicazione, proprio poiché funzionano come ‘istruzioni’ che il parlante fornisce a chi ascolta perché sia in grado di seguire meglio il messaggio e per il ruolo disambiguante svolgono nella gestione dell'interazione, sono particolarmente frequenti in situazioni comunicative formali e in cui “la presenza di una struttura è determinante per la realizzazione dello scopo che i partecipanti attribuiscono all'interazione” (Orletti 2000, 54).

Nella stessa direzione vanno i connettivi testuali con funzione demarcativa che segmentano il testo in blocchi informativi, segnalando cambiamenti tematici e collocati, specie nel parlato, in funzione di apertura e chiusura di sequenze di enunciati. Questi, nell'oralità, interagiscono con altre forme di tipo discorsivo-pragmatico come i segnali discorsivi, i quali agiscono in maniera più evidente anche nella dimensione pragmatica del discorso e sull'(inter)soggettività della comunicazione (Biber 2006). Avremo modo di vedere meglio questi elementi nel prossimo capitolo, ad essi dedicato, ma ci pare intanto utile sottolineare come sia difficile tracciare una distinzione netta tra queste due categorie, soprattutto nelle produzioni orali. Già in uno dei primi contributi sull'argomento Berretta (1984) sottolineava come, seppure sia possibile distinguere tra elementi dal carattere più semantico-discorsivo e elementi dal carattere più macro-sintattico, essi siano da porre all'interno di un continuum di forme di cui il parlante si serve continuamente per stabilire relazioni all'interno del testo. È interessante notare come l'uso di connettivi e segnali con funzioni testuali nelle lezioni universitarie sembri

variare sia in base a fattori di contesto riguardanti gli studenti sia ad alcune caratteristiche dei docenti. In Camiciottoli (2004) si mostra come i docenti che usano a lezione una lingua che non è la loro L1 sembrano utilizzare con più frequenza elementi funzionali alla strutturazione del discorso non solo per aiutare gli studenti L2 ma anche per proprie necessità comunicative.

Molti studi hanno inoltre mostrato che essi svolgono una funzione fondamentale nella comprensione del parlato in genere e anche delle lezioni. Anche laddove essi non sono semanticamente espliciti essi sono comunque degli elementi che chi ascolta utilizza per orientarsi nel discorso. In Flowerdew e Tauroza (1995) il loro ruolo viene paragonato a quello dei segnali stradali, utili tanto a chi progetta una strada quanto a chi deve percorrerla: *“Markers such as those used in our study signpost the logical flow of the ideas in the lecture in a way similar to the manner in which pictorial road signs indicate the direction a road takes. The presence of such signs prepares drivers for bends and curves in the road. Similarly, markers prepare listeners for changes in the direction of the flow of ideas”* (Flowerdew, Tauroza 1995, 450).

È fondamentale prestare attenzione a questi elementi di natura discorsivo-pragmatica poiché sono tra le risorse linguistiche che sembrano essere più suscettibili a variazioni di contesto anche all'interno del discorso accademico. Ad esempio, gli elementi funzionali a marcare il coinvolgimento e l'attenzione al destinatario sembrano più frequenti nei corsi di piccole dimensioni e tendono a comparire in misura minore nei livelli avanzati (Barbieri 2014). Inoltre, tali elementi sembrano fortemente dipendenti dalla disciplina, con le materie umanistiche che ricorrono più spesso a strategie orientate al destinatario rispetto alle discipline scientifiche, indipendentemente dal grado di interazione in classe (Adel 2012, Dahl 2000).

Si è già detto della tensione fondamentale, tra necessità di precisione nella trasmissione dei contenuti e chiarezza terminologica e l'inevitabile vaghezza che caratterizza ogni produzione orale, che caratterizza il discorso delle lezioni universitarie. A livello di forme, questa tensione si esprime in una molteplicità di manifestazioni. Se da una parte abbiamo l'uso di un apparato terminologico utilizzato in maniera pervasiva all'interno della lezione, segnalato in maniera esplicita dal docente attraverso l'uso frequente di enunciati che forniscono definizioni o denominazioni del lessico specialistico, la negoziazione dei

significati avviene anche attraverso l'uso di strategie che possono comportare una certa dose di vaghezza.

Tra gli elementi più frequenti nella negoziazione del significato troviamo l'uso di liste e di *general extenders*. Con liste facciamo riferimento a configurazione sintattiche o testuali in cui troviamo due o più sintagmi potenzialmente collegati paradigmaticamente, che occupano uno stesso slot all'interno della costruzione più ampia di cui fanno parte (Masini et al. 2018), e che segnalano all'ascoltatore la non-esaustività della lista stessa. Queste sono spesso accompagnate da *general extenders*, la cui funzione primaria consiste nell'estensione del riferimento del sintagma nominale o verbale che li precede. Essi possono essere utilizzati strategicamente dai parlanti per essere vaghi a livello referenziale, spesso la funzione della vaghezza viene utilizzata per questioni legate al mantenimento della faccia e in generale alla gestione della dimensione relazionale della comunicazione (Overstreet, Yule 2021, Fiorentini 2018, Voghera 2017, Fiorenza 2024). In quanto elementi con un forte potenziale pragmatico essi sono stati spesso descritti all'interno della categoria dei segnali discorsivi (Fiorentini 2018), nonostante se ne differenziano per alcune ragioni che avremo modo di vedere. Essi sono comunque molto frequenti nel parlato in classe all'interno di cui assumono caratteristiche particolari in virtù del contesto accademico.

La necessità di veicolare messaggi il cui contenuto sia chiaro porta inoltre il docente ad effettuare un'ampia gamma di riformulazioni, le quali possono realizzarsi successivamente ad interventi di chiarimento da parte degli studenti sia in assenza di questi. Spesso il docente sembra accorgersi che quanto sta dicendo potrebbe non essere completamente trasparente per gli studenti e fa ricorso quindi ad un'ampia gamma di strategie di riformulazione, che possono essere marcate formalmente oppure no e estese a segmenti di parlato più o meno ampi. Frequentemente, infatti, assumono una funzione metadiscorsiva e vengono utilizzate per disambiguare alcuni termini tecnici. In contesti in cui il docente spiega in una lingua che non è la L1 degli studenti le riformulazioni hanno spesso la funzione di offrire una spiegazione anche per alcuni termini non propriamente specialistici ma che il docente ritiene possano non appartenere al vocabolario degli studenti. Ciò vale anche per alcuni elementi culturali, che possono non fare parte del repertorio enciclopedico degli studenti che studiano in una lingua ed una cultura che non è quella nativa.

3. metadiscorso e segnali funzionali

Si è più volte detto nei precedenti capitoli che una delle dimensioni che maggiormente caratterizza i discorsi in ambito istituzionale in generale e nello specifico il discorso accademico è la sua forte vocazione alla metatestualità. In questo senso, Desideri (2011) afferma che “il discorso accademico è per definizione un metadiscorso”. Se una dimensione meta(testuale) può dirsi proprietà di ogni evento comunicativo essa si fa ancora più rilevante in contesti in cui almeno uno dei partecipanti svolge un ruolo di regia all’interno della conversazione. La dimensione metacomunicativa degli scambi verbali agisce, seguendo Orletti (2000), principalmente su tre ambiti della comunicazione, permettendo a chi vi partecipa di:

- a) Confrontare in ogni momento le assunzioni sull’interazione in corso sia rispetto alle caratteristiche di quest’ultima -rispetto ad esempio al grado di formalità-, sia rispetto al tipo di relazione tra gli interagenti -individuando quindi sia comportamenti appropriati o meno a seconda del grado di simmetria sia fattori relativi allo stato psicologico -, fornendo quindi le risorse per giungere ad una visione congiunta dell’evento comunicativo in corso
- b) Segmentare, articolare l’attività in corso come una sorta di punteggiatura. Questa dimensione è relativa soprattutto all’organizzazione tematica della comunicazione e alla sua struttura testuale/discorsiva
- c) Comunicare agli altri partecipanti se la comunicazione si stia svolgendo in maniera positiva, senza quindi problemi relativi alla corretta ricezione dei messaggi. I partecipanti possono infatti segnalare eventuali problemi chiedendo chiarimenti, oppure al contrario fornire feedback positivi per segnalare l’avvenuta comprensione.

Questa serie di messaggi che costituiscono una sorta di comunicazione parallela rispetto alla comunicazione ufficiale (Orletti 2000, 49) può avvenire attraverso molteplici canali comunicativi ed in forma implicita come esplicita (Orletti 2000). Qualora la dimensione metacomunicativa diventi centrale all’interno dell’interazione, assumendo quindi non più solo una posizione parallela rispetto ad un messaggio principale che hanno la funzione di chiarire, si parla di ‘pratiche di glossa’.

Nonostante l'oggetto di indagine principale di questo lavoro non siano le pratiche di glossa ma bensì i segnali funzionali, utilizzando la terminologia presente in Ghezzi e Molinelli (2015) e di cui si dirà in maniera più approfondita a breve, pensiamo sia utile spendere ancora due parole poiché, soprattutto nella letteratura sul discorso accademico, la dimensione metadiscorsiva ha fornito spesso il quadro generale all'interno del quale sono stati studiati anche connettivi e segnali discorsivi. Una proprietà che Orletti (2014) riconosce come specifica della pratica di glossa e in generale delle formulazioni, è la sua intrinseca indessicalità. Le formulazioni sono intrinsecamente indessicali poiché esse fanno esplicito riferimento a specifici momenti dell'interazione in corso, ad aspetti contestuali quali i partecipanti o il tipo di situazione comunicativa, nonché al contenuto e alla forma dell'interazione verbale stessa.

Le formulazioni e le pratiche di glossa coincidono solo in alcuni casi con gli elementi di cui qui tratteremo, ossia nei casi in cui connettivi o elementi funzionali hanno un valore semantico esplicito ("per concludere..."). Le lezioni universitarie, in quanto evento comunicativo sottoposto ad un 'controllo' continuo da parte del docente e dalla volontà di rendere il contenuto del testo e la sua organizzazione quanto più trasparente possibile per gli studenti, sono costellate dall'uso frequentissimo di glosse da parte del docente. Ciò è coerente con i contesti in cui i parlanti fanno maggiore uso di interventi di formulazione e pratiche di glossa. Queste, infatti, sono più frequenti nei contesti caratterizzati da un grado alto di formalità e invece praticamente assenti in conversazioni informali e aventi solo scopo fatico (Orletti 2000). Il carattere esplicito di queste forme di metacomunicazione le rende infatti particolarmente adatte a tutti quei contesti in cui alcune caratteristiche dell'evento comunicativo o il suo scopo richiedono la necessità di messaggi non fraintendibili. In questo senso, la dimensione transazionale della lezione universitaria richiede evidentemente che la funzione dei messaggi formulati dall'insegnante e la loro organizzazione sia quanto più trasparente possibile. Possiamo inoltre pensare di individuare diversi tipi di glosse a seconda del tipo di evento comunicativo e testo a cui facciamo riferimento, dove in alcuni eventi sarà più probabile che i parlanti ricorrano a formulazioni per regolare le dinamiche che gestiscono la presa di turno, mentre in altri chi parla avrà maggiore necessità, ad esempio, di regolare e segnalare lo sviluppo tematico del parlato. Possiamo infatti, seguendo lo spunto di Orletti (2000), assumere l'esistenza di una correlazione tra tipi di interazione e tipi di

formulazione. Nella lezione universitaria, italiana, ad esempio, coerentemente alla sua realizzazione prevalentemente monologica che assume nelle lezioni frontali, troviamo bassissime occorrenze di formulazioni aventi lo scopo primario di gestire i turni dei partecipanti e la sequenza delle interazioni e invece sono predominanti le glosse volte a chiarire lo sviluppo tematico (*per iniziare...*), a creare rimandi interni al discorso in atto (*“ritornando al punto iniziale...”*), le azioni che compie nel corso dell’esposizione (*“vediamo ora un frammento del trattato...”*), i rimandi espliciti a lezioni precedenti o future (*“come abbiamo mostrato l’ultima volta...”*), a testi specifici o alle conoscenze acquisite degli studenti. Nonostante si possano individuare diversi livelli su cui queste formulazioni agiscono che fanno riferimento principalmente a due dimensioni dell’evento comunicativo, ossia quello testuale e quello interpersonale, in alcuni contributi si sottolinea come una definizione di metadiscorso “as to reject the duality of textual and interpersonal functions found in much of the metadiscourse literature” e considerare, invece che “all metadiscourse is interpersonal” (Hyland 2017, Calaresu 2022, 19). Secondo Hyland (2017) la dimensione interpersonale sarebbe primaria nella misura in cui considera la conoscenza del lettore/uditore, la sua esperienza testuale e le sue esigenze nella processazione dell’input linguistico, e nell’utilizzo di un repertorio specifico di strategie funzionali a soddisfarle.

Un accenno alla dimensione del metadiscorso come categoria all’interno della quale sono state studiate le modalità attraverso cui il parlante fa esplicito riferimento ad una dimensione dell’evento comunicativo è doverosa poiché essa è stata ampiamente utilizzata proprio negli studi interessati all’insegnamento della lingua per scopi accademici (Calaresu 2022). Nel cercare di fare chiarezza su cosa si intenda per metadiscorso Hyland (2017) sottolinea innanzitutto la sua distanza da altre nozioni come metalanguage e metapragmatic, con cui spesso è stato sovrapposto ma da cui è importante che sia distinto, i quali si riferiscono ai gradi di consapevolezza dei parlanti rispetto alla conoscenza esplicita della lingua e alla capacità di saper formulare giudizi di appropriatezza di enunciati in base al contesto di produzione. Inoltre, oggetto di riferimento del metadiscorso sono i dispositivi espliciti attraverso cui chi parla o scrive compie degli atti di riferimento rispetto ad alcuni aspetti del testo che sta producendo, attraverso ad esempio l’uso di marcatori discorsivi o funzionali. È quindi una nozione che fa riferimento alla progettazione di un messaggio in funzione di un destinatario. La

dimensione indessicale si rivela, oltre che negli espliciti riferimenti al testo che l'autore sta producendo, anche nella consapevolezza che quest'ultimo ha rispetto al destinatario reale o potenziale, alle sue conoscenze e quindi anche a quelle di una discourse community di cui suppone o meno l'appartenenza.

La nozione di metadiscorso rimane comunque una categoria 'fuzzy', sia rispetto ai livelli della lingua in cui esso può agire sia rispetto alle proprietà che lo distinguono invece da ciò che è solo 'discorso'. La non proposizionalità, ad esempio, è in diversi contributi ritenuta una proprietà caratterizzante la nozione di metadiscorso ma nella pratica alcuni elementi poi studiati sotto questa categoria presentano un contenuto proposizionale.

Adel e Mauranen (2010) individuano due principali orientamenti nelle ricerche sul metadiscorso. Una definizione più ampia darebbe maggiore rilevanza alla dimensione interazionale del metadiscorso e quindi alla rilevanza, coincidente fin quanto detto fino ad ora, che ha la consapevolezza di un destinatario nella costruzione del discorso. A questa prospettiva Adel e Mauranen (2010) fanno riferimento usando le etichette di 'integrative model' o 'interactive model'.

La seconda prospettiva individuata dalle autrici pone maggiore rilievo alla dimensione riflessiva del metadiscorso e viene definita dalle autrici come 'non-integrative model' o 'reflexive model'. In questo senso, la presenza di un riferimento esplicito al testo stesso è considerato elemento fondamentale perché un determinato messaggio possa dirsi come realizzazione del metadiscorso. Questo approccio va quindi a restringere il campo su un numero più ristretto di fenomeni e considera la riflessività come una delle proprietà fondamentali del linguaggio. La questione non è solo terminologica, poiché una serie di elementi considerati metalinguistici nel primo approccio, in virtù del riferimento ad un destinatario, come *hedges*, segnali fatici o vari segnali di interazione, non vengono considerati tali nel secondo.

Inoltre, sono considerati usi metadiscorsivi realizzazioni linguistiche di ampiezza diversa. A tal proposito, Ädel (2023) parla di *marker approach* e *move approach*. All'interno del primo sono stati studiati prevalentemente unità linguistiche minori, tra cui diversi tipi di elementi funzionali e marcatori discorsivi, ma anche l'ampia gamma di risorse linguistiche attraverso cui è possibile fare espliciti riferimenti all'autore o al destinatario, come l'uso del sistema pronominale, ecc. Questo approccio opera a livello lessicale e

permette una classificazione precisa e sistematica dei marcatori, ma, secondo l'autrice, rischia di trascurare la loro funzione all'interno del discorso più ampio. Il secondo orientamento privilegia invece unità più ampie, come intere sequenze discorsive o segmenti testuali che costituiscono veri e propri strumenti attraverso cui si realizzano diversi tipi di mosse discorsive. In questo caso, il metadiscorso è analizzato a livello retorico e discorsivo, come pratica che organizza il flusso comunicativo e guida la comprensione globale. Esempi possono essere interi passaggi di lavoro collaborativo tra studenti, dove le strategie metadiscorsive emergono nel contesto dell'interazione e non come singoli marcatori isolati.

Adel (2023) sottolinea che entrambi gli approcci hanno un ruolo importante nella comprensione del metadiscorso: mentre l'approccio dei marcatori consente analisi dettagliate e sistematiche, quello dei movimenti offre una visione più completa delle funzioni discorsive. Distinguere tra questi due approcci permette anche di individuare due diverse tradizioni di ricerca che sono confluiti nello studio del metadiscorso. Se l'approccio che Adel (2023) definisce come 'moves approach' ha un chiaro riferimento al filone di studi che si rifanno alla nozione fondamentale della *genre analysis* di mosse retorica o discorsiva, l'approccio denominato 'markers approach' ha assorbito lavori che si sono variamente interessati delle categorie linguistiche con valore prettamente funzionale. Questo approccio è quello che qui maggiormente ci interessa, in quanto, come sottolinea l'autrice, è storicamente stato influenzato dalla letteratura che si è interessata allo studio dei marcatori pragmatici e dalla necessità di mostrare che i testi contengono più del semplice materiale proposizionale. Ciò ha portato ai primi lavori di Vande Kopple e Crismore negli anni '80, in cui il metadiscorso veniva definito come materiale non proposizionale (Adel, 2023). Nella letteratura, il termine *metadiscourse marker* è talvolta utilizzato per riferirsi all'intera categoria o a sottocategorie specifiche di metadiscorso, come i *frame markers*, gli *attitude markers* e gli *engagement markers*, concepiti sulla scia della nozione di *pragmatic marker*.

Queste differenze sostanziali sono inoltre collegate a differenze metodologiche nella ricerca. Una delle principali differenze metodologiche riguarda la modalità di individuazione degli elementi di interesse. Gli approcci che privilegiano i marcatori del metadiscorso hanno spesso adottato procedure basate su corpora, partendo cioè dalla ricerca di elementi individuati a priori. Al contrario, gli studi sulle moves all'interno di

un testo hanno generalmente privilegiato campioni più piccoli, individuando le unità di interesse attraverso l'osservazione completa delle produzioni verbali di riferimento.

Un aspetto che invece sembra essere abbastanza chiaro nella letteratura sul metadiscorso, sono gli ambiti in cui questa nozione è stata prevalentemente applicata. Questi, come si è detto, sono da individuare principalmente negli studi che si sono interessati dell'analisi della varietà specialistiche e dei testi accademici e, in particolare, nella letteratura per l'insegnamento della lingua per scopi accademici e specifici. Soprattutto in quest'ultimo ambito, si è posta particolare attenzione alla dimensione del metadiscorso poiché si ritiene fondamentale per gli studenti maturare le competenze per gestire la complessità testuale delle produzioni accademiche in un'ottica *recipient design*, adottando anche quindi consapevolmente strategie per orientare l'attenzione del destinatario e comunicare in maniera efficace tenendo conto delle sue caratteristiche. La centralità che la dimensione del metadiscorso ha assunto negli studi sulle varietà specialistiche della lingua è riconosciuta nella maggioranza degli studi sull'argomento e a tal proposito Hyland (2017) nota come: "a simple Google search produces over 154,000 hits, Google Scholar returns some 185,000 documents containing the term and the Web of Science encompasses over 270 papers on the topic" (Hyland 2017,16). Come riconosce lo stesso Hyland (2017) e come si sostiene nella maggioranza dei contributi sull'argomento, però, questa centralità riguarda prevalentemente le ricerche sulla scrittura accademica. Per quanto riguarda l'oralità, invece, la letteratura sulla dimensione metadiscorsiva si fa tutt'altro che centrale. Sostiene a proposito Mauranen (2023, 1): "Ten years ago, I remarked on the surprisingly small proportion of metadiscourse studies that investigated spoken discourse compared to the total amount of metadiscourse research. This is still true, even though much more research has been devoted to spoken discourses since then. The proportional gap remains enormous".

Questa introduzione ci è sembrata necessaria perché, nell'apprendimento di una seconda lingua, la dimensione metalinguistica e le risorse attraverso cui si realizza risultano spesso problematiche. La ricerca sul metadiscorso ha finora privilegiato soprattutto gli scritti, mentre studi come quelli di Mauranen (1993, 2023) evidenziano l'importanza di considerare anche la dimensione orale. In questo lavoro, l'analisi degli usi metadiscorsivi nel discorso universitario, con particolare attenzione all'oralità, fornisce il punto di

partenza per l'esame dei segnali discorsivi, che presentano molteplici sovrapposizioni con la dimensione metadiscorsiva dei testi.

3.2 Segnali funzionali: tra funzioni discorsive e pragmatiche

Ciò che qui ci interessa sottolineare è come all'interno degli studi sul metadiscorso, che costituiscono una dimensione fondamentale e 'salda, all'interno della letteratura sul discorso accademico e dell'insegnamento della lingua per scopi specifici o accademici, siano stati frequentemente analizzati anche i segnali funzionali. Vedremo ora di definire cosa intendiamo con segnali funzionali, osservando brevemente la problematicità rispetto ad un accordo terminologico e sostanziale sulla categoria cui le diverse etichette utilizzate (segnali discorsivi, marcatori discorsivi) fanno riferimento e alcuni contributi che sono stati fondamentali in questo ambito. Utilizzeremo poi, nel corso del lavoro, la terminologia adottata in Ghezzi e Molinelli (2014). Le autrici parlano di 'segnali funzionali' distinguendo ulteriormente tra segnali discorsivi e segnali pragmatici'. Con segnali discorsivi faremo riferimento agli elementi che indicano la struttura del discorso, funzionando come dispositivi coesivi e sottolineando le relazioni all'interno del testo, specificando come il messaggio o il suo contenuto sia collegato al discorso precedente e successivo o alla situazione extralinguistica. In italiano, questi marcatori derivano spesso da avverbi e possono assumere diverse funzioni: ad esempio, possono servire a focalizzare l'attenzione su un'informazione particolare, introdurre un commento o riformulare un enunciato, oppure a segnare la strutturazione tematica. Al contrario, il termine segnali pragmatici si riferisce principalmente a elementi che veicolano un significato (inter)soggettivo. Questa categoria comprende marcatori che segnalano la relazione sociale del parlante con gli interlocutori o che esprimono la posizione soggettiva del parlante rispetto al contenuto dell'enunciato o al contesto interazionale. Tra questi rientrano i diversi dispositivi linguistici utilizzati per richiamare l'attenzione, esprimere cooperazione o disaccordo, cortesia, o per svolgere funzioni fatiche e imperative. All'interno di questa categoria possono rientrare anche diverse forme di interiezione, la cui inclusione tra gli elementi discorsivi e funzionali è stata spesso oggetto di dibattito.

Il contributo a cui si fa risalire l'inizio della vasta letteratura su questa categoria di

elementi è la pubblicazione fondamentale di Schiffrin (1987) sui *discourse markers* la quale segna il momento di inizio di un dibattito sistematico in questo ambito. A dimostrazione di questo crescendo di interesse verso questa categoria linguistica, Voghera (2017) segnala come, consultando il catalogo della British Library, il numero delle pubblicazioni passi dai 15 titoli presenti fino al 1993 ai 1.054 titoli riportati fino al 2017. Se l'assenza di una denominazione accettata dalla comunità scientifica è sicuramente sintomo di una mancata condivisione anche a livello sostanziale rispetto ai parametri su cui stabilire una definizione, esistono tuttavia alcune proprietà su cui sembra esserci parziale accordo all'interno della letteratura (Sansò 2020, Bazzanella 1995) e che verranno discussi nel prossimo paragrafo.

3.2.1 Segnali funzionali: un problema definitorio.

L'inizio della vasta letteratura su questa categoria di elementi viene generalmente fatto risalire alla pubblicazione fondamentale di Schiffrin (1987) sui marcatori discorsivi, che segna l'avvio di un dibattito sistematico in questo ambito. A dimostrazione della crescita di interesse verso questa categoria linguistica, Voghera (2017) segnala come, consultando il catalogo della British Library, il numero delle pubblicazioni passi dai 15 titoli presenti fino al 1993 ai 1.054 titoli riportati fino al 2017. Se la pubblicazione di Schiffrin (1987) portava già il titolo *Discourse Markers*, proponendosi quindi come un punto di riferimento terminologico importante, contributi altrettanto notevoli da lì a poco hanno ampliato la terminologia e le categorizzazioni presenti nella letteratura di riferimento. Pochi anni dopo, infatti, già Fraser (1990) propone l'uso del termine *pragmatic markers* all'interno del quale riconosce ulteriori tre classificazioni (*basic markers*; *commentary markers*; e *parallel markers*), poi ulteriormente ampliate nel corso di contributi successivi (1998, 2007). Il quadro teorico all'interno di cui Fraser lavora e che motiva la sua categorizzazione prevede una netta separazione tra dimensione semantica e pragmatica e ciò motiva la proliferazione di numerose categorie e sottocategorie attraverso cui descrivere i pragmatic markers. Secondo Meschler & Schiffrin (2015, 194): “these classifications create sets that end up containing tremendous internal variation”

Come in altri lavori, viene riconosciuto che questi elementi non agiscono sulla dimensione proposizionale dei messaggi. Utilizzando le parole di Fraser (2009, 3), “are

not part of the propositional content of the message conveyed, and they do not contribute to the meaning of the proposition, *per se*". L'elemento che abbiamo lasciato in corsivo vuole evidenziare che essi agiscono, ovviamente, su ciò che il parlante vuole comunicare, ma il modo in cui questi contribuiscono a veicolare un messaggio è strettamente dipendente dal contesto in cui si trovano, e da cui non sono separabili per essere interpretati. Fraser (2006, 2009) elenca alcune caratteristiche distintive dei pragmatic markers: "they are free morphemes, are discourse-segment initial, signal a specific message, and are classified not syntactically but in terms of their semantic/pragmatic functions".

Le differenze tra categorizzazioni e terminologie dipendono spesso in larga misura dai quadri teorici all'interno di cui i diversi autori si muovono e dalle finalità che si pongono. Schiffrin (1987), diversamente da Fraser (1990) non pone una differenza categoriale, ad esempio, tra dimensione pragmatica e semantica della lingua e soprattutto considera quest'ultima nel suo essere in primo luogo funzionale alla comunicazione. Schiffrin (1987) parte dall'assunto che la lingua possa essere studiata solo tenendo conto delle seguenti quattro proprietà fondamentali: 1. La lingua viene sempre usata in un contesto 2. La lingua è sensibile al contesto. 3. La lingua ha sempre uno scopo comunicativo. 4. La lingua è progettata per la comunicazione.

Nelle produzioni reali la lingua si manifesta sottoforma di discorso e, all'unità del discorso Schiffrin (1987) riconosce tre proprietà fondamentali: il discorso ha una struttura, crea e trasmette significati e realizza azioni. In questo quadro la coesione è da considerarsi come proprietà integrante perché un discorso sia considerato tale. Se le prime due proprietà riguardano principalmente la dimensione strutturale del discorso, considerare il discorso come risorsa attraverso cui compiere azioni riguarda più la funzione sociale che lo caratterizza. Il discorso è stato spesso studiato in chiave strettamente linguistica, ad esempio considerandolo in quanto prodotto di unità minori differenti (morfemi, parole, sintagmi, frasi) ma anche composto da diversi tipi di strutture. Le unità di cui è composto il discorso possono essere considerate infatti nella loro dimensione strutturale e sintattica, in quanto combinazione di sintagmi, ma anche nella sua struttura semantica, considerandolo quindi come insieme di proposizioni. La coesione non è solo una funzione del testo: "cohesion actually depends on a general process of

semantic inferencing by language-users who make sense not only out of texts, but out of sentences and words as well” (Schiffrin 1987, 13). Per quanto riguarda la dimensione semantica, Schiffrin (1987) nota che la coesione non si manifesta solo a livello di superficie, nella presenza di elementi coesivi quali i pronomi e i connettivi, che funzionano come *coesive links*, ma come fattore costitutivo del discorso in sé, per cui l’interpretazione di un enunciato presuppone sempre la presenza di un enunciato precedente. La proprietà coesiva inerente al discorso risiede anche nel suo essere una forma di azione, considerandolo quindi nella sua dimensione prettamente sociale e intersoggettiva: “language is used by its speakers for a tremendous amount of social work. Not only is language used for a referential function (to transmit information about the world), but it is used for a social function (to establish, maintain, and adjust relationships with others), and an expressive function (to display various selves and their attendant feelings, orientations and statuses).”

La coesione e il modello del discorso proposto da Schiffrin (1987) sono elementi fondamentali nella lettura che l’autrice offre dei segnali discorsivi.

Il discorso è infatti un’unità complessa in cui ognuna di queste dimensioni non può essere analizzata in isolamento “such properties are not autonomous: no one of these properties can be understood without attention to the others”. La lettura che offre Schiffrin (1987) dei segnali discorsivi si inquadra all’interno di un più ampio modello della coerenza del discorso, ricordando che il discorso viene inteso come unità strutturale, di significato e di azione. La coerenza viene creata costantemente nel corso dell’interazione attraverso l’uso di molteplici risorse e strategie attraverso cui i parlanti offrono dei frame interpretativi per permettere un’interpretazione situata del messaggio, e questo nelle diverse dimensioni che riguardano la struttura dell’interazione, il valore proposizionale dei messaggi e le azioni che si stanno svolgendo attraverso la comunicazione. Poiché lo studio di Schiffrin (1987) era mosso prevalentemente dalla volontà di offrire un’analisi dei segnali discorsivi che rendesse conto della loro distribuzione tenendo conto sia della loro dimensione linguistica sia del ruolo svolto all’interno dell’interazione (Schiffrin 1987) e del loro ruolo nella costruzione/mantenimento della coerenza discorsiva, Schiffrin (1987) offre un’accurata descrizione di un modello di discorso. Schiffrin si basa su un modello teorico di discorso composto da quattro diversi piani: participation framework, information state, ideational structure, action structure, e exchange structure. L’exchange structure e l’action

structure sono dimensioni non linguistiche ma che nell'evento comunicativo si realizzano attraverso unità linguistiche come i turni conversazionali o gli atti linguistici. Queste due dimensioni, che riguardano il dominio della pragmatica, si affiancano a livello 'ideazionale', che riguarda invece l'organizzazione semantica del discorso e ha come unità di analisi quello della proposizione. L'ulteriore analisi che Schiffrin (1987) offre del modello di discorso offre una descrizione accurata del tipo di relazioni interne ai diversi livelli e su cui i meccanismi di coesione, e i segnali discorsivi, possono agire. Questi ultimi sono definiti dall'autrice come "sequentially dependent elements that bracket units of talk" (Schiffrin 1987, 31), ossia "nonobligatory utterance-initial items that function in relation to ongoing talk and text" (Schiffrin 2001). I segnali discorsivi possono essere considerati come un set composto da diversi tipi di espressioni linguistiche e diverse categorie lessicali come congiunzioni, interiezioni, avverbi e espressioni lessicalizzate. Soprattutto, Schiffrin (1987) mostra come i segnali discorsivi possano agire su un singolo piano, come su più piani simultaneamente ad esempio, segnalando un certo tipo di relazione sia sul piano semantico-proposizionale sia su quello relativo alla struttura dell'interazione. Questa è infatti una proprietà che Schiffrin (1987) riconosce tra i criteri attraverso cui individuare i segnali discorsivi. Nonostante essi abbiano, tendenzialmente, una funzione primaria che li colloca su uno dei diversi livelli del discorso, nelle produzioni reali essi sono tipicamente multifunzionali. Inoltre, essi agiscono sia in una dimensione locale, aiutando a collocare l'enunciato o il turno rispetto a quelli immediatamente precedenti, ma anche a livello globale. Anticipando molti dei lavori che seguiranno sui segnali discorsivi, l'autrice li considera come istruzioni su come interpretare l'interazione in corso.

Un riferimento essenziale nel lavoro di Schiffrin (1987) – e in generale in molti lavori sui segnali discorsivi- in quanto contributo fondamentale negli studi sulla coesione e la coerenza come elementi fondamentali di un testo e quello di Halliday e Hasan (1976). Infatti, nonostante in Halliday e Hasan (1976) non venga si faccia esplicito riferimento ai 'segnali discorsivi', tra i diversi strumenti coesivi identificati troviamo alcuni elementi simili per forme e funzioni. Gli autori propongono che un insieme di mezzi coesivi (*reference*, ripetizione, sostituzione, ellissi e congiunzione) contribuisca a creare un testo segnalando le relazioni semantiche all'interno di una struttura soggiacente di idee. Tra

questi troviamo un set di elementi definiti dagli Autori ‘conjunctive items’, i quali veicolano significati che presuppongono la presenza di altri elementi nel discorso (Halliday, Hasan 1976; Schiffrin 2001). Non instaurano però, a differenza di altre risorse coesive, legami di co-referenza con altri elementi del testo e non funzionano quindi come dispositivi anaforici o cataforici, nè come ellissi (Halliday, Hasan 1976) Piuttosto, secondo gli autori “a specification of the way in which what is to follow is systematically connected to what has gone before” (Halliday, Hasan 1976, 227). Il riferimento a Halliday, Hasan (1976) è frequente in molti lavori sui segnali discorsivi soprattutto laddove vi è una riflessione approfondita sui meccanismi di costruzione e mantenimento della coerenza. Ciò, infatti, abbiamo in parte visto, era uno degli obiettivi che stava alla base del lavoro di Schiffrin (1987) e che in generale ha posto le basi per diversi contributi che si sono concentrati prevalentemente sulla dimensione del discorso e delle sue relazioni interne. In questo senso, una delle questioni che ricorre nei vari contributi riguarda il problema se i connettivi siano necessari alla costruzione della coesione o se questa esista a priori. Nonostante essi possano aiutare a esplicitare il tipo di relazione tra enunciati “their use is not always needed for a discourse relation to be communicated” (1976). La relazione coesiva sarebbe precedente a prescindere quindi dal connettivo. Discuteremo meglio successivamente delle differenze tra elementi considerati tipicamente connettivi e i segnali discorsivi, concentrandoci prevalentemente sulle differenze semantiche riguardanti la maggiore o minore polisemia e vaghezza che li distinguono e riflettendo se essi possano essere considerati elementi di una stessa categoria o se siano da considerarsi sotto-categorie differenti. Alcuni elementi in comune riguardano sia le funzioni discorsive/testuali che realizzano all’interno delle produzioni, “the notorious ambiguity of discourse connectives” (Zufferey, Degand 2024, 48), la polifunzionalità che li caratterizza e la non integrazione sintattica all’interno degli enunciati in cui compaiono.

Questi elementi sono stati anche centrali nella discussione avvenuta in merito ad altre terminologie adottate in letteratura. Fischer (1990, 2014) ad esempio discute a più riprese l’uso della terminologia *discourse particles* per indicare la categoria a cui qui ci stiamo riferendo.

Sebbene la dimensione formale e strutturale sia solitamente considerata poco utile per individuare e descrivere i segnali discorsivi, la sua presenza implicita sembra comunque

orientare le scelte metodologiche delle diverse ricerche. A proposito Fischer (2014) nota che l'etichetta *discourse markers* viene tipicamente utilizzata per indicare "short words", come *ok, yes, well* e *so*. Sempre uno sguardo alla dimensione formale di questi elementi motiva l'adozione del termine *discourse particle*, per evidenziare la differenza con elementi quali i clitici, morfemi legati ma anche da elementi quali parole contenute e vari tipi di fraseologismi. In questo senso ad esempio la mancanza di flessione diviene spesso caratteristica -seppur non sempre esplicitata- degli elementi assunti sotto tale categoria e ciò motiva l'uso di *particles*, i quali sono invariabili per definizione (Fischer 2014). La differenza quindi nell'adozione tra *discourse markers* e *discourse particles* sembra quindi risiedere in motivazioni legate alla dimensione formale. Come è noto, l'utilizzo di terminologie diverse rivela sia differenze concettuali soggiacenti e relative spesso alle diverse prospettive teoriche dei diversi autori, ma anche a scelte fatte in funzione degli obiettivi specifici che ci si pone e alle lingue su cui si lavora. In questo senso Fischer (2006) nota come l'uso di queste due terminologie evidenzia priorità diverse. Se il termine *discourse particles* ha il vantaggio di evidenziare alcune caratteristiche formali, il termine *discourse markers* è generalmente usato in quanto etichetta puramente funzionale e più inclusiva verso un ampio spettro di fenomeni. Inoltre, proprio per essere in primis una categoria di ordine funzionale, sembra essere più flessibile in termini interlinguistici, evitando limitazioni che deriverebbero dalle diverse specificità a livello formale delle lingue. La questione è ampiamente discussa in Fischer (2006, 2014), in cui si discutono soprattutto le motivazioni sottostanti la scelta del termine *discourse particles* piuttosto che *discourse marker* e come adottare un approccio completamente funzionale comporti comunque alcune problematiche. Innanzitutto l'autrice nota come adottare la funzionalità come criterio fondamentale comporti almeno un rischio di circolarità: "The classification is thus in danger of being circular: we call discourse markers those items that fulfil discourse marking functions, and we call discourse marking functions those that are fulfilled by discourse markers" (Fischer 2006, 5). In questo senso l'autrice si chiede, se decidiamo di adottare la dimensione della funzionalità come tratto unificante della categoria, allora si dovrebbe anche riflettere su quali siano le funzioni (discorsive) specifiche attraverso cui definire i segnali discorsivi. Altrimenti, il rischio di circolarità è appunto dato dal considerare funzioni discorsive quelle che sono espresse da elementi già tipicamente considerati come segnali discorsivi.

Inoltre, adottare un criterio puramente formale comporta diversi problemi sia in ottica interlinguistica che intralinguistica poiché le stesse funzioni possono essere realizzate da diversi tipi di categorie linguistiche. Ad esempio, molte funzioni rivolte alla gestione della conversazione sono realizzate attraverso fraseologismi come da risorse linguistiche non lessicalizzate tra cui esitazioni, pause (o altre risorse prosodiche), le quali possono realizzare funzioni coincidenti a quelle svolte da alcuni segnali discorsivi. In virtù di queste considerazioni, secondo l'autrice, la differenza nell'uso del termine *discourse particles* piuttosto che *discourse marker* risiederebbe in quanto il criterio formale sia reso esplicito o meno: "the choice of the term *discourse particle* versus *discourse marker* thus reflects in how far the decisions regarding the formal aspects of the items under discussion are made explicit" (Fischer 2006, 5).

Soprattutto nella letteratura sulle lingue germaniche e slave si è fatto invece ricorso spesso al termine *modal particles* (Sansò, Fiorentini 2017; Diewald 2006). I *modal particles* sono elementi attraverso cui il parlante caratterizza il proprio messaggio facendo riferimento ad un common ground comune, cioè sia in relazione al proprio stato di conoscenza sia a ciò che presume essere lo stato di conoscenza dell'interlocutore. Diewald (2013) nota a proposito come, mentre il termine *discourse markers* è utilizzato per cercare di definire una categoria funzionale valida a livello interlinguistico attraverso quindi un percorso concettuale onomasiologico (Diewald 2013), la nozione di *modal particles* "usually refers to a semasiologically defined language-specific word class". Lo studio dei *modal particles* è quindi in genere stato ristretto non solo a lingue specifiche ma anche a fenomeni e valori più ristretti rispetto a quelli che sono stati trattati in letteratura come *discourse markers*. Diewald (2013) sostiene che non è corretto considerare i due termini come possibili sinonimi e che sono piuttosto da considerarsi come due categorie linguistiche che si situano a gerarchie diverse, laddove i valori funzionali veicolati dalle particelle modali ad esempio in tedesco sono espressi con costruzioni o strategie linguistiche non parte della grammatica in altre lingue. In breve: "MPs and DMs are coins of different currencies" (Diewald 2013). In Diewald (2013) viene anche proposta una distinzione tra *Discourse Markers* e *Text Connective*, la quale ricalca in parte la specificità delle produzioni orali e soprattutto dialogiche da quelle scritte.

In Diewald (2013) e Fischer (2006) vengono individuate due maggiori scuole nella categorizzazione dei *discourse markers* e rispetto ai fenomeni che vengono individuati sotto questa etichetta. Una scuola limiterebbe il termine *discourse markers* a elementi con prevalente funzione testuale e i quali sono tipicamente integrati sintatticamente all'interno delle frasi in cui occorrono. In questo senso vengono considerati segnali discorsivi anche congiunzioni, avverbi e connettivi, i quali hanno la funzione di indicare in che modo collegare le nuove frasi a quelle precedenti. La seconda, invece, riconosce come segnali discorsivi soprattutto quegli elementi non integrati e indipendenti dalla struttura sintattica ma che agiscono piuttosto sulla dimensione dell'enunciato. Tra gli altri, appartenenti alla prima scuola troviamo Fraser (1990, 2006), per il quale i *discourse markers* sarebbero, propriamente, elementi che “typically signal a relation between the discourse segment which hosts them and the prior discourse segment, perhaps produced by another speaker” (Fraser 2009, 296). La seconda posizione invece individua sotto l'etichetta di segnali discorsivi elementi “defined as indexical elements relating items of discourse to other items of discourse” (Diewald 2013, 25), i quali realizzano relazioni che sono tipiche delle situazioni comunicative orali e dialogiche: “they point to organizational and structural features as well as to chunks of the non-linguistic situation and environment; they take care of the thematic structure, and they control the turn-taking system and other aspects of speech management” (Diewald 2013, 26).

Osservare le differenze proposte in letteratura rispetto elementi la cui funzione è stata definita come prevalentemente testuale da elementi invece tipici della comunicazione orale è di nostro interesse poiché il contesto che andremo ad osservare si colloca all'interno di un continuum di tratti tipici delle produzioni scritte e di tratti tipici invece dell'oralità. Le lezioni universitarie sono infatti un tipo di parlato controllato, generalmente preparato precedentemente dal docente ma che allo stesso tempo conservano molte caratteristiche delle produzioni orali spontanee. Rimanendo nell'ottica proposta da Diewald (2013) e Fischer (2006), in questa seconda posizione i *discourse markers* vengono quindi distinti dai connettivi testuali, ai quali si riferiscono con *textual-connective markers*. La proprietà che accomuna i *discourse markers* in entrambe le prospettive è la loro intrinseca indessicalità e le potenzialità relazionali, ciò che li distingue è invece la dimensione in cui tale indessicalità si applica: “For one group, this is the textual, propositional, conceptual domain, and for the other group, it is the

communicative, dialogic, non-propositional domain” (Diewald 2013, 26).

In generale abbiamo cercato di mostrare come affrontare l’argomento dei segnali discorsivi comporti affrontarne la complessità in termini di approcci e categorizzazioni proposte. Già dalla prima pubblicazione di Schiffrin (1987) il problema nel delimitare l’oggetto di riferimento si poneva e l’autrice riconosceva come diversi contributi e scuole avessero individuato elementi funzionalmente vicini a quelli da lei identificato come discourse markers i quali erano stati oggetto di attenzione in contributi precedenti, tra cui i conjunctive di Halliday e Hasan (1976) e i *cue of contextualization* di Levinson. Tre anni dopo già in Fraser (1990) si ritrova non solo una terminologia ed una classificazione molto distante da quella proposta da Schiffrin (1987) sia per la gamma di fenomeni presi in considerazione quanto per il framework di riferimento, ma è già presente il riferimento alla complessità terminologica che nel frattempo si era sviluppata e ad ulteriori approcci che avevano preceduto quello di Schiffrin (1987). Nella pubblicazione appena menzionata ed in molte successive Fraser (1990) nota come tale complessità terminologica non sia solo dovuta alle divergenze negli approcci di riferimento e background teorici ma anche dalle motivazioni che stanno alla base della ricerca intrapresa dall’autore.

Inoltre Fraser (1994, 2014) nota come gli obiettivi delle specifiche ricerche abbiano influenzato notevolmente le scelte relative all’uso della terminologia e alla categorizzazione proposta: Van Dijk (1979), con il termine connettivi discorsivi, proponeva ad esempio di evidenziare le differenze tra connettivi semantici e pragmatici; l’obiettivo di Schiffrin (1987, 2005) era invece, abbiamo visto, mostrare il loro ruolo nella coerenza del discorso; Fraser (1990) ne analizzava la funzione nell’interpretazione pragmatica mentre Blakemore (2002) li ha studiati principalmente in relazione alla distinzione tra significato concettuale e procedurale nell’ambito della relevance theory.

Come giustamente sottolinea Fischer (2006), il problema di tracciare un quadro unitario è soprattutto quello di rendere conto non solo dei diversi approcci adottati ma anche dei molteplici aspetti che sono stati presi in considerazione, che rendono spesso i lavori difficilmente comparabili: “the approaches vary with respect to very many different aspects [...] the language(s) under consideration, the items taken into account, the terminology used, the functions considered, the problems focussed on, and the methodologies employed” (Fischer 2006, 1).

A questo proposito Fischer (2006) parla di una vera e propria “jungle of publication” e “jungle of different approach” che rendono un’impresa quasi vana cercare di mettere in ordine i diversi tasselli per ricostruire un ‘modello originario’.

Inoltre, in alcuni contributi si segnala come il dibattito sulle delimitazioni interne tra le diverse categorie e le relative organizzazioni interne abbia spesso costituito un ostacolo piuttosto che uno stimolo alla riflessione su questi elementi, oscurando ciò che i diversi fenomeni hanno in comune (Sansò, Fiorentini 2017). Per questo motivo in molti contributi si preferisce adottare definizioni operative piuttosto che il ricorso ad una definizione intensionale, che fornisca le condizioni necessarie e sufficienti perché un determinato elemento sia riconducibile alla categoria data (Sansò, Fiorentini 2017; Crible 2017). Alcuni propongono un approccio completamente induttivo, mentre altri privilegiano una riflessione sulle categorie. Se alcuni partono dai dati concreti per giungere a una definizione (Crible 2017), altri ritengono necessaria un’integrazione con considerazioni teoriche che guidino l’interpretazione dei dati. In Degand et al (2015) così come in Diewald (2016) si sottolinea ad esempio l’importanza di riflettere sui principi attraverso cui costruire categorie che riescano a tenere conto della complessità degli elementi in funzione di collocarli all’interno di una gerarchia riferita ai diversi livelli linguistici. In questo senso è importante riflettere su quali siano categorie funzionali e quindi più verosimilmente comparabili e quali siano invece categorie specifiche delle lingue. Per quanto riguarda i segnali discorsivi ciò comporta trovare delle categorizzazioni che possano rendere conto sia di categorie funzionali che possano essere valide a livello interlinguistico ma che riescano a conciliare anche categorie lingue-specifiche. In questo senso Diewald (2016) propone di adottare categorie flessibili che riescano “answers the need to reconcile universal functional categories with language-specific classes as well as the need to provide for intercategoryality on a language-specific level” (2016, 41).

Questa esigenza ha portato diversi autori a proporre l’adozione di un principio di costruzione di categorie non definite in senso aristotelico. La tradizione classica, infatti, propone che una categoria i) sia definita da un numero di proprietà necessarie e sufficienti ii) all’interno della categoria ogni membro occupa la stessa posizione, ossia, ogni membro è da considerarsi come tipico della stessa iii) il criterio di appartenenza è di tipo discreto, un elemento appartiene o non appartiene alla categoria e non ci sono casi intermedi poiché

le categorie hanno confini netti.

La teoria dei prototipi nasce invece nell'ambito del cognitivismo, e non della logica, e vede la costruzione delle categorie come un processo che contempla un gradiente sia interno alle categorie che tra le categorie. In questo senso ogni categoria è concepita come un insieme di membri, tra cui quello più rappresentativo e prototipico occupa una posizione centrale. Gli altri membri sono disposti secondo un gradiente di similarità da questo membro centrale.

La teoria dei prototipi nasce all'interno di studi il cui fine era spiegare le modalità attraverso cui gli individui organizzano l'esperienza e costruiscono categorie concettuali (Jezek 2011, Lewandowska-Tomaszczyk 2010) ed è stata applicata, in ambito linguistico, sia a questioni relative l'organizzazione semantica ad esempio degli elementi lessicali, sia alle categorie grammaticali o funzionali.

In quanto permette di concepire un sistema non discreto ma che si basa su una nozione più flessibile di categoria, la teoria dei prototipi è stata spesso indicata come riferimento anche nell'affrontare il problema definitorio dei segnali discorsivi (Bazzanella 2010, Degand et al 2013, Ghezzi, Molinelli 2015). Ugualmente, adatteremo una visione a prototipo, la quale non solo si rivela utile nel trattare l'eterogeneità interna a questi elementi anche a livello intralinguistico ma si ritiene utile in questo lavoro poiché ci permette di considerare in maniera flessibile anche la loro diversa distribuzione nel parlato e nello scritto.

3.3 Segnali discorsivi: alcune coordinate di partenza

Abbiamo quindi visto che la discussione sui segnali discorsivi e la problematicità di arrivare ad una definizione e categorizzazione condivisa sia un problema collegato a diverse motivazioni. Alcune di esse sono date dal carattere prevalentemente applicativo di molti studi, che utilizzano definizioni operative funzionali alle specifiche domande di ricerca. Condividendo tale posizione, mostreremo ora sinteticamente quale terminologia e categorizzazione utilizzeremo nel seguito di questo lavoro e discuteremo alcune delle proprietà di questa categoria funzionale cercando di fare particolare riferimento alla lingua italiana.

In questo lavoro adottiamo la terminologia proposta da Ghezzi e Molinelli (2014), che

riteniamo particolarmente funzionale ai nostri scopi, integrandola, quando necessario, con le classificazioni di Bazzanella (2010), le quali offrono una descrizione più articolata e dettagliata dell'italiano. Utilizzeremo, quindi, l'etichetta 'segnali funzionali' per riferirci alla categoria nel complesso, l'etichetta 'segnali discorsivi' per riferirci alla gamma di elementi la quale agiscono principalmente sulla struttura del discorso, funzionando come dispositivi di coesione discorsiva che mettono in rilievo le relazioni intra-discorsive e specificano in che modo il messaggio o il suo contenuto si collega al discorso precedente e successivo o alla situazione extralinguistica. L'etichetta 'segnali pragmatici' verrà invece utilizzata per riferirsi a elementi che esprimono valori più marcatamente (inter)soggettivi. Questa classe comprende segnali che fanno riferimento alla relazione sociale tra partecipanti ad uno stesso evento comunicativo, oppure che segnalano la posizione soggettiva del parlante rispetto al contenuto dell'enunciato o al contesto interazionale. Consideriamo, in ogni caso, anche queste due macrofunzioni come due poli all'interno di un continuum poiché i) negli usi concreti spesso un elemento assume funzioni su più livelli contemporaneamente ii) condividiamo a livello teorico le posizioni che non tracciano un confine netto tra funzioni grammaticali e funzioni pragmatiche (Ariel 2010). Tale categorizzazione è parzialmente condivisa anche da Fedriani & Sansò (2017, 2) i quali distinguono tra pragmatic markers, discourse markers da una parte, laddove i primi vengono considerati "as markers of functions belonging to the domains of social and interpersonal cohesion" e i secondi come "ensuring textual cohesion" e modal particles dall'altra, con cui fanno riferimento a "closed class of items that participate in a paradigm as signals of the speaker's evaluation of the information status of his/her utterance". Inoltre, anche Bazzanella (2001) riconosce che la gamma di funzioni ricoperte dai segnali discorsivi possono essere ricondotte a due macrofunzioni, una relativa al ruolo più propriamente metatestuale che possono svolgere all'interno dei testi con la quale la studiosa fa riferimento alle funzioni volta a sottolineare "la strutturazione testuale ed organizzativa dell'informazione" (Bazzanella 2001, 45) mentre l'altra alla dimensione interattiva dell'evento comunicativo, "che comporta sia 'allocutività' che 'dialogicità' e deve essere considerata rispetto a tutti i partecipanti all'interazione, nei loro diversi ruoli conversazionali (parlante ed interlocutore)" (Bazzanella 2001, 44).

Come già osservato, per quanto sia fondamentale riconoscere che i diversi segnali funzionali ritagliano specifiche gamme di valori funzionali e tendano a specializzarsi, essi continuano tuttavia a condividere alcune proprietà di base, in particolare l'intrinseca indessicalità e la loro potenzialità relazionale. La varietà di funzioni che si articola tra questi due poli è comunque riconosciuta in tutti i contributi, anche in ambito italiano. Riportiamo di seguito la definizione che fornisce Bazzanella (2010), che a lungo si è occupata dell'argomento:

I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali e a esplicitare la collocazione dell'enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva del testo.

Elenchiamo ora alcune proprietà fondamentali che riteniamo utili per orientare meglio il nostro discorso:

- Appartengono a varie categorie grammaticali;
- Non contribuiscono al significato proposizionale dell'enunciato in cui compaiono ma hanno tipicamente una funzione procedurale;
- Sono elementi tipicamente polifunzionali. Tale polifunzionalità può essere ulteriormente distinta in:
 1. Polifunzionalità paradigmatica: Uno stesso segnale discorsivo può assumere funzioni diverse in contesto diversi;
 2. Polifunzionalità sintagmatica: Uno stesso segnale discorsivo può svolgere funzioni diverse all'interno dello stesso contesto;
- Sembrano esserci correlazioni statisticamente rivelanti tra la posizione in cui tipicamente si situano i segnali discorsivi all'interno dell'enunciato e la funzione svolta. In Beechin, Deges (2014) ad esempio si ipotizza una correlazione forte tra la funzione del segnale discorsivo a seconda che esso si trovi nella periferia destra o nella periferia sinistra dell'enunciato. Secondo alcuni autori la periferia sinistra attrarrebbe elementi linguistici funzionali alla strutturazione del testo, mentre quella destra elementi la cui

funzione è legata maggiormente ad una modulazione della forza illocutiva dell'enunciato e alla modulazione dei rapporti tra gli interlocutori (Deegand 2014; Sansò 2020). Tale ipotesi trova però diversi controesempi sia a livello intralinguistico che a livello interlinguistico (Sansò 2020).

Si è visto che la maggioranza dei contributi sono concordi a individuare questi elementi come una categoria prettamente funzionale e si è visto che una categorizzazione del genere, nonostante possa comportare alcune problematiche (Fischer 2006), rimane comunque utile soprattutto in ottica comparativa (Degand et al 2014). Anche a livello intralinguistico infatti possono essere usati come elementi funzionali verbi, avverbi, sintagmi, congiunzioni o intere proposizioni per esprimere una medesima funzione (Bazzanella 2010, Ghezzi, Molinelli 2015, Sansò, Fiorentini 2017).

Proprio in virtù dell'essere elementi funzionali, essi non modificano tendenzialmente il valore proposizionale dell'enunciato in cui compaiono, non agiscono quindi sulle sue condizioni di verità. Sperber e Wilson (1995) distinguono tra codifica concettuale e codifica procedurale del significato. Il livello procedurale della codifica è caratterizzato dal fatto che un elemento linguistico rimanda a qualche tratto del contesto dell'interazione o all'interazione stessa. Il significato procedurale fornisce istruzioni su come interpretare la dimensione concettuale del messaggio. Quest'ultimo, che coincide con la dimensione proposizionale dell'enunciato, fa riferimento a idee o entità extralinguistiche.

Questa proprietà, condivisa generalmente negli studi sui segnali funzionali è anche la motivazione per cui molti autori riconoscono come ulteriore caratteristica di questi elementi la loro eliminabilità o sostituibilità. Con questa affermazione si intende dire che, non agendo sul contenuto di verità dell'enunciato, la loro assenza non pregiudica la correttezza del contenuto semantico dello stesso. Essi possono inoltre essere sostituiti da segnali funzionali che, nel contesto dato, svolgono la stessa funzione. Seguendo Bazzanella (2010), possiamo, ad esempio, utilizzare come elemento per segnalare una richiesta di conferma sia "vero?" quanto "no?". È però opportuno considerare che, data l'estrema polifunzionalità, il potenziale pragmatico e la particolare sensibilità al contesto, alcune variazioni possono essere percepite come marcate dai parlanti. In Degand & Zuffrey (2024), parlando di opzionalità dei segnali discorsivi, si sottolinea come tale

proprietà possa essere considerata sia dal punto di vista della sintassi che della semantica, nonostante sia solo quest'ultima ad essere stata studiata in maniera sistematica. Riportando quanto riassunto dalle autrici: (i) l'opzionalità sintattica si riferisce al fatto che la rimozione del marcatore "non altera la grammaticalità dell'enunciato ospite", (ii) l'opzionalità semantica si riferisce all'osservazione che la relazione (discorso) rimane accessibile anche se il marcatore viene escluso. In altre parole, omettere il marcatore "rende il testo né agrammaticale né incomprensibile" (...) L'opzionalità sintattica, per quanto ne sappiamo, non è stata indagata in senso stretto, mentre l'opzionalità semantica dei connettivi discorsi è stata studiata ampiamente (Degand, Zuffrey 2024, 50).

Bazzanella (2010) nota, inoltre, come la funzione prettamente procedurale spieghi anche alcune specificità distribuzionali dei segnali funzionali, specie la possibilità di ricorrere in *cumuli* o *catene*. Anche in questo caso vedremo come sia opportuno porre ulteriori specificazioni, in quanto questo aspetto è sia correlato al grado di formalità del contesto di interazione sia al tipo di segnale funzionale. Quelli che presentano un grado più elevato di esplicitezza semantica e che svolgono funzioni marcatamente testuali si trovano infatti raramente all'interno di cumuli o catene.

La funzione procedurale dei segnali funzionali è certamente collegata al loro valore intrinsecamente metadiscorsivo o metatestuale. Secondo Mascher (2015, 2017), questo sarebbe infatti il tratto realmente distintivo dei segnali funzionali. Sostiene l'autrice: "for an utterance to be considered a discourse marker, first and foremost, the utterance must have a metalingual interpretation in the context in which it occurs. In other words, rather than referring to the extralingual realm, discourse markers refer to the realm of the text, to the interpersonal relations between its participants (or between speaker and text), and/or to their cognitive processes" (Maschler 2017, 55). Questa dimensione ci interessa particolarmente per alcune ragioni. Permette, innanzitutto, di tracciare in maniera esplicita un continuum tra le funzioni dei segnali funzionali e altri usi metalinguistici della lingua, i quali abbiamo visto essere argomento privilegiato all'interno del discorso accademico e suo tratto caratteristico e inoltre riteniamo sia tratto unificante di questi elementi.

Per quanto riguarda la polifunzionalità si è detto che essa può realizzarsi sia a livello paradigmatico che sintagmatico. Il primo aspetto è relativo alla possibilità che uno stesso

elemento assuma diverse funzioni e significati a seconda del contesto in cui occorre. Con contesto ci riferiamo naturalmente sia al contesto situazionale e tutte le coordinate sociolinguistiche che lo definiscono quanto al contesto linguistico in cui occorre. Ovviamente qui si pone la difficoltà di definire in maniera più specifica cosa intendiamo con contesto visti soprattutto i approcci che si sono interessati di concettualizzarlo. Pensiamo possa essere utile nel nostro caso fare riferimento alla categorizzazione proposta in Bazzanella (1994, 2005) in cui, trattando delle componenti contestuali o tratti strutturali, distingue tra elementi relativi al *setting* ed elementi relativi al *tipo di interazione*. All'interno del *setting* vengono considerati i seguenti aspetti della situazione interazionale: tempo, spazio, mezzo fisico di trasmissione, partecipanti, mentre, all'interno del tipo di interazione, si considerano il grado di convenzionalizzazione o istituzionalizzazione dell'evento comunicativo, il compito/scopo/argomento, il genere discorsivo, e il formato di produzione conversazionale, quest'ultimo relativo soprattutto alle modalità di gestione del topic e all'alternanza dei turni e determinato soprattutto dal grado di interazione dell'evento. Ovviamente questi fattori non possono essere considerati in maniera isolata ma ogni evento reale si realizza in particolari configurazioni date dalla loro interazione.

A livello sintagmatico, invece, uno stesso elemento può performare contemporaneamente più funzioni, realizzando quindi il proprio potenziale indessicale su più e diversi livelli del discorso contemporaneamente. Ciò vale inoltre anche nella direzione opposta, ossia: “the reverse is also true, as the same discourse plane may be indexed by markers performing different functions” (Ghezzi, Molinelli 2014).

3. 3. 1 connettivi e segnali discorsivi

Si è fatto più volte riferimento nel corso del paragrafo precedente ad elementi con funzione prevalentemente testuale e discorsiva e che vengono definiti in vario modo e a cui qui ci riferiremo con il termine connettivi. In Biber (2004) essi vengono distinti dai discourse markers usando l'etichetta di linking adverbial. La distinzione principale risiederebbe nell'essere più frequenti nei registri scritti piuttosto che in quelli orali e nell'assolvere a funzioni relative prevalentemente alla gestione della coesione e coerenza del testo piuttosto che a funzioni interazionali e pragmatiche. Abbiamo visto poco sopra

che in Diewald (2013) viene posta una distinzione tra i *text connectives* e i *discourse markers*, la quale ricalca anch'essa alcune differenze fondamentali tra le produzioni orali e quelle scritte. Se i veri e propri connettivi sono, nell'ottica dell'autrice, Mentre i *discourse markers* "strictu sensu" (Squartini 2013, Diewald 2013) agiscono non sul dominio concettuale e proposizionale dei testi ma piuttosto sulla dimensione interazionale e a livello di enunciato e poco vincolati a livello sintattico, i connettivi sarebbero sintatticamente integrati agirebbero in maniera più esplicita a livello proposizionale e concettuale. Come i segnali discorsivi, invece, hanno la proprietà di non appartenere a categorie lessicali specifiche.

Zuffrey e Degand (2024) forniscono la seguente definizione di connettivi: "connectives form a functional category of lexical items used to explicitly mark discourse relations between discourse segments" (Zuffrey, Degand 2024, 6)". Le autrici sottolineano, così come per i segnali discorsivi e come anche per le relazioni testuali, le definizioni fornite in letteratura siano spesso correlate agli obiettivi delle specifiche ricerche e raramente si fornisca una definizione con l'intento di fornire una sistematizzazione teorica della categoria definitiva. In maniera parzialmente divergente da quanto sostenuto in Diewald (2013, 8), secondo le autrici *discourse markers* e connettivi nonostante mostrino delle divergenze in termini di funzioni e distribuzionali, non possono essere trattate come categorie totalmente separate e lo stesso elemento in molti casi può assumere sia funzioni ritenute tipiche dei *discourse markers* e in altre comportarsi come connettivo. Le autrici considerano i connettivi una sottocategoria dei segnali discorsivi, in quanto ne condividono alcune proprietà fondamentali. In particolare, entrambe le classi sono caratterizzate da una funzione relazionale; tuttavia, mentre i segnali discorsivi possono realizzare tale funzione a più livelli del testo o del discorso, nei connettivi la dimensione relazionale risulta circoscritta prevalentemente al livello interfrasale.

Una definizione diversa è invece data da Ferrari (2014), la quale si affida anche al criterio formale nella descrizione dei connettivi. Afferma infatti l'autrice che, con il termine 'connettivo' si fa riferimento a "ciascuna delle forme linguistiche morfologicamente invariabili (congiunzioni, locuzioni ecc) che segnalano le relazioni logiche che vigono tra processi o tra unità di composizione testuale" (Ferrari 2014, 131). L'autrice utilizza una definizione ampia per quanto riguarda le funzioni che i connettivi possono ricoprire,

andando anche ad includervi elementi che agisce sulla dimensione della frase e sintatticamente integrati, come nel seguente esempio che riportiamo: *non è stato facile consegnare in tempo, soprattutto a causa della sua assenza*

Poiché infatti intende come connettivi qualsiasi elemento che segnali una relazione tra unità di composizione testuale o tra eventi, considera connettivi anche particelle subordinanti e congiunzioni che operano all'interno del livello di frase. Opera invece, come si è visto, delle restrizioni a livello morfologico, considerando connettivi solo gli elementi invariabili che assolvono alle funzioni sopra menzionate.

Borderia (2001, 220), ripercorrendo alcune tappe fondamentali nello studio dei connettivi nelle discipline linguistiche nota che l'attenzione a questi elementi non nasce nella linguistica testuale degli anni 70 – sia in ambito statunitense con Halliday, Hasan (1976) che europeo con i lavori di VanDijk (1977)- ma fosse già presente in alcune delle prime grammatiche nazionali, citando alcuni esempi da grammatici spagnoli del 1400 e del 1800.

La percezione che connettivi e segnali discorsivi non siano propriamente sovrapponibili per diverse ragioni è avvertita da diversi autori. Non sempre, però, la questione viene affrontata direttamente e spesso si accenna al problema senza però proporre distinzioni e lasciando spesso ambiguità nell'uso della terminologia. Borderia (2001, 220) a questo proposito parla di “a common misunderstanding”, sostenendo che: “the concepts connective and discourse marker are by no means clear and usually represent a source of misunderstanding”. Il problema sarebbe dovuto, secondo l'autore, al fatto che i *connettivi* come categoria autonoma vengono raramente individuati all'interno della letteratura statunitense ma rimangono comunque gli elementi maggiormente studiati. Per questo motivo le proprietà di quelli che qui stiamo chiamando connettivi sono spesso state sovrapposte a quelle dei *discourse markers*, al punto che: “it is sometimes hard to know if a given characterization of discourse markers is valid for all discourse markers or if it is only applicable just for the subclass of connectives” (Borderia 2001, 227).

Anche all'interno della letteratura italiana sull'argomento, Bazzanella (2015) notava che, discutendo dell'ambiguità terminologica negli studi sui segnali discorsivi, “restando all'italiano, anche se sarebbe auspicabile un'unificazione, è trascurabile la differenza tra

segnali discorsivi e marcatori del discorso; ma, quando parliamo di connettivi o di connettori, possiamo parlare di elementi diversi oppure di elementi che si sovrappongono del tutto o in parte”. Rispetto alla distinzione tra queste due categorie troviamo anche un fondamentale contributo di Berretta (1984) la quale, invece, sembra optare per una continuità tra i diversi elementi con funzione connettiva. L’autrice, volendo studiare l’uso dei connettivi all’interno di un corpus di parlato monologico di tipo espositivo, individua una possibile distinzione tra due classi principali, distinti in base al tipo di relazione che marcano all’interno del discorso: connettivi semantici e connettivi demarcativi. I primi assolvono generalmente la funzione di marcare relazioni di tipo semantico-discorsivo all’interno dei testi, specificando quindi il tipo di relazione logica e semantica che sussiste tra le porzioni di testo che collegano, mentre i connettivi demarcativi funzionano come segnali di articolazione i quali, contribuendo più a segnalare la strutturazione macrosintattica del testo, ne indicano alcuni punti nevralgici come i segnali di apertura o di chiusura di unità testuali, ma funzionando anche come elementi continuativi o riempitivi, che segnalano la volontà di mantenere aperto il canale comunicativo, o segnali di ripresa e di correzione (Beretta 1984). L’autrice riconosce però la difficoltà di porre una distinzione categoria tra le due etichette, e le pone, piuttosto, lungo una scala di esplicitzza semantica. Sostiene, infatti, Beretta (1984): “in conclusione, mi pare che i due gruppi possano giustificatamente essere riuniti sotto l’unica etichetta etichetta di connettivi testuali, in ragione dell’analogia funzione svolta; il grado di ‘semanticità’ sarà da porre lungo un continuum piuttosto che da considerare un tratto binario”. Se da una parte quindi, possiamo individuare connettivi che, in maniera più esplicita, segnalano il tipo di relazione tra porzioni di testo, dall’altra avremo connettivi che in maniera meno esplicita indicano, senza specificare quale, un tipo di relazione che può essere di ‘continuazione’ o di ‘interruzione’.

In generale notiamo quindi come, laddove la differenza tra connettivi e segnali discorsivi sia stata notata a più riprese nella letteratura di riferimento, essa non sempre viene trattata in maniera esplicita e approfondita oppure, le distinzioni che vengono fatte -in termini di categorie differenti o sottocategorie- non sempre coincidono. In questo lavoro concordiamo con gli approcci che distinguono – seppur senza la pretesa di arrivare a sistematizzazioni definitive- tra elementi che chiameremo connettivi e altri forme di

segnali funzionali, dal valore più pragmatico o discorsivo, e che ricoprono funzioni più tipiche delle situazioni orali e dialogiche. Laddove i primi sono più soggetti a restrizioni sintattiche, hanno tipicamente un contenuto semantico più esplicito, e vengono più di frequente utilizzati nello scritto mentre i secondi sono sintatticamente “liberi”, agiscono più frequentemente su molteplici livelli del discorso e hanno un potenziale pragmatico più evidente. Una differenza si pone anche in termini di frequenza. I segnali funzionali rappresentano infatti a livello quantitativo una porzione importante delle produzioni orali. Ciò accade poiché, proprio in virtù del loro esprimere una gamma molto ampia di valori e relazioni e del loro caratterizzare le produzioni orali, contribuendo così in vario modo alla costruzione di testi che sono per loro natura caratterizzati da una maggiore difficoltà di pianificazione e dall'impossibilità di “cancellare” quanto si è detto, il parlante fa ricorso ampiamente a questi elementi per regolare il proprio parlato. Nello scritto invece, dove generalmente la possibilità di pianificazione è maggiore, il ricorso ad una serie di strategie quali riformulazioni, riempitivi ecc., non si pone come necessità. Inoltre, e questo aspetto verrà approfondito nel paragrafo che segue, l'uso dei segnali funzionali è soggetto ad un alto grado di variabilità correlato a diversi fattori. Tra questi, l'idiosincrasia di alcuni usi è riportata in molti studi. In questo senso, anche nei contesti formali e quindi in produzioni testuale maggiormente codificate, tale idiosincrasia tende a perdurare, come vedremo, mentre possiamo considerarla invece minore nelle produzioni formali scritte.

3.4 Segnali discorsivi e lezione universitaria

Si è detto più volte che l'uso dei segnali funzionali è sensibile a variazione di contesto e sociolinguistiche (Bazzanella 1995, 2001; Sansò 2017). In questa sede ci interessa prevalentemente la variazione in base al contesto comunicativo, ossia quello della lezione universitaria e del pubblico a cui è rivolto.

Gli studi sui segnali discorsivi all'interno della lezione universitaria hanno seguito due approcci principali. Da una parte abbiamo ricerche a carattere prevalentemente sperimentale che hanno cercato di mostrare il ruolo dei segnali discorsivi nella comprensione della lezione universitaria da parte degli apprendenti, dall'altra studi di carattere più descrittivo che hanno indagato la frequenza e la distribuzione dei segnali

discorsivi all'interno di diversi contesti relativi alla lezione universitaria.

Come si è detto la modalità orale impone alcuni vincoli sui testi prodotti e a cui ci siamo riferiti, seguendo Voghera (2017), come correlati funzionali del parlato, i quali rappresentano in massimo grado le specificità delle condizioni di produzione e ricezione (Voghera 2017, 38). Qui ci interessano particolarmente due proprietà della modalità orale che influenzano in particolar modo l'uso dei segnali discorsivi: la natura effimera del parlato e la sua 'non cancellabilità' e la loro produzione in tempo reale. Questi fattori determinano la presenza di disfluenze o false partenze e il maggior grado di discontinuità rispetto agli equivalenti scritti. Poiché non si può cancellare quanto detto, i parlanti ricorrono in ampia misura all'uso di riformulazioni per correggere o chiarire. La natura effimera di ogni produzione verbale impone, inoltre, di ritornare più volte sullo stesso punto per guidare chi ascolta nella comprensione dei contenuti. In tutte queste occasioni, vedremo, si fa ampiamente ricorso ai segnali discorsivi.

3.4.1 Studi sperimentali sui segnali discorsivi

Come si è detto gli studi si sono concentrati sia nel fornire descrizioni rispetto agli usi dei segnali discorsivi all'interno delle lezioni universitarie sia hanno cercato di indagarne il ruolo attraverso soprattutto indagini sperimentali. Per questa seconda area di studio generalmente i primi punti di riferimento sono riconosciuti negli studi di Chaudron and Richards (1986) and Dunkel and Davis (1994) e Flowerdew, Tauroza (1995). Nonostante i risultati non siano sempre coerenti tra i diversi studi essi mostrano variamente alcuni effetti interessanti dei segnali discorsivi sulla comprensione delle lezioni universitarie. Anche in questo caso però la comparabilità degli studi è spesso compromessa dalle categorizzazioni che vengono utilizzate per individuare le strutture che vengono riconosciute come segnali discorsivi così come ulteriori categorizzazioni che vengono fatte e che determinano la lettura dei risultati. Ad esempio in Chaudron e Richards (1986) si distingue tra micromarkers e macromarkers, dove con i primi gli autori fanno riferimento a formulazioni metadiscorsive in cui il docente commenta esplicitamente l'azione che sta facendo o che compie riferimenti ad azioni precedenti/future. Queste, secondo gli autori, contribuiscono in maniera più evidente alla strutturazione globale del testo. Con micromarkers gli autori intendono invece quelli che vengono generalmente

considerati segnali discorsivi di vario tipo tra cui ok, well ecc. Chaudron e Richards (1986) traggono considerazioni sia rispetto alla distribuzione degli elementi appartenenti a queste due categorie sia rispetto alla funzione svolta nell'agevolare o meno la comprensione. Quest'ultima sarebbe infatti facilitata dall'uso della categoria dei macromarkers mentre sarebbe invece ostacolata in casi di alta frequenza dei micromarkers, i quali richierebbero di distrarre gli studenti nella ricezione e comprensione dell'input. Se nello studio di Dunkel and Davis (1994), che adottava una metodologia simile – seppur semplificata – a quella proposta da Chaudron e Richards (1986), non viene rilevato alcun effetto positivo né per i *micro-* né per i *macro-markers*, Flowerdew e Tauroza (1995) giungono invece a risultati differenti. I due autori, infatti, rivedono il metodo utilizzato negli studi precedenti e lo migliorano. Nel loro esperimento, la stessa lezione viene somministrata a due gruppi distinti: un gruppo sperimentale, che ascolta la versione con segnali discorsivi inseriti, e un gruppo di controllo, a cui viene fornita la versione priva di tali segnali, con alcuni accorgimenti per non rendere il file 'maneggiato' di difficile comprensione per altri fattori.

I risultati ottenuti dagli autori mostrano che le lezioni contenenti segnali discorsivi vengono comprese meglio dagli studenti rispetto alla versione priva di segnali discorsivi, suggerendo che la presenza di segnali discorsivi facilita l'elaborazione del testo orale.

Gli autori concludono paragonando i segnali discorsivi a segnali stradali, che permettono a chi guida di prevedere in anticipo un imminente cambio di direzione e di costruire un modello mentale più accurato, facilitando così la percorrenza della strada: “Markers such as those used in our study signpost the logical flow of the ideas in the lecture in a way similar to the manner in which pictorial road signs indicate the direction a road takes. The presence of such signs prepares drivers for bends and curves in the road. Similarly, markers prepare listeners for changes in the direction of the flow of ideas. One can, of course, drive along a road that lacks signposts and, if the road is straight and flat, the absence of signposts makes little if any difference to the driver [...] However, if there are numerous bends and curves in the road, then the way in which the journey is experienced changes radically depending on the presence or absence of signs” (Flowerdew, Tauroza 1995, 450).

3.4.2 Studi descrittivi

Lo studio di Flowerdew, Tauroza (1995) rappresenta anche uno dei primi contributi descrittivi che mettono in evidenza come l'uso dei segnali discorsivi segua alcune tendenze simili al parlato quotidiano, per lo meno per quanto riguarda le forme utilizzate e la loro frequenza. Esso mostra chiaramente che i segnali discorsivi più utilizzati all'interno della lezione universitaria siano anche quelli più ricorrenti nei registri colloquiali.

Marker	Lecturer					
	A	B	C	D	E	F
<i>so</i>	18	6	1	28	20	20
<i>OK</i>	27	15	3	24	0	9
<i>now</i>	23	10	17	13	2	6
<i>and</i>	21	14	17	14	25	12
<i>right</i>	0	17	1	0	0	12
<i>well</i>	0	12	3	0	0	11

Figura 6 segnali discorsivi nelle lezioni universitarie (Flowerdew, Tauroza 1995)

Queste osservazioni, abbiamo visto, verranno replicate in molte altre indagini tramite l'uso di corpora di grandi dimensioni. Nello studio sui registri accademici di Biber (2006), l'autrice, che distingue tra *linkind adverbial* e *discourse markers*, mostra un quadro simile a quello evidenziato in Flowerdew, Tauroza (1995) quasi dieci anni prima. Vedremo come tali affermazioni siano riportabili anche alle lezioni accademiche italiane, per quanto non rappresentativo il corpus qui utilizzato sia.

Oltre a risultati relativi alla frequenza, quello che ci interessa maggiormente provare ad evidenziare sono le molteplici ma sistematiche funzioni che questi elementi svolgono nel parlato del docente, coerentemente agli scopi comunicativi dell'evento lezione. Swales & Malczewski (2001, 146) evidenziano come "academic speech is (...) variously monologic and dialogic, and in the transitions between these two basic modes, there is so much negotiative work to be done in obtaining, retaining and relinquishing the discourse floor". Questo continuo lavoro di negoziazione riguarda sia la dimensione più prettamente proposizionale e relativa quindi alla trasmissione dei contenuti sia a quella relazionale. Si è detto delle formulazioni metadiscorsive come indice per verificare lo sforzo del parlante

a rendere massimamente esplicito il proprio discorso e a tenere in conto dell'interlocutore e di come le lezioni universitarie mostrino una frequenza maggiore di diverse realizzazioni metadiscorsive rispetto ad altri generi accademici (Adel 2012). Spesso, questi usi sono accompagnati e segnalati anche dall'uso di segnali discorsivi. In generale, ci sembra di poter affermare che molte delle strategie riportate in letteratura che mostrano la natura fortemente 'involved' e interazionale della lezione, seppur non si esauriscano nell'uso dei segnali discorsivi, tendano a co-occorrere con l'uso di questi elementi. Per quanto riguarda il contesto delle lezioni accademiche italiane l'uso dei segnali discorsivi è stato indagato rispetto le strategie di mitigazione e di vaghezza, nelle diverse realizzazioni e funzioni delle digressioni, come dispositivi essenziali per la gestione online del discorso e il mantenimento della coesione e della coerenza in produzioni che rispondono ai vincoli posti dalla modalità orale. Per quanto riguarda il contesto italiano uno dei primi studi in questo ambito è quello di Berretta (1984) che prende in esame alcune lezioni e conferenze nell'accademia italiana. L'autrice, la quale distingue tra connettivi semantici e demarcativi, da porre come poli di una stessa scala di semanticità, nota come le diverse realizzazioni non siano molteplici soprattutto nel rapporto forma/funzione ma anche nel grado di esplicitezza individua quindi due classi di funzioni. La prima più semantica, viene adoperata per marcare relazioni di tipo semantico-discorsivo tra enunciati o porzioni di testo, chiarendo se si tratti di una giustificazione, spiegazione, esemplificazione, correzione o precisazione. Ciò che può interferire con l'esplicitezza non è solo la forma utilizzata per marcare una determinata relazione ma anche la posizione del connettivo, laddove questi sono posti a volte dai parlanti a fine enunciato, marcando quindi la relazione in maniera, per così dire, posticipata. I segnali di articolazione definiti dall'autrice come demarcativi marcano la dimensione strutturale, quindi l'inizio o la fine di un segmento con una determinata funzione, come segnali di correzione o di ripresa o elementi riempitivi che servono a tenere aperto il canale di comunicazione. Il grado di esplicitezza segna un continuum tra segnali di articolazione di vario tipo e vere e proprie formulazioni o glosse. Nonostante nelle realizzazioni reali sia spesso difficile tracciare una distinzione tra usi motivati da ragioni pragmatiche e segnali che invece mercano relazioni per così dire 'interne' al contenuto semantico del testo – come ad esempio nel caso di connettivi avversativi, conclusivi, è importante osservare come questa larga distinzione sia comunque utile soprattutto perché sono gli

usi legati ai primi a variare ampiamente rispetto, ad esempio, al tipo di pubblico di studenti o in generale al grado di difficoltà che il docente percepisce rispetto ai contenuti che sta trattando. In questo senso, una delle strategie pervasive all'interno delle lezioni universitarie è quella della riformulazione, che affronteremo nel prossimo capitolo. La riformulazione, che può agire sul contenuto proposizionale quanto sulla dimensione relazionale è sempre considerata indice della sensibilità del parlante a strutturare le proprie produzioni in base al destinatario (Bamford 1999). Proprio per la centralità che ha il destinatario nei diversi usi della riformulazione, è ragionevole pensare che essa assuma realizzazioni parzialmente diverse a seconda che gli studenti siano madrelingua o no. Il docente in generale marca le proprie azioni linguistiche in maniera più esplicita di come avviene in conversazioni quotidiane. Così come per la riformulazione, altre strategie discorsive vengono segnalate esplicitamente. Digressioni, sequenze domande/risposta, strategie per la costruzione della referenza, vengono solitamente marcati da diversi tipi di segnali. Le autrici e gli autori che si sono occupati di queste manifestazioni hanno tutte sottolineato come in generale si tratti di strategie volte a negoziare contenuti e significati con gli studenti e possano essere considerati quindi come aspetti interattivi della lezione universitaria (Zorzi 1999, Bamford 1999, Bamford 2004). Camiciotti (2004) si interessa ad esempio al ruolo degli *audience-oriented relevance marker* e del ruolo che occupano nelle strategie valutative adottate dall'insegnante a lezione. L'autrice, basandosi sulla definizione di Huston (1999), il quale descrive i *relevance-markers* come elementi o segmenti funzionali a evidenziare precedenti o prossime porzioni di testo all'interno di articoli di ricerca, la rielabora per adattarla al contesto delle lezioni universitarie e alla specifica funzione didattica, in cui questi elementi servono quindi "to signal to learners what parts of the lecture they should interpret as important" (Camiciotti 2004, 82). Nonostante queste risorse interazionali e valutative facciano spesso ricorso a segmenti più ampi di quelli che qui consideriamo propriamente segnali funzionali, come formule metadiscorsive, è frequente che segnali funzionali di vario tipo cooccorrano con esse (Camiciottoli 2004, Swales & Malczewski 2004). Per l'inglese, ad esempio, frequente è l'uso di *now* e *so*. Questa simultaneità di usi e risorse è notata da diversi autori, sia riguardo ai fenomeni di valutazione ma anche rispetto ad altre strategie interazionali come quelle citate in precedenza. Si evidenzia soprattutto come questi svolgano funzioni contemporaneamente su più livelli, svolgendo

insieme funzioni interazionali, ma anche di focalizzazione e segnalando l'inizio/fine di unità di discorso e svolgendo in generale funzioni di organizzazione delle sequenze del parlato.

Diversi contributi mettono come abbiamo visto in evidenza l'importanza dei segnali discorsivi nella corretta ricezione e comprensione del messaggio da parte degli studenti. In virtù delle complessità testuali che presenta una lezione universitaria e delle difficoltà per gli studenti di mantenere l'attenzione e l'ascolto attivo per lunghi segmenti di testo, diversi autori avvertono dell'importanza soprattutto in contesti di L2 di usare elementi che segnalino in maniera esplicita l'articolazione del discorso (Jasinka 2020). In contesti internazionali, inoltre, è frequente che anche i docenti debbano utilizzare una lingua che non è la propria lingua madre. I contributi che si sono interessati all'uso di segnali funzionali di vario tipo utilizzati da docenti o teaching assistant non madrelingua mettono in luce uno scenario complesso. Se in alcuni casi sembra che docenti non madrelingua marchino in misura minore transizioni o passaggi rilevanti all'interno del loro parlato (William 1992) rispetto a docenti madrelingua e soprattutto che ci sia una differenza significativa tra risorse utilizzate nei discorsi pianificati rispetto a discorsi non pianificati rispetto ai corrispettivi in lingua madre, contributi recenti sembrano invece mettere in evidenza uno scenario più complesso. Camiciottoli (2004) studia ad esempio le risorse linguistiche utilizzate da docenti non madrelingua e docenti madrelingua e trova che sono i primi a fare un uso maggiore di elementi funzionali a strutturare in maniera esplicita il discorso. Secondo l'autrice ciò sarebbe da attribuire non solo ad un'attenzione particolare per gli studenti L2 ma anche alle proprie esigenze linguistiche e comunicative. Gli insegnanti, consapevoli delle difficoltà potenziali del non essere madrelingua, agirebbero in direzione di rendere il proprio discorso più esplicito per evitare problemi di comprensione e di chiarezza nell'esposizione. Martin del Pozo (2016) osserva ad esempio l'uso dei segnali discorsivi nelle lezioni in lingua inglese tenute da docenti madre lingua spagnola. L'autrice trova, coerentemente con studi che hanno precedentemente indagato lo stesso contesto (Dafouz and Nuñez 2010), che i docenti ricorrono in maggiore misura a segnali con la funzione di strutturare il discorso rispetto a segnali che marcano altre funzioni, ma il loro uso rimane comunque limitato e -soprattutto- caratterizzato da una varietà d'uso limitata. I docenti ricorrerebbero spesso, infatti, all'uso di una gamma molto ridotta di elementi per strutturare il proprio discorso e ricorrerebbero inoltre poco

frequentemente all'uso di elementi per marcare funzioni interazionali o segnalare passaggi con funzione conclusiva (Martin del Pozo 2016, Dafouz and Nuñez 2010). Studi che adottano questa prospettiva chiamano anche frequentemente l'attenzione sulla necessità di costruire programmi per la formazione linguistica degli insegnanti non solo nella L2 ma soprattutto sulle specificità comunicative e discorsive della lezione universitaria e, in particolar modo, sul ruolo dei segnali discorsivi nell'efficacia comunicativa delle stesse.

In generale comunque i docenti si mostrano molto sensibili al loro pubblico (Fiorentino 2022) e, soprattutto in contesti in cui la maggioranza degli studenti non ha come lingua madre quella che viene usata durante la lezione e le attività didattiche, adottano varie strategie di semplificazione per rendere il proprio parlato e i contenuti più fruibili (Fiorenza 2025). Queste coinvolgono sia strategie di semplificazione dell'input e di riduzione della densità informativa, quanto una maggiore attenzione alla strutturazione esplicita della lezione. Camiciottoli (2005), osserva che queste coinvolgono soprattutto la velocità d'eloquio, la ridondanza informativa, l'uso delle domande, i riferimenti alla cultura locale e alle esigenze istituzionali. Questi aspetti metterebbero in evidenza, secondo l'autrice (2005, 196) "the lecturer's strong efforts to establish a rapport with the audience in order to create an effective learning environment". Veronesi (2009), osservando le diverse strategie che gli insegnanti mettono in atto per mediare gli argomenti della lezione soprattutto in virtù della specializzazione dei contenuti, della terminologia e della complessità testuale che caratterizza i testi altamente informativi, mostra come queste coinvolgano diversi livelli. Oltre all'ampio uso di formulazioni metadiscorsive e di glosse esplicative, gli insegnanti ricorrono in varia misura a segnali discorsivi per marcare la dimensione interpersonale e le operazioni che compiono sul testo per renderlo più accessibile. Tra le prime, frequente è l'uso di segnali di richiesta di conferma o l'avvenuta ricezione del messaggio mentre con le strategie che si situano più ad un livello testuale e discorsivo si fa riferimento soprattutto all'ampio uso di riformulazioni per gestire sia la complessità dei contenuti che della terminologia utilizzata.

Concludendo, i segnali funzionali risultano particolarmente sensibili sia al tipo di situazione comunicativa, sia al fatto che la lingua utilizzata dal docente sia o meno la sua L1, sia al repertorio linguistico del pubblico degli studenti. Dato il ruolo che diversi

contributi dimostrano sul ruolo e l'importanza di questi elementi nella ricezione e comprensione dei contenuti della lezione universitaria, nel prossimo capitolo ci dedicheremo a cercare di offrire innanzitutto un quadro generale rispetto alle forme e funzioni più frequenti, per poi concentrarci su alcuni usi che ci sembrano particolarmente interessanti.

Pensiamo, inoltre, sia interessante osservare come i segnali discorsivi si comportano nel parlato del docente soprattutto in virtù di una doppia tensione che è stata variamente riconosciuta ma, ci sembra, mai pienamente messa a fuoco. Aguilar (2004), rielaborando alcuni concetti presenti in Bourdieu, Passeron, & Saint Martin, (1994), sottolinea come le comunicazioni a carattere didattico siano contraddistinte da una parte dalla necessità di trasmettere informazioni in modo che esse vengano comprese e apprese ad un pubblico che si situa ad una posizione asimmetrica per conoscenze e deve essere introdotto all'interno di un campo disciplinare, il che comporta la costruzione di testi caratterizzati da un alto grado di ridondanza e strategie che li rendano massimamente esplicativi, mentre dall'altra la necessità di economia e precisione terminologica. Sottolinea a proposito Aguilar (2004): *“The speakers in both situations have to find a compromise between these two opposing tendencies: redundancy, calculated repetition, and explicitness on the one hand, and conciseness or need for economy on the other”*. Riportando quanto sostenuto in Bourdieu, Passeron & Saint Martin (1994) *“both a lecturer and a scientist speaker are aware of the (...) contradictory demands that pedagogical communication must satisfy, neither of which can be completely satisfied: first, to maximize the absolute quantity of information conveyed (which implies reducing repetition and redundancy to the minimum; second, to minimize loss of information (which, among other measures, may imply an increase in redundancy)”*.

Se queste tendenze opposte (Aguilar 2004) riguardano prevalentemente lo scopo comunicativo del messaggio e la sua funzione transazionale, Fiorenza (2024) mette in evidenza anche un'ulteriore tensione che riguarda, invece, la dimensione transazionale e la necessità di rigore terminologico da una parte e i vincoli posti dalla modalità orale della comunicazione e dal suo carattere prevalentemente monologico, che si traduce in una maggiore frammentarietà rispetto ai testi più dialogici, numerose riformulazioni e pause e una *“inevitabile dose di vaghezza”* propria di ogni produzione orale (Fiorenza 2024). Questa tensione, ci sembra, diventa visibile anche nell'uso dei connettivi e dei segnali

discorsivi i quali, essendo considerabili come “ ‘spie’ e riflessi di vari processi, cognitivi, linguistici, interazionali” (Bazzanella 2005, 137) mostrano lo sforzo dell’insegnante nell’esplicare termini e contenuti attraverso, ad esempio, l’ampissimo uso di riformulazioni, nel contestualizzare continuamente la nuova informazione e nella costruzione di un common ground da condividere con gli studenti che possono rendere il testo apparentemente meno lineare e d’altro canto, dall’uso di numerosi connettivi e formule metadiscorsive funzionali volti a organizzare nella maniera massimamente esplicita il tipo di relazioni che intercorre tra le diverse parti del discorso. Se nella prosa scritta il loro uso non sembra essere particolarmente frequente, poiché le funzioni demarcative e di gerarchizzazione delle informazioni vengono assolte da strategie di carattere grafico come la scansione del testo in paragrafi, l’uso degli spazi o di immagini (Alfano, Schettino 2023), l’oralità accademica fa affidamento sull’uso di questi elementi per segmentare le informazioni. D’altro canto, l’uso dei segnali discorsivi e pragmatici nel parlato monologico è diverso da quello che avviene nel parlato dialogico e informale, contesto d’uso in cui sono stati tipicamente studiati.

4.0 Introduzione e obiettivi dello studio

Nei precedenti capitoli si è cercato di inquadrare il lavoro fornendo una panoramica generale sul discorso accademico e sulla lezione universitaria e sui segnali funzionali. Si è detto che questi ultimi sono altamente sensibili a variazioni sociolinguistiche e di contesto e come il loro uso sia stato prevalentemente osservato all’interno di situazioni di parlato dialogico in contesti informali. D’altra parte, rispetto al discorso accademico uno dei gap più importanti è da individuarsi negli studi sulla dimensione orale di quest’ultimo. Questo vale sia in prospettiva descrittiva sia rispetto alla ricerca rispetto all’insegnamento linguistico della lingua accademica. In ambito italiano, molti atenei hanno negli ultimi anni avviato progetti per la didattica dell’italiano accademico, pensati prevalentemente per gli studenti internazionali impegnati a trascorrere un segmento o l’intero percorso dei loro studi in Italia. Sulla spinta di questi programmi è emersa in maniera sempre più evidente la profondità della questione e le molteplici esigenze comunicative e linguistiche di cui gli studenti hanno bisogno in ambito accademico (Mezzadri 2016, Samu, Scaglione 2024, Ballarin 2018). Se dal punto di vista della scrittura accademica si è raggiunta un’ampia mole di ricerche e sia per quanto riguarda la scrittura degli studenti in ambito

accademico sia dei membri più esperti dello stesso, rimane invece un ampio gap rispetto alla dimensione orale. L'individuazione di questa area da colmare si deve per l'appunto, in particolare, alla ricerca avvenuta nei programmi dedicati a sostenere gli studenti nella comunicazione accademica. Per quanto riguarda la dimensione più prettamente didattica, recenti sono alcuni ambiti di ricerca dedicati all'oralità in ambito accademico. Rimane comunque, ci pare, ampiamente scoperta la dimensione descrittiva dei diversi contesti comunicativi orali interni al discorso accademico. Alcuni recentissimi studi (Fiorenza 2025; Veronesi 2009) hanno avuto il merito di contribuire alla riapertura di questo tipo di ricerca che, da alcune fondamentali pubblicazioni (Berretta 1984, Ciliberti, Anderson 1999) ci sembra si sia interrotto. Questo studio, quindi, come già si è detto, si vuole porre all'interno di questo filone che, con interessi principalmente descrittivi, auspica anche ad un utilizzo dei risultati in chiave didattica. In particolare, è la lezione universitaria a interessarci come contesto comunicativo preso d'analisi che ancora e curiosamente, vista la sua centralità all'interno dell'istituzione universitaria e dell'istruzione in genere, ricopre un ruolo centrale. Pensiamo che collaborare alla dimensione descrittiva di una varietà linguistica sia fondamentale per il suo insegnamento e per farlo è fondamentale avere a disposizione dati autentici.

D'accordo con Biber (2006), pensiamo infatti che: "to better understand the tasks that incoming students encounter in the university, and ultimately to help students develop the language skills required for those tasks, we need a comprehensive linguistic description of the range of university spoken and written registers". La costruzione di corpora che possano rendere mostrare le peculiarità di questi contesti comunicativi si pone quindi come un punto primario per avviare indagini sistematiche. Obiettivo di questo lavoro è stato quindi costruire un piccolo corpus che permettesse di procedere con un'analisi empirica e basato su dati reali e successivamente procedere all'analisi dei segnali funzionali, cercando di coordinare sia un'analisi ad ampio raggio, osservando quindi in maniera generica i segnali funzionali più frequenti, per poi concentrarci invece su un'analisi più dettagliata di alcuni di essi che, dall'analisi, sono risultati significativamente frequenti e che sembrano assolvere un'ampia gamma di funzioni: *quindi; allora; cioè*. Inoltre, un'esperienza di studio e ricerca presso l'istituto di italianistica dell'Università di Varsavia ha reso possibile raccogliere un corpus di lezioni anche presso questa sede. Si proporrà quindi anche uno studio comparativo tra i due contesti universitari rispetto

all'uso degli stessi segnali discorsivi sopra menzionati. L'idea è che, notando possibili divergenze nell'uso di questi segnali discorsivi (d'ora in poi SD)¹⁰ in questi due contesti, possiamo trarre conclusioni rispetto al possibile input che gli studenti di italiano ricevono all'estero durante le lezioni universitarie ricevono e le differenze che questo presenta con quello che invece incontrano in contesto italiano.

Procediamo ora alla descrizione del corpus costruito e la metodologia adottata per poi mostrare i dati ottenuti e discuterli.

4.1 Linguistica dei corpora e corpora di lingua accademica

Quando parliamo di approcci *corpus-based* o approcci basati sui corpora, all'interno di studi linguistici, intendiamo una serie di metodi che utilizzano, come fonte primaria di dati per le proprie ricerche, i corpora. Possiamo dare una prima definizione di corpus intendendolo come “una collezione di testi selezionati e organizzati in maniera tale da soddisfare specifici criteri che li rendono funzionali per le analisi linguistiche” (Lenci et al. 2016: 24). Implicita in questa definizione è, ovviamente, una definizione estesa di testo, inteso quindi come un “qualsiasi prodotto dell'attività linguistica dei parlanti elaborato o trascritto come sequenza di caratteri” (Lenci et al. 2016: 24). La linguistica dei corpora fa sua una prospettiva empirica di indagine della lingua e nasce in tempi e ambienti in cui necessità contingenti e rivoluzioni tecnologiche creano le necessità e le condizioni per aumentare la disponibilità di dati linguistici e del loro trattamento.

Il testo rappresenta l'habitat naturale dei dati linguistici: parole, frasi o enunciati “vivono” nel testo come il luogo nel quale essi acquistano senso, definiscono un andamento narrativo e realizzano uno scopo comunicativo. I dati estratti da testi sono “ecologici”, in quanto osservati e raccolti nel proprio ambiente, di cui dunque conservano tutta la naturalezza. Sappiamo però che nel momento in cui interagiamo con un ambiente, immancabilmente lo modifichiamo. Questo aspetto è ovviamente fondamentale quando per chiunque si occupi di analisi di dati linguistici e porta ad una riflessione sulla “naturalezza” dei contesti e quindi dei dati che poi andiamo ad esplorare. La presenza di

¹⁰ Utilizziamo l'etichetta *segnali discorsivi* (SD) poiché gli elementi oggetto di analisi svolgono, nella maggior parte dei casi, funzioni prevalentemente discorsive e testuali, piuttosto che pragmatiche.

un osservatore o del ricercatore ha sempre conseguenze concrete nel comportamento dei parlanti. Per quello che qui è di nostro interesse e ci riguarda i dati, raccolti nella maggior parte dei casi tramite registrazioni, risentono certamente della mia presenza all'interno del contesto di esplorazione.

I dati dei corpora sono quindi sicuramente 'ecologici' in quanto raccolti in contesti comunicativi reali che ci permettono di osservare la lingua in uso, ma risentono certamente della presenza del ricercatore.

La definizione di corpus utilizzata a inizio paragrafo è una definizione ampia e che andrebbe definita. Nella linguistica dei corpora un corpus per essere tale dovrebbe essere un campione statistico della lingua. Per campione statistico si intende quel gruppo di unità statistiche, sottoinsieme opportunamente estratto dall'intera popolazione o universo, dal quale trarre, con margini di errori contenuti, indicazioni sulle caratteristiche dell'intera popolazione.

Un corpus linguistico per essere tale dovrebbe essere quindi rappresentativo di una lingua o di una sua varietà. La rappresentatività agisce infatti come vincolo qualitativo e quantitativo sulla capacità del corpus di fornirci un modello in scala delle proprietà di una lingua o di una sua varietà. Se questa condizione non è soddisfatta, non possiamo essere sicuri che l'evidenza del corpus corrisponda effettivamente a proprietà reali della lingua, o sia piuttosto l'effetto accidentale del modo in cui i testi sono stati campionati (Lenci *et al* 2016). In questo senso il corpus che utilizzeremo non rientra nella definizione di corpus in senso stretto, in quanto non può essere considerato rappresentativo della varietà di lingua che si intende studiare. Un fattore rilevante in questo lavoro è quello della generalità con cui si fa riferimento alla misura di trasversalità che caratterizza i testi che vanno a costituire un determinato corpus. In questo senso con questo lavoro ci inseriamo all'interno dell'ambito dei corpora specialistici o settoriali, costruiti con l'intenzione di rappresentare una specifica varietà di lingua o produzioni che abbiano specifiche caratteristiche (linguaggio infantile ecc). In prospettiva didattica, i corpora hanno avuto ampio successo in una varietà di ambiti e applicazioni (Forti, Spina 2019, Corino 2019) Per quanto riguarda il tipo di corpora ampiamente usati sono stati sia corpora contenenti produzioni di parlanti nativi, quanto corpora di apprendenti. Per quanto riguarda la modalità se ne distinguono principalmente due: un uso indiretto ed un uso diretto. Nei primi gli apprendenti non vengono a diretto contatto con i corpora, mentre nei secondi sì.

Rientrano tra i primi la varietà di usi in cui i corpora possono essere applicati all'insegnamento linguistico, tra cui la costruzione di materiale didattico, l'uso di learner corpora per quanto riguarda il testing linguistico, oppure da approcci contrastivi. Tra gli usi diretti invece fanno parte tutte le pratiche in cui gli apprendenti entrano a diretto contatto con i corpora potendo quindi esplorarli nella loro versione digitale oppure venendo a contatto con liste, collocazioni o altro tipo di materiale estratto dall'insegnante e fornito agli studenti in forma cartacea (Forti, Spina 2019).

I corpora di varietà specifiche e in particolare di lingua accademica sono stati una fonte fondamentale nell'ambito dell'ESP e dell'EAP e si avverte l'esigenza anche in ambito italiano di disporre di strumenti che ci permettano di fare osservazioni consistenti da poter utilizzare in vario modo anche nella didattica della lingua accademica.

Per quanto riguarda questa varietà, si è discusso in precedenza l'ampio gap per quanto riguarda corpora di lingua orale e che, se ciò è vero anche per quanto riguarda la ricerca sulla lingua inglese, tanto più lo è per la lingua utilizzata in altre realtà accademiche nazionali. Molte ricerche hanno comunque mostrato la validità di utilizzare 'small corpora' per l'osservazione di specifici contesti dell'ambiente accademico cercando di unire la dimensione qualitativa a quella quantitativa (Bondi *et al* 2004). I risultati sono sempre interessanti e fanno luce non solo sulle specificità linguistiche che caratterizzano diverse situazioni accademiche ma anche sulle diverse strategie comunicative adottate dai partecipanti e sulle modalità attraverso cui gli autori negoziano il rapporto con il proprio pubblico.

Il presente lavoro si inserisce quindi in questo filone di studi, che, nonostante le ridotte dimensioni del corpus e i problemi legati alla rappresentatività, fanno affidamento comunque su dati reali per cercare di trarre risultati su queste prime esplorazioni. In questo lavoro utilizzeremo un corpus raccolto in due diversi contesti. Il corpus è costituito interamente da lezioni universitarie in tre macro-ambiti disciplinari: storia della lingua e letteratura; linguistica; e diritto – economia italiana. Le lezioni sono state raccolte in due contesti diversi: parte del corpus è costituito da lezioni registrate presso l'università per stranieri di Perugia e parte da lezioni registrate presso l'istituto di italianistica dell'Università di Varsavia. Oggetto d'interesse dell'analisi qui proposta saranno i segnali funzionali. Verrà data prima una panoramica dell'uso dei segnali discorsivi all'interno

delle lezioni raccolte per poi offrire un'analisi più nel dettaglio di tre segnali funzionali che sono risultati particolarmente frequenti.

4.2 Metodologia adottata e descrizione del corpus

Descriviamo di seguito la metodologia adottata per la costruzione del corpus, l'annotazione e forniamo una descrizione delle diverse sezioni che compongono il corpus.

4.2.1 Raccolta dati e descrizione del corpus

L'interesse primario dell'indagine è osservare l'uso dei segnali discorsivi all'interno delle lezioni universitarie. Come si è evidenziato nel capitolo precedente, questi elementi risultano particolarmente sensibili alle variazioni di contesto e di tipo sociolinguistico. Inoltre, il loro comportamento è stato prevalentemente studiato in produzioni di carattere dialogico e informale. Essendo i segnali discorsivi fondamentali per la gestione del flusso informativo nel parlato, ci sembra interessante osservare come i docenti li utilizzino per segmentare il proprio discorso, organizzare le informazioni e costruire una relazione con gli studenti.

Sei lezioni su otto sono state registrate in presenza, durante la mia partecipazione diretta alle lezioni; due, invece, sono state fornite dai docenti stessi sotto forma di videoregistrazioni. Le prime registrazioni sono state effettuate con il cellulare e, successivamente, con un registratore professionale. In alcuni casi, nelle registrazioni sono presenti interventi degli studenti, che tuttavia non sono stati trascritti per motivi legati alla privacy e anche per questioni legate al calcolo delle parole totali nel corpus.

In totale, i due corpora comprendono otto lezioni per una durata complessiva di 11 ore e 17 minuti. Le lezioni si distribuiscono in tre macroaree disciplinari: linguistica, filologia e letteratura, diritto ed economia italiana.¹¹ Un primo aspetto critico riguarda la diversa dimensione dei due corpora: non è stato infatti possibile raccogliere un uguale numero di lezioni nei due contesti. La composizione è la seguente: tre lezioni raccolte presso l'Università per Stranieri di Perugia e cinque lezioni presso l'Università di Varsavia. La costruzione del corpus si è svolta tra il 2023 e il 2025. Di seguito verranno fornite le

¹¹ Una delle due lezioni in questa sezione del corpus è nell'ambito degli studi culturali. Quindi non è propriamente una lezione di diritto o di economia ma i temi affrontati a lezione erano relativi alla situazione politica ed economica dell'Italia contemporanea.

tabelle riassuntive con la durata e le frequenze relative a parole e *type* per ciascun sottocorpus.

Le aree disciplinari rappresentate, come detto, sono tre: filologia-letteratura, linguistica e diritto-economia. Nel corpus italiano sono presenti: una lezione di filologia della letteratura, dedicata principalmente all'opera di Petrarca; una lezione di fonetica-fonologia, incentrata sui foni dell'italiano e sulla variabilità fonetica, e una lezione di diritto del *made in Italy*, in cui vengono discusse diverse categorie normative. Nel corpus di Varsavia, invece, si trovano: una lezione di storia politica e culturale italiana, basata su un report OCSE sull'economia italiana; una lezione di storia della lingua dedicata alla poesia e alla prosa italiana in volgare; una lezione di letteratura italiana postcoloniale e due lezioni di area linguistica, rispettivamente di sintassi e di pragmatica.

Le lezioni differiscono tra loro per numero di partecipanti e modalità di interazione. In generale, la partecipazione studentesca varia da un minimo di cinque a un massimo di dodici studenti; gli interventi degli studenti sono in genere marginali, tranne in un caso, in cui il docente coinvolge direttamente le studentesse in alcune attività. Una differenza evidente riguarda non solo la dimensione ma anche la maggiore varietà interna del corpus polacco, che comprende due docenti in più. Tale differenza può influire sui risultati, poiché l'uso dei segnali discorsivi è altamente suscettibile alla variabilità individuale del parlato. Le registrazioni sono state effettuate principalmente con dispositivi audio. Inizialmente è stato utilizzato il registratore del cellulare; in seguito, si è optato per un registratore professionale, spesso utilizzato in parallelo al dispositivo mobile. I file risultanti erano quindi in formato OPUS (per le registrazioni da cellulare) e WAV (per quelle del registratore).

4.2.2 Criteri di trascrizione e problematicità

La trascrizione è stata realizzata seguendo le norme del corpus LIPS, scelte per la loro semplicità e per la necessità di trascrivere una quantità considerevole di parlato. Tuttavia, tale scelta presenta alcune limitazioni. I fenomeni resi visibili nella trascrizione sono essenzialmente i seguenti: allungamenti vocalici a inizio o fine parola, pause brevi e lunghe, fenomeni vocalici non verbali inseriti tra parentesi quadre, troncamenti, elisioni e aferesi. Le sequenze interrogative sono indicate tramite l'inserimento del punto interrogativo. Molti altri fenomeni, tuttavia, non possono essere registrati secondo tali norme, e alcuni risultano particolarmente rilevanti vista la natura del corpus. La

trascrizione, ad esempio, non include informazioni relative all'intonazione (ascendente o discendente), né altri aspetti soprasegmentali come la durata, l'intensità o la prominza prosodica. Anche a livello di parola, alcuni tratti significativi vengono persi, tra questi, l'intensità di specifici elementi o l'enfasi articolatoria, quando ad esempio il docente scandisce le sillabe di una parola o pone maggiore enfasi nel pronunciarla. Ciò accade tipicamente in presenza di termini tecnici o comunque considerati particolarmente rilevanti dal docente. Questi fenomeni sono particolarmente rilevanti, ci sembra, per il genere di parlato che stiamo qui osservando, considerata il suo scopo primariamente didattico. Tali fenomeni ci sembrano fenomeni di focalizzazione, tipici del parlato didattico, vengono purtroppo persi in fase di trascrizione. Poiché, tuttavia, non costituivano l'oggetto principale dello studio, si è considerata questa limitazione come marginale rispetto agli obiettivi specifici della ricerca. Più problematica, invece, può risultare l'assenza di indicatori prosodici per l'interpretazione funzionale dei segnali discorsivi e pragmatici. Per questo motivo, le registrazioni originali sono state costantemente consultate ogni volta in cui l'interpretazione di un segmento risultasse ambigua.

4.2.3 Fasi di costruzione del corpus

La costruzione del corpus ha seguito le fasi descritte: raccolta di registrazioni e videoregistrazioni nel periodo marzo 2023 – giugno 2025, in base alla disponibilità dei docenti e alle scadenze del mio soggiorno di ricerca a Varsavia. La trascrizione è stata avviata subito dopo la prima registrazione, ma si è conclusa solo dopo l'ultima lezione, a giugno 2025.

Per la trascrizione sono stati impiegati sia il sistema di trascrizione automatica di Word, sia, parzialmente, il programma Turbo-Scribe. Poiché la versione gratuita di quest'ultimo consente la trascrizione di soli trenta minuti per volta, si è preferito fare principalmente uso del software integrato in Word. In ogni caso, tutte le trascrizioni sono state riviste e corrette manualmente, poiché entrambi i software commettevano errori a vari livelli linguistici e anche rispetto a fenomeni come interiezioni o allungamenti vocalici.

Riportiamo di seguito le caratteristiche del corpus per intero e nelle diverse sezioni e sottosezioni che lo compongono.

CORPUS	AMBITI DISCIPLINARI	N. H. LEZIONI	TOKENS	TYPE
VARSAVIA	3	6 h 46	42.917	5,229
PERUGIA	3	4h 26	28.478	3.823

Tabella 4 Corpus

Perugia	Ore lezione	tokens	type
Filologia	1h 37 min	10737	1898
Fonetica e fonologia	1h 27 min	9178	1824
Diritto	1 h 22	8563	1331
totale	4 h 26	28.478	3.823

Tabella 5 Dimensioni corpus Perugia

Varsavia	Ore lezione	tokens	type
Storia della lingua	1h 18 min	7774	1442
Letteratura	1h 18 min	10510	2205
Pragmatica	1h 19 min	7665	1644
Sintassi	1h 37 min	9009	1161
Economia italiana	1h 14 min	7959	1415
totale	6 h 46 min	42.917	5.229

Tabella 6 Dimensioni corpus Varsavia

4.3 Annotazione e analisi

La seconda fase dell'analisi è stata focalizzata sugli obiettivi specifici di questo lavoro, ossia lo studio dei segnali discorsivi. Per quanto riguarda le ricerche condotte su base corpus, si distingue comunemente tra approcci *corpus-based* e *corpus-driven*. Nei primi, il corpus è impiegato come strumento di verifica: serve cioè a esplorare una teoria o un'ipotesi preesistente, per confermarla, modificarla, accettarla o respingerla. Negli approcci *corpus-driven*, invece, il linguista guarda al corpus nel suo complesso, e le descrizioni mirano a essere quanto più fedeli possibile alle evidenze fornite dai dati. In questo caso, il corpus non è considerato come un semplice repertorio di esempi a sostegno di teorie preesistenti, né come un'estensione probabilistica di un sistema già definito, ma

come una fonte autonoma di osservazione. Le affermazioni teoriche risultano pertanto pienamente coerenti con le evidenze empiriche e le riflettono direttamente (Tognini Bonelli 2004).

Nella pratica, i due approcci tendono spesso a integrarsi, a seconda degli obiettivi specifici della ricerca. È tuttavia utile mantenere la distinzione, poiché ciascuno comporta vantaggi e problematicità differenti. In questo lavoro ci si colloca prevalentemente in un'ottica *corpus-driven*, poiché il corpus è stato inizialmente esplorato nella sua interezza e l'obiettivo non era quello di confermare o rifiutare un'ipotesi teorica, bensì di osservare il comportamento di alcuni elementi linguistici e di offrirne una descrizione basata sui dati. Per quanto riguarda la fase di esplorazione e di individuazione degli elementi di interesse, si è proceduto nel modo seguente. Già durante l'ascolto e la trascrizione sono emerse alcune osservazioni di tipo impressionistico sull'uso dei segnali discorsivi. Successivamente, si è deciso di estrarre una lista di frequenza per ogni lezione, in modo da osservare la distribuzione delle parole e individuare, attraverso il supporto dei dati quantitativi, gli elementi più ricorrenti. Come previsto dalla legge di Zipf, le liste di frequenza mostrano, nelle prime posizioni, le parole funzione più comuni. In base alla legge di Zipf, la frequenza delle parole decresce rapidamente al crescere del rango; di conseguenza, le parole collocate nelle posizioni più basse della lista risultano molto spesso hapax legomena, ossia termini che compaiono una sola volta nel corpus. È interessante, tuttavia, osservare come alcuni elementi che si sono configurati fin da subito come potenziali SD compaiono comunque tra i livelli alti della graduatoria, anche laddove presentano un peso lessicale maggiore. A partire da queste evidenze quantitative si è proceduto alla selezione dei tre segnali funzionali oggetto di analisi più approfondita: *quindi*, *cioè* e *allora*. Questi tre elementi presentavano infatti un'alta frequenza all'interno di entrambi i corpora, andando ad occupare una posizione alta all'interno del rank in entrambe le liste di frequenza¹². Per ragioni di spazio non è possibile riportare le intere liste di frequenza. Riportiamo quindi la frequenza e il rank occupato da questi elementi in ognuno dei due corpus¹³.

¹² Le liste di frequenza sono state estratte tramite il software AntConc, che consente di condurre le principali analisi di base nell'ambito della linguistica dei corpora.

¹³ Non tutte queste occorrenze si configurano ovviamente come SD. Alcuni di questi sono infatti elementi che operano a livello di frase e non sono stati quindi inseriti nel data-set finale.

	Freq. corpus Perugia	Rank corpus Perugia	Freq. corpus Varsavia	Rank corpus Varsavia
quindi	321	13	465	12
cioè	157	27	127	48
cè	19	209	149	45
allora	139	30	115	54

Tabella 7 Frequenze SD

Rimane naturalmente la questione legata alle differenze dimensionali e al numero diseguale di parlanti nelle due macro-sezioni del corpus. Per ovviare al primo problema, in fase di comparazione – e quindi nello studio 2- si è proceduto alla normalizzazione dei dati, i cui valori saranno mostrati in riferimento ai singoli segnali discorsivi. Per quanto riguarda invece il numero di parlanti, si tratta di una variabile che non può essere compensata attraverso operazioni statistiche. Si ritiene tuttavia valida l'indagine proposta, che va considerata come uno studio preliminare su un corpus pilota, in un ambito ancora relativamente poco esplorato.

4.3.1 Annotazione e dimensioni data-set finale

L'annotazione è stata eseguita manualmente e ha seguito le seguenti fasi. Sono state innanzitutto verificate che quali occorrenze di quindi funzionassero effettivamente come segnale discorsivo e non come congiunzione o avverbio a livello interfrasale. Una volta escluso tutti gli elementi operanti a livello di frase e non testuale si è passati alla fase interpretativa, andando ad individuare prima la microfunzione e poi assegnando questa ad una delle due macrocategorie utilizzate, discorsiva e pragmatica. Per quanto riguarda l'interpretazione della microfunzione si è cercato di fare riferimento in particolare alla letteratura di riferimento di ognuno dei segnali discorsivi come anche alla letteratura sulle relazioni testuali e discorsive. Abbiamo optato per alcuni contributi che affrontassero il problema delle relazioni testuali soprattutto dal punto di vista didattico. Essa è però stata sviluppata sempre in maniera induttiva, quindi tenendo in considerazione le categorie presenti in letteratura ma cercando comunque di porre in primo piano il dato reale. In questo senso ci sembra opportuno notare come, seppure in alcuni casi andare a individuare relazioni eccessivamente specifiche sia, nel caso dei segnali discorsivi, spesso problematico e ad alto rischio di arbitrarietà, tale operazione ha dei vantaggi in prospettiva didattica. In alcuni contributi infatti si mette in evidenza come, nonostante dal punto di

vista teorico sia preferibile trovare soluzioni che permettano di spiegare un ampio numero di fenomeni in maniera più sintetica, in prospettiva didattica rimane utile invece optare per soluzioni che individuino relazioni specifiche anche se ciò comporta in alcuni casi il rischio di arbitrarietà. In questo senso le microfunzioni qui utilizzate sono utili per quanto riguarda i testi didattici e in generale per il parlato espositivo tipico di molti contesti accademici.

L'annotazione è stata effettuata manualmente all'interno dei file di testo contenenti l'intera trascrizione e consultando le registrazioni. Questo passaggio si è rivelato necessario poiché in alcuni casi i docenti fanno digressioni anche molto ampie per poi riprendere il filo del discorso con un SD e ricostruire queste funzioni diviene quindi complesso se si lavora sulle piccole aree di contesto delle estrazioni automatiche.

L'annotazione finale è stata sistematizzata in un file Excel, nel quale sono stati inseriti: il contesto in cui occorre lo SD, la microfunzione, la macrofunzione e la sezione del corpus di appartenenza. Si è inoltre ritenuto utile segnalare i casi in cui lo SD ricorre all'interno di un enunciato interrogativo o costituisce una forma olofrastica interrogativa autonoma. Questa informazione è stata riportata in una colonna separata e integrata nelle tabelle pivot come variabile indipendente: in questo modo non interferisce con la classificazione funzionale, ma consente osservazioni di correlazione. I dati sono stati successivamente trattati con Excel per ottenere le distribuzioni quantitative utilizzate nelle analisi. Il dataset finale presenta le seguenti dimensioni:

	Varsavia	Perugia	tot
QUINDI	455	309	764
CIOÈ/CÈ	261	145	406
ALLORA	115	130	245
			1515

Tabella 8 Dimensioni data-set finale

Prima di presentare lo studio e i risultati ottenuti, è utile soffermarsi brevemente sugli aspetti metodologici relativi all'annotazione e all'etichettatura del dataset. Presentiamo quindi sia le caratteristiche generalmente attribuite ai tre segnali discorsivi oggetto di analisi, sia la tabella con le categorie funzionali utilizzate per l'annotazione.

4.3.2 Presentazione SD e etichette utilizzate

Prima di presentare lo studio e i risultati ottenuti, è utile soffermarsi brevemente sugli aspetti metodologici relativi all'annotazione e all'etichettatura del dataset. Presentiamo quindi sia le caratteristiche generalmente attribuite ai tre segnali discorsivi oggetto di analisi, sia la tabella con le categorie funzionali utilizzate per l'annotazione.

4.3.2.1 Quindi:

Il SD *quindi* è uno degli elementi che è immediatamente risultato rilevante nelle liste di frequenza estratte dai due corpora. Le sue occorrenze totali come SD sono le riportate nella Tabella 5. Verranno mostrate poi le occorrenze relative alle singole sezioni del corpus ma anticipiamo che esso ha frequenze alte in ognuna di esse. Non possediamo, a nostra conoscenza, descrizioni particolarmente approfondite sull'uso del segnale discorsivo *quindi* nel parlato ma alcuni studi interessanti in questa dimensione hanno osservato come esso viene appreso e utilizzato da apprendenti di italiano L2. In particolare, in Jafrancesco (2015) e Cristofaro, Badan (2021) si mostra come l'uso di *quindi* – insieme anche ad *allora*- mostri una progressione interessante in termini di acquisizione in studenti di italiano L2 pre e post periodo di scambio universitario (Cristofaro, Badan 2021) e in differenze d'uso tra studenti di italiano L2 a diversi livelli. Quello che qui ci interessa particolarmente è, non solo una maggiore frequenza d'uso del segnale discorsivo *quindi* con la progressione della competenza in italiano, ma in particolare l'acquisizione di funzioni più propriamente discorsive e metatestuali dell'elemento.

Seguendo Mascherpa (2016), riportiamo di seguito i tre nuclei semantici di *quindi* in italiano:

- a) valore locativo nell'italiano antico o letterario, *di qui, da questo luogo o punto*;
- b) valore temporale con una proiezione sul futuro, *da ora, da quel momento per il futuro, da ultimo*;
- c) valore consecutivo inferenziale di tipo conclusivo o causale, *perciò, per tal motivo; dunque, di conseguenza*

Come connettivo i suoi usi sono stati studiati soprattutto nello scritto (Ferrari, Pecorari 2021,) in cui si è anche evidenziata la preferenza di *quindi* per l'espressione di relazioni testuali piuttosto che interfrasali (Gallardo 2018, Ferrari, Pecorari 2021; Rosi, Ferrari 2025). Dai nuclei semantici sopra elencati, *quindi* nell'italiano contemporaneo conserva soprattutto un nucleo semantico relativo alle proprietà cataforiche primarie dell'elemento permette di creare un riferimento a “un cambiamento o comunque qualcosa di nuovo” (Mascherpa 2016) e a «conseguenze nuove» (Ferrari 2014).

In Ferrari e Pecorari (2021, 106) si evidenziano due tipi di relazione che *quindi* permette di esplicitare, una deduttiva e una induttiva:

il connettivo quindi segnala una relazione di consecuzione, un legame che fa discendere un contenuto testuale da una o più premesse attraverso un ragionamento in cui interviene un'informazione contestuale di carattere generale; la consecuzione può essere deduttiva (dalla causa si passa alla conseguenza: piove, *quindi* le strade sono bagnate) o induttiva (dalla conseguenza si risale inferenzialmente alla causa: le strade sono bagnate, *quindi* piove).

Questa proprietà fondamentale permette poi a *quindi* nel parlato di essere utilizzato nell'espressione di un'ampia gamma di relazioni discorsive e testuali. Ci sembra inoltre la premessa per una delle proprietà più citate in letteratura su questo segnale discorsivo, ossia quello di marcare una relazione di inferenza. Questa proprietà è individuata in diversi contributi fondamentali nella letteratura italiana (Bazzanella 1995, 2010) come funzione della categoria riguardante i processi cognitivi del parlante – che segue la tripartizione proposta in Bazzanella (1995) all'interno della quale vengono incluse una serie di funzioni piuttosto eterogenee (Sansò 2020) tra cui i processi mentali del parlante e il suo grado di fiducia nella verità di un enunciato e l'intensificazione della forza illocutiva di un atto linguistico. In questa sede, cercando di essere coerenti con la categorizzazione che abbiamo deciso di seguire ossia quella proposta in Ghezzi e Molinelli (2015) e seguita anche in Fedriani, Sansò (2017) e in Ghezzi, Lo Baido (2025), in cui si distinguono due categorie fondamentali, una relativa a funzioni più propriamente discorsive e una a funzioni più propriamente pragmatiche, le funzioni inferenziali di *quindi* verranno individuate sotto la macrocategoria delle funzioni discorsive.

Premettiamo però fin da ora una distinzione che verrà discussa in seguito e che riguarda l'oggettività vs soggettività del processo inferenziale. Abbiamo deciso di classificare la funzione inferenza sotto la categoria delle relazioni discorsive poiché, per lo meno nel tipo di testi che compongono il nostro corpus, essa ci sembra una funzione soprattutto rivolta a guidare chi ascolta, ossia gli studenti, nell'architettura logica del testo e all'esplicitazione delle relazioni logiche che legano le diverse sequenze contribuendo all'organizzazione metatestuale dello stesso. In alcuni casi la soggettività del processo inferenziale è più esplicita, in altri essa viene mostrata come un contenuto oggettivo del testo.

Il nucleo semantico che permette a *quindi* di funzionare come rinvio cataforico e di istituire una relazione tra fatti o eventi permette anche di istituire una serie di relazioni metatestuali tra le diverse sequenze del testo (Frank-Job 2006, Mascherpa 2016, Cristofaro-Badan 2021, Jafrancesco 2015). Tra queste, la possibilità di marcare una relazione di conseguenza o di conclusione (Mascherpa 2015, Jafrancesco 2015; Cristofaro, Badan 2021), di aggiungere informazioni e di evidenziare la struttura logico-argomentativa (Cristofaro, Badan 2021) e in generale quindi di guidare l'attenzione del destinatario nell'architettura del testo (Frank-Job 2006). Proprio poiché viene utilizzato per istituire diversi tipi di relazioni semantiche e testuali, esso occorre spesso con altri segnali discorsivi che ne specificano ulteriormente la funzione nel contesto locale (Mascherpa 2015). In Cristofaro, Badan (2021) si mostra che *quindi* può essere utilizzato anche come segnale di riformulazione, relazione che tipicamente non viene citata nella letteratura su questo segnale discorsivo e che risulta invece presente anche nel nostro corpus.

Cercando di sintetizzare, nel corpus qui osservato abbiamo ritenuto di dover distinguere tra funzioni che istituiscono una più generica relazione di inferenza e relazioni testuali invece più specifiche, come quelle di conclusione, sintesi, esemplificazione e riformulazione ma anche di ripresa.

Riportiamo di seguito una tabella contenente le etichette utilizzate nell'annotazione del segnale discorsivo *quindi* e forniamo di seguito una breve descrizione per ognuna di esse.

Macrofunzione	Microfunzione	Descrizione
---------------	---------------	-------------

Organizzazione del discorso	Transizione	Segnala il passaggio a un nuovo segmento discorsivo, argomento, sottoargomento o azione didattica.
	Conclusiva	Indica la chiusura di una sequenza o sotto-sequenza discorsiva, spesso come riepilogo locale.
	Ripresa	Riprende un topic dopo una digressione o dopo un intervento esterno (domande, commenti) o, ancora, dopo una pausa data da un'attività.
	Sintesi	Introduce una sintesi o una riformulazione complessiva dei contenuti precedenti.
	Esemplificazione	Introduce uno o più esempi che chiariscono un punto appena espresso
	Inferenza	Marca la conclusione logica tratta da premesse esplicite o implicite; organizza il ragionamento.
Riformulazione	Esplicativa	Riformula un contenuto precedente in modo più chiaro o accessibile allo studente.
	Linguistica	Riformula il contenuto in termini linguistici, chiarendo aspetti formali o terminologici.
	Terminologia tecnica	Introduce o chiarisce un termine specialistico o un'etichetta disciplinare.
	Indicatore di parafrasi	Introduce una parafrasi di un testo letterario.
Pragmatica	Cessione del turno	Il docente cede il turno o segnala la disponibilità a lasciare spazio all'interlocutore.
	Presa del turno	Il docente riprende la parola dopo un'interruzione o un intervento altrui.
	Continuativa	Riempitivo che segnala pianificazione online del discorso; segnala che il parlante sta continuando a formulare

4.3.2.2 Cioè

L'altro segnale funzionale che abbiamo deciso di analizzare è *cioè*. La selezione di questo elemento è dovuta principalmente a due ragioni: in primis, esso occorre con una frequenza elevata nelle liste di frequenza di entrambi i corpora, inoltre, esso è nell'italiano parlato contemporaneo uno dei principali marcatori di riformulazione, strategia

linguistica che viene realizzata dai parlanti principalmente per ragioni legate al raggiungimento della chiarezza comunicativa – ma non solo, come vedremo-. In questo senso la riformulazione si pone come una possibile strategia interessante da osservare all'interno della lezione universitaria.

In maniera ampia intendiamo la riformulazione come un'operazione in cui un parlante modifica un segmento del proprio parlato quando questo “was not an appropriate means of achieving communicative success” (Fiorentini 2017, Blakemore 1993). Essa è un'operazione pervasiva sia all'interno del parlato non pianificato che pianificato e viene utilizzata dai parlanti in maniera strategica per realizzare diversi scopi comunicativi.

A livello formale si considera di solito riformulazione i casi in cui sono presenti due segmenti di testo in cui il primo rappresenta l'elemento su cui agisce la riformulazione e il secondo il prodotto della riformulazione. In questo senso è considerata “double-deictic in nature” poiché il parlante guida strategicamente l'attenzione del destinatario su una prima formulazione e contemporaneamente annuncia che ne seguirà una nuova. Non sempre i parlanti marcano esplicitamente le riformulazioni e si distingue infatti tra riformulazioni marcate e non marcate. Nel primo caso il parlante utilizza uno o più elementi linguistici per segnalare in maniera esplicita l'operazione della riformulazione, ma i due segmenti possono anche occorrere di seguito senza l'utilizzo di marcatori. Un'ulteriore distinzione che viene generalmente fatta negli studi sulla riformulazione è quella tra riformulazione parafrastica e non parafrastica, dove con la prima si fa riferimento ai casi in cui l'equivalenza tra i due segmenti è evidente mentre nei casi di riformulazione non parafrastica non c'è propriamente equivalenza semantica tra i due segmenti quanto, piuttosto, l'operazione di riformulazione realizza anche una reinterpretazione del segmento precedente. Nelle produzioni reali è comunque complesso sostenere dove si possa parlare di equivalenza tra i due segmenti poiché in quasi tutti i casi la riformulazione “always implies that some variation (specification, generalization, implication, etc.) is at least suggested” (Fiorentini 2017, 57).

L'italiano possiede diversi marcatori di riformulazione e tra questi *cioè* è sicuramente uno dei più utilizzati. I suoi usi sono stati ampiamente documentati nel parlato informale e in relazione a diverse variabili sociolinguistiche che sembrano influenzarne in maniera significativa l'uso. Minori sono invece le indagini sull'uso di questo elemento in contesti di parlato formale.

Nonostante l'italiano, come detto, abbia a disposizione un'ampia quantità di segnali di riformulazione *cioè* sembra essere sia quello che si è più specializzato per questa funzione sia meno soggetto a restrizioni di vario tipo (Ghezzi 2018) ed è in questo senso considerato un segnale di riformulazione non marcato (Ghezzi 2018). Esso risulta inoltre utilizzato anche all'interno delle produzioni scritte dove, seppure non il più frequente, rimane il segnale che più risulta specializzato per questa funzione (Ciabbari 2013).

Si è detto che è complesso parlare nelle produzioni reali di equivalenza semantica tra i due segmenti della riformulazione e come nella maggioranza dei casi sia sempre presente una reinterpretazione e un qualche tipo di variazione. In questo senso le indagini sul segnale di riformulazione *cioè* hanno messo in evidenza sia funzioni relative alla gestione della produzione e del discorso sia una gamma di funzioni relative alla dimensione pragmatica e alla gestione dell'interazione. Ciò è coerente con le evoluzioni che si registra per i segnali di riformulazione in altre lingue. A tal proposito ad esempio in (Pons-Borderia 2014) si ipotizza la seguente sequenza d'evoluzione *paraphrastic reformulative* > *conclusive* > *non-paraphrastic reformulative* > *modal*. Per quanto riguarda gli usi contemporanei più frequentemente attestati del segnale di riformulazione *cioè* riportiamo i seguenti (Fiorentino 2017, Flores Acuña 2009)

Per quanto riguarda gli usi attestati nell'italiano contemporaneo in letteratura vengono individuate diverse funzioni svolte da *cioè/cè*. Tra queste, la riformulazione esplicativa, correttiva e attenuativa, usi esemplificativi. A questi usi, legati prevalentemente alla gestione del contenuto proposizionale del discorso, si affiancano usi legati invece principalmente alla gestione del flusso della comunicazione e della dimensione pragmatica. Il SD *cioè/cè* viene in questi casi può funzioni continuative e legate prevalentemente alla pianificazione del discorso oppure può essere utilizzato per ragioni legate alla gestione della relazione interpersonale e assumere in maniera più evidente funzioni pragmatiche. Queste categorie hanno costituito la base per la definizione del sistema di etichettatura adottato nella presente analisi.

Macrofunzione	Microfunzione	Descrizione
Discorsiva	Riformulazione esplicativa	Riformula e chiarisce un contenuto precedente, rendendolo più comprensibile; funzione prototipica in contesti accademici .

	Riformulazione correttiva	Corregge una porzione di un segmento precedente. Corregge il contenuto proposizionale di qualcosa che è stato detto.
	Riformulazione linguistica	Usata per chiarire un termine anche quando questo non appartenga al vocabolario tecnico
	Riformulazione Tecnica	Introduce o chiarisce un termine specialistico o una denominazione disciplinare.
	Indicatore di parafrasi	Segnala l'inizio della parafrasi di un testo letterario
	Esemplificativa	Introduce uno o più esempi che specificano il segmento precedente.
	Inferenziale	Introduce un processo inferenziale o lo elicitato nel parlante
Pragmatica	Intensificativa	Agisce prevalentemente sulla dimensione illocutiva e non sul contenuto proposizionale (es. "cioè, davvero").
	Attenuativa	Attenua la forza assertiva dell'enunciato. Anche in questo caso agisce prevalentemente sulla dimensioni pragmatiche. È utilizzata tipicamente per ragioni legate alla dimensione della cortesia e per attenuare atti potenzialmente minacciosi per la faccia propria e altrui.
	Cessione del turno	Indica disponibilità a lasciare la parola o segnala un'apertura alla risposta dell'interlocutore.
	(Ri)presa del turno	Utilizzato per riprendere la parola dopo un'interruzione o un intervento di uno studente.
	Continuativa	Usato come marcatore di esitazione/pianificazione online del discorso; spesso nella forma ridotta <i>cè</i>

4.3.2.3 Allora

L'ultimo SD che abbiamo deciso di prendere in considerazione in questo lavoro è *allora*. Come altri SD dell'italiano *allora* sviluppa le proprie funzioni a partire da valori originari a livello interfrasale. In particolare, *allora* sviluppa nel tempo funzioni e valori con cui è utilizzato nell'italiano contemporaneo a partire da un originario valore temporale in latino *ad illa(m) hora(m)* ('a quel tempo'). Dal quattordicesimo secolo si registra infatti una progressiva grammaticalizzazione che porta questo elemento ad assumere funzioni di

connettivo all'interno di strutture dal valore causale e condizionale e progressivamente ad assumere funzioni testuali e di recente interazionali (Bazzanella, Borreguero 2011, Miecznikowski et al. 2008, Ghezzi, Lo Baido 2024). Bazzanella e Borreguero (2011) distinguono tre principali nuclei semantici che operano in questo SD:

- un valore temporale – parafrasabile con *in /a quel tempo* – dal quale derivano gli altri due;
- un valore consequenziale / inferenziale – parafrasabile con *di conseguenza, quindi, dunque* –;
- un valore correlativo/ enfatico, parafrasabile con *a questo punto*

Questi tre nuclei semantici hanno origine da un primario valore temporale di *allora* che permette di sviluppare una funzione anaforica-deittica dalla quale si generano gli altri due nuclei semantici. Dove, nel primo caso, questa si realizza ad esempio, in strutture condizionali, nel riferimento anaforico ad un elemento introdotto nella protasi mentre in strutture in cui assume un valore consequenziale o conclusivo il valore anaforico si realizza nel rimando a cause implicite o esplicite nel co(n)testo. Da qui le fondamentali funzioni che *allora* sviluppa come connettivo logico-argomentativo e quindi le funzioni metatestuali che caratterizzano gli usi di *allora* nelle produzioni dei parlanti. In alcuni casi è comunque velleitario cercare di distinguere tra questi usi laddove, ad esempio, gli usi consequenziali conservano quasi sempre un nucleo temporale. Ciò vale in generale per tutti i segnali discorsivi, motivo che rende complesso e talvolta arbitrario distinguerne in maniera specifica usi e funzioni poiché, come si sottolinea in Bazzanella e Borreguero (2011, 17) “diversi valori semantici e diverse funzioni pragmatiche interagiscono, di modo tale che risulta non praticabile una attribuzione univoca di valori e funzioni”.

In questo contesto sono soprattutto le funzioni che *allora* svolge come elemento che agisce a livello del discorso, assumendo funzioni più esplicitamente metatestuali. In questi casi *allora* funziona quindi come segnale discorsivo poiché tali usi hanno lo scopo di gestire la coesione e la coerenza testuale e di evidenziare il processo di costruzione del testo (Molinelli 2018). In quanto elemento metatestuale e funzione demarcativa assume la funzione di indicare una transizione all'interno del testo, introducendo nuovi topic o un cambiamento di prospettiva. Al SD *allora* vengono inoltre riconosciute anche funzioni

cognitive come marcatore di inferenza, potendo, in questi casi, essere messo in paragone con alcuni usi di *quindi*. Come per *quindi*, in questo lavoro abbiamo considerato i casi di inferenza sempre con funzione discorsiva e concordiamo con Mascherpa (2015), quando sostiene che distinguere i due usi in alcuni casi risulti abbastanza arbitrario. Sottolinea infatti l'autrice come: "Le due macrocategorie metatestuale e cognitiva sono strettamente legate, pertanto è impossibile discernere tra transizioni e argomentazioni. Nel momento in cui si struttura il testo, si realizzano processi cognitivi da parte del parlante (nell'articolazione delle argomentazioni) e dell'ascoltatore (nelle inferenze)" (Mascherpa 2015, 124)". Come si è già accennato, alcuni recenti sviluppi del SD *allora* sono nella sfera che qui consideriamo pragmatica e in cui includiamo i meccanismi interazionali di gestione dei turni. Si sono infatti, nel ventesimo secolo (Molinelli 2018), diffusi usi di *allora* propriamente interazionali, laddove può segnalare la funzione di presa o cessione del turno conversazionale.

In relazione sia ai valori interazionali che inferenziali *allora* può essere utilizzato dai parlanti per invitare l'interlocutore a mettere in atto un processo inferenziale sulla base delle informazioni presenti nei turni precedenti e/o che si considerano condivise. Come con *quindi*, vedremo che questi usi sono attestati nel nostro corpus e si pongono come una risorsa che il docente utilizza in alcuni casi per stimolare una risposta da parte degli studenti. In questi usi, come *quindi*, il SD *allora* compare spesso come olofrase caratterizzata da profilo intonativo ascendente tipico delle domande. Di seguito riportiamo la tabella con le etichette utilizzate in fase di annotazione. In alcuni casi, infine, *allora* può svolgere anche una funzione fatica o continuativa, in cui il parlante impiega il SD per prendere tempo mantenendo il turno di parola (Sanso 2020; Ferroni, Birello 2022; Bazzanella, Borreguero Zuloaga 2011).

Macrofunzione	Microfunzione	Descrizione
Discorsiva	Transizione	Marca il passaggio a un nuovo argomento, sotto-argomento a un nuovo atto linguistico o ad una diversa azione o sequenza discorsiva (es il passaggio da lettura a spiegazione)
	Conclusiva	Segnala la chiusura di una sequenza discorsiva caratterizzata da un'argomentazione o una serie di ragionamenti
	Sintesi	Introduce una sintesi o una riformulazione breve di ciò che è stato detto in precedenza.
	Esemplificativa	Introduce un esempio che chiarisce un concetto appena espresso.

	Ripresa	Riprende il filo del discorso dopo una digressione più o meno ampia
	Inferenza	Marca un ragionamento, un processo inferenziale, esplicita la struttura argomentativa del discorso in atto
Pragmatica	Cessione del turno	Segnala la disponibilità/volontà del docente a cedere la parola agli studenti
	Presenza del turno	Segnala che il docente riprende il turno dopo un intervento esterno o un'atti; marca il rientro nella conduzione della lezione
	Continuativa	Usato come marcatore di pianificazione, mantiene il flusso comunicativo e il turno di parola.

5 Studio: Domande di ricerca

Si è deciso di procedere nel seguente modo: I segnali discorsivi individuati sono stati osservati prima all'interno di ciascun corpus e nel parlato dei diversi docenti, che sarà oggetto d'analisi nella prossima sezione, per poi procedere alle analisi comparative tra i due diversi corpora. Questa scelta è dettata da due motivazioni principali: è noto che l'uso dei segnali discorsivi è altamente idiosincratico e tale osservazione è stata anche riscontrata all'interno dei corpora che qui stiamo osservando. Avere quindi un'analisi preliminare degli usi interni alle diverse sottosezioni del corpus è prioritario, ci pare, per poter poi trarre conclusioni più solide nel momento della comparazione.

DR1:

Come si distribuiscono i tre segnali discorsivi scelti (*quindi, allora, cioè*) nei due corpora analizzati (Varsavia e Perugia), sia in termini quantitativi che rispetto alle funzioni svolte?

Sotto-domande:

1.1 Quali sono le frequenze d'uso all'interno di ogni corpus e quali differenze emergono nella frequenza d'uso dei tre SD tra le lezioni all'interno dello stesso corpus?

1.2 Quali funzioni svolgono i tre SD nei due corpora e come si distribuiscono le funzioni nelle singole lezioni?

DR2.

In che modo la distribuzione quantitativa e funzionale dei tre SD differisce tra il corpus di Varsavia e quello italiano?

Sotto-domande:

2.1 Confronto rispetto alla distribuzione quantitativa delle occorrenze nei due corpora.

2.2 Le funzioni svolte dai tre SD mostrano pattern differenti nei due corpora?

5.2 DR1: Corpus Varsavia. *Quindi*

Il segnale discorsivo *quindi* è quello che mostra più occorrenze all'interno di entrambi i corpora.

La sua distribuzione, tuttavia, non è omogenea. All'interno del corpus raccolto a Varsavia occorre con le seguenti frequenze nelle discipline che formano il corpus:

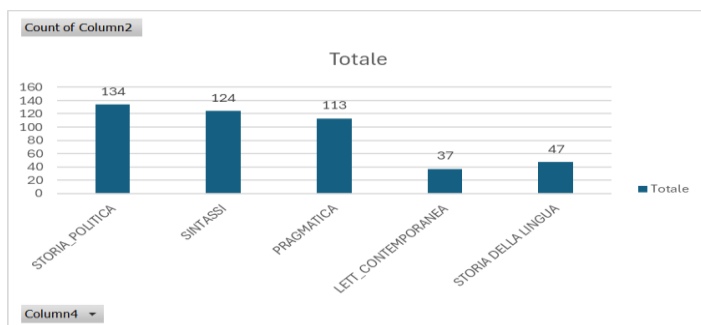


Figura 7 frequenze del SD *quindi* nel corpus Varsavia

Come è evidente dal grafico la distribuzione delle funzioni nelle diverse discipline non è omogenea. Se infatti le lezioni di Storia politica e culturale, di Sintassi e di Pragmatica sono tra loro relativamente allineate rispetto all'occorrenza del SD *quindi* notiamo come nelle lezioni di letteratura contemporanea e di storia della lingua questo venga utilizzato in maniera meno frequente.

5.3. *quindi*: Funzioni nel corpus Varsavia

Mostriamo ora la distribuzione delle funzioni del SD *quindi* sull'intero corpus, per avere informazioni rispetto alle funzioni più frequentemente realizzate sull'intero corpus:

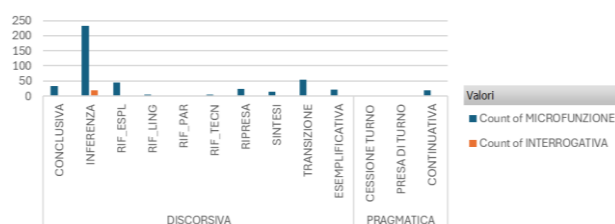


Figura 8 Distribuzione funzioni del SD *quindi* nel corpus Varsavia

Emerge chiaramente dal grafico come la funzione che registra un maggiore numero di occorrenze sia quella di marcatura di inferenza ($f=232$; 50,99%). Tuttavia altre funzioni emergono come interessanti, soprattutto quella di transizione ($f=53$; 11,65%), di riformulazione esplicativa ($f=44$; 9,67%), conclusiva ($f=34$; 7,47%). Discuteremo successivamente le funzioni di *quindi* e ne mostreremo alcuni esempi nelle prossime sezioni dedicate alla distribuzione delle frequenze nelle singole discipline ma anticipiamo che diverse di queste funzioni non vengono solitamente rilevate nella letteratura su questo SD e invece qui emergono come funzioni rilevanti¹⁴.

Nel seguente grafico riportiamo la distribuzione delle funzioni nell'intero corpus rispetto alle diverse discipline.

¹⁴ Queste e le successive affermazioni che verranno fatte sulle proprietà funzionali dei SD analizzati sono ovviamente da leggere in relazione alla non rappresentatività del corpus che quindi non permette di trarre generalizzazioni ma si pone come un'indagine su un corpus pilota.

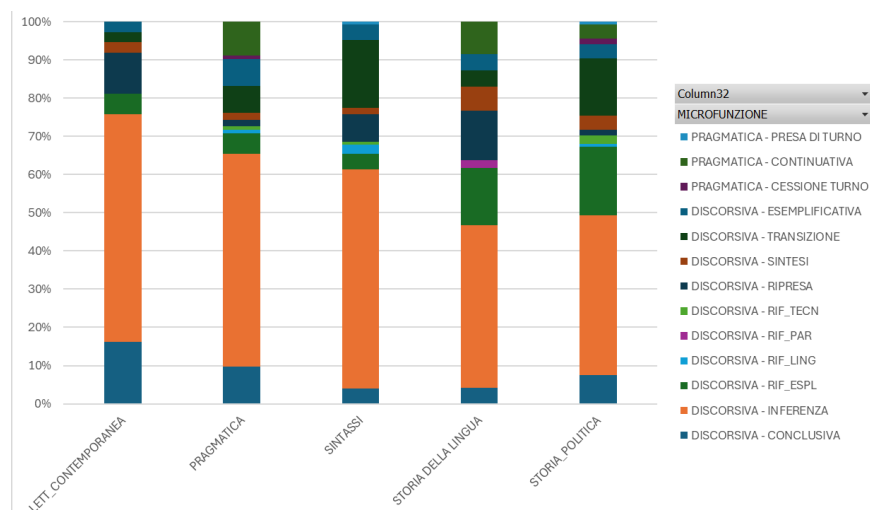


Figura 9 Distribuzione funzioni SD quindi nel corpus Varsavia

Nel grafico viene rappresentata la distribuzione in percentuale delle funzioni del SD *quindi* nelle diverse lezioni che compongono il corpus. Come per la frequenza delle occorrenze, questo passaggio è fondamentale per dare una letteratura realistica della rappresentazione.

Dal grafico emerge come la funzione di marcatura di inferenza sia distribuita in maniera pressoché omogenea in tutte le discipline. Altre funzioni, che ora osserveremo più nel dettaglio, fornendone alcuni esempi, sono comunque rappresentate in ogni lezione, come quella conclusiva, quella di riformulazione esplicita, di sintesi e di transizione.

5.3.1 Letteratura contemporanea

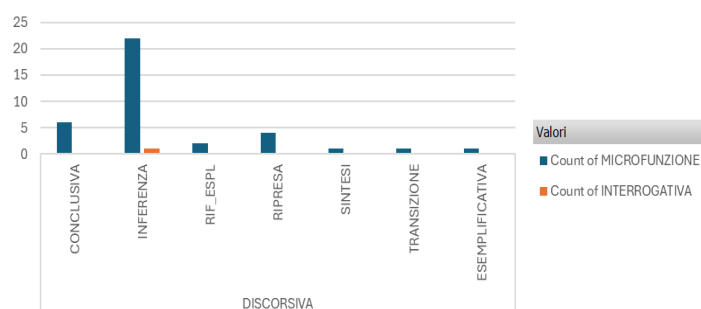


Figura 10 Distribuzione funzioni SD quindi nella lezione di LC

Nella lezione di letteratura contemporanea sono presenti in totale 37 occorrenze del SD *quindi* le cui funzioni sono così distribuite: inferenza (f=22, 59,46%); conclusiva (f=6,

16,22%); ripresa (f=4; 10,81%); riformulazione esplicativa (f=2; 5,41%); transizione (f=1; 2,70%); sintesi (f=1, 2,70%); esemplificativa (f=1, 2,70%). Anche in questo caso la funzione che registra maggiore frequenza è quella di marcatura inferenziale, sono invece totalmente assenti le funzioni relative alla dimensione pragmatica. Possiamo anche notare che, rispetto alla tendenza osservata sull'intero corpus, in questa lezione la funzione esplicativa e quella di transizione vengono realizzate con una percentuale minore rispetto a quella conclusiva e quella di ripresa.

- 1) *C'è questa caratterizzazione positiva dei personaggi# ok?# e_e_ quindi il tema degli italiani brava gente che compariva poco nella prima versione, perché tendenzialmente il tono era quello di condanna diventa molto più evidente molto più forte in quella definitiva# ok?# e*

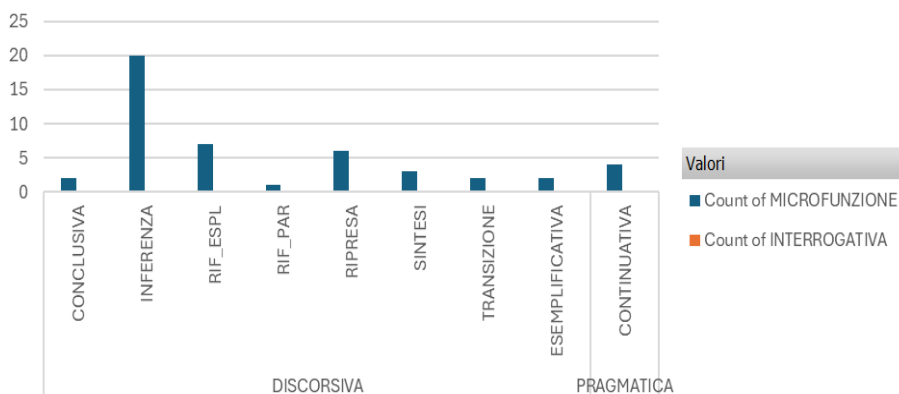
Abbiamo considerato casi come questi conclusivi poiché essi concludono una sequenza argomentativa e di inferenze. In questo caso, ad esempio, il docente sta parlando dell'atteggiamento di Tobino rispetto al giudizio che dà del fascismo. In questo caso il SD *quindi* ci sembra occorra a concludere una sequenza descrittiva e argomentativa in cui il docente descrive come Tobino rappresenta gli italiani arruolati.

L'unica presenza di *quindi* all'interno di una frase interrogativa è da ricondurre non ad un uso realmente interazionale ma piuttosto ad una strategia di focalizzazione, in cui il docente utilizza una sequenza domanda/ risposta per richiamare l'attenzione degli studenti su un punto importante.

- 2) *tutti gli italiani tra virgolette erano colpevoli in qualche misura del fascismo ma questi soldati non erano dei fascisti convinti spesso# erano com<> combattevano perché erano costretti# E quindi come giudicare la guerra? Come giudicare i soldati? hm? da questo punto di vista*

In questo caso ci pare che il SD *quindi* sia utilizzato per stimolare un processo inferenziale negli studenti ma la domanda in sé è usata come strategia di focalizzazione. Questo genere di sequenze in cui il docente formula una domanda e immediatamente provvede a fornire la risposta è stato studiato come strategia di focalizzazione attraverso cui l'insegnante guida l'attenzione degli studenti su alcuni punti considerati rilevanti (Bamford 2005).

5.3.2 Storia della lingua:



In questa lezione abbiamo estratto in totale 47 occorrenze del SD *quindi* le cui funzioni sono così distribuite: marcatura di inferenza (f=20; 42,55%), riformulazione esplicitiva (f=7, 14,89%); ripresa (f=6, 12,77%); continuativa (f=4; 8,51%); sintesi (f=3, 6,38%); transizione (f=2, 4,26%); esemplificativa (f=2, 4,26); conclusiva (f=2; 4,25%); riformulazione di parafrasi (f=1; 2,13). Anche in questo caso la lezione si allinea alla tendenza generale in quanto utilizza il SD *quindi* primariamente per segnalare un'inferenza e compiere una riformulazione esplicitiva, ma altri usi sono comunque rilevanti. casi individuati come riformulazione di parafrasi sono strettamente legati al contenuto della lezione, nella quale la docente presentava alcuni passi della poesia e della prosa volgare italiana e il SD *quindi* è in un caso utilizzato come indicatore di parafrasi:

- 3) *null'uomo e ne dignu te mentovare hm_# quindi_ si si confidano in te*

Il SD *quindi* viene anche utilizzato in alcuni casi come segnale di ripresa, solitamente dopo una digressione che può essere di diversa ampiezza.

- 4) *generalmente viene detto questo noi la_ volta precedente du<> cioè due settimane due settimane fa abbiamo parlato di Sicilia e della poesia della Corte siciliana# hm_ letto hm___ un frammentino di Stefano Protonaro e quello che è difficile qui per noi polacchi proprio al terzo anno hm quando loro sono ancora ancora alcuni hm non eccessivamente hm entrati nell'ambito dell'italiano hm io li faccio entrare appunto nel 200 no? E per di più nella poesia# e quindi abbiamo visto le caratteristiche linguistiche e la poesia appunto questa poesia siculo toscana hm_*

Nell'estratto sopra riportato possiamo ad esempio notare come la docente, riepilogando quanto è stato fatto nelle lezioni precedenti, realizza una breve digressione per esplicitare le difficoltà specifiche del contesto LS nello studio della

poesia in volgare italiano e per segnalare la ripresa di quanto stava dicendo utilizza il SD *quindi*.

5.3.3 Pragmatica

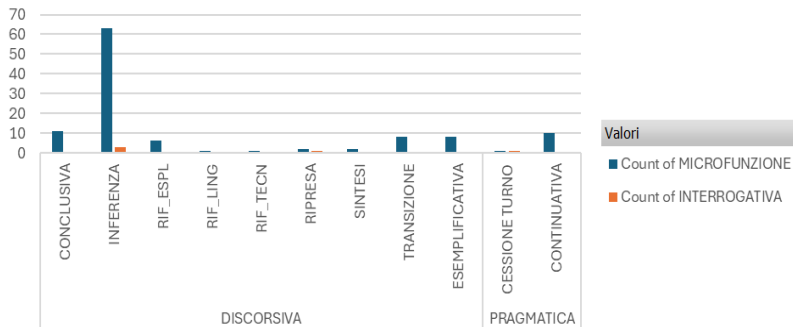


Figura 11 Distribuzione funzioni *quindi* nella lezione di pragmatica

In questa lezione abbiamo 113 occorrenze totali del SD *quindi* così distribuite: inferenza (f= 63; 55, 75%); conclusiva (f=11; 9,73%), continuativa (f= 10; 8,85%); esemplificativa (f=8, 7,08%); transizione (f=8; 7,08%) riformulazione esplicitiva (f=6; 5,31); ripresa (f=2; 1,77%); sintesi (f=2; 1,77%) cessione turno (f=1; 0,88%). In questa lezione, che registra un numero molto di occorrenze di *quindi*, l'uso prevalente è certamente quello inferenziale:

- 5) *hm__ Una frase da__ cronaca nera# no da quanto tempo conosceva la vittima?# quindi # co<> conosceva la vittima# la domanda è# da quanto tempo# il fatto che lui lei conosceva la vittima è# scontato#*

Nel passaggio qui riportato la docente, che sta parlando degli impliciti in certe forme di comunicazione, legge una frase riportata nelle slide che sta discutendo e rende esplicito, ci pare, attraverso l'uso di *quindi*, il processo inferenziale che mostra come agisce l'implicito all'interno dell'esempio.

5.3.4 Sintassi

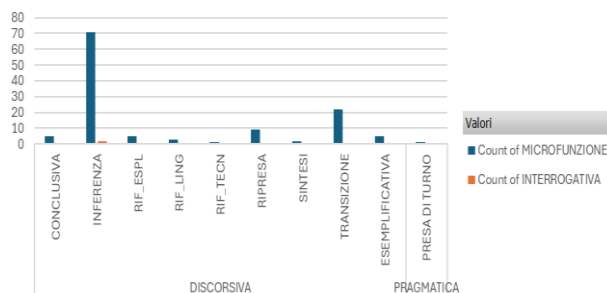


Figura 12 Distribuzione funzioni *quindi* nella lezione di sintassi

In questa lezione abbiamo 124 occorrenze del SD *quindi* così distribuite: marcatura d'inferenza (f=70; 57, 26 %) transizione (f= 22; 17,74%); ripresa (f=9; 7,26%); riformulazione esplicitiva (f=5); conclusiva (f=5; 4,03%); esemplificazione (f=5; 4,03%) riformulazione linguistica (f=3; 4,03%); sintesi (f=2, 1,61%); riformulazione tecnica (f=1; 0,81%). Possiamo immediatamente notare le frequenze rispetto alle funzioni svolte dal SD sono anche in questo caso sbilanciate a funzione della funzione inferenziale che occupa una posizione prevalente. Rispetto alle altre lezioni, *quindi* è utilizzato con una frequenza maggiore per introdurre una riformulazione linguistica:

- 6) *Ah! abbiamo anche ecco la frase numero dieci di cui <?> mi sono scordata# in qualità# **quindi** in quanto# in qualità di primo ministro provvisorio è riuscito ad aprire trattative*

In questa lezione il SD *quindi* viene utilizzato anche in misura maggiore per segnalare una transizione ad un nuovo argomento:

- 7) *Ecco# qui ho cercato di he proporvi una sintesi# no c'è una lista di_ di di indizi# per identificare questo complemento# **quindi** prima di tutto# bisogna dire che# dal punto di vista formale è un sintagma preposizionale# preposizionale perché retto# dalla preposizione#*

In questo passaggio ci sembra che *quindi* sia utilizzato principalmente per segnalare che si sta passando ad un nuovo argomento e la docente rafforza la transizione anche usando con funzione metatestuale l'espressione *prima di tutto*. Nel seguente esempio abbiamo un caso molto simile:

- 8) *# della settimana# he_ sì# guardate_ ecco trovate qui_ alcune informazioni_# secondo me sono di base# no?# **quindi** prima di tutto le definizioni di_ tu<> tutti e due i tipi di complementi di tempo*

Anche in questo caso *quindi* è utilizzato per segnalare l'inizio di una spiegazione rispetto ad un argomento appena annunciato dalla docente. La transizione talvolta può avvenire

anche per segnalare il passaggio ad una sequenza con funzione diversa o ad una nuova azione. Ad esempio frequente in questa lezione, che fa largo uso di esercitazioni in classe, è l'uso di *quindi* per segnalare le frequenti transizioni da una sequenza di spiegazione ad una di esercitazione:

- 9) *un bell'esercizio sui complementi di luogo hm? trentanove# he_ c'è il numero della slide e_ sui complementi di tempo# hm?# quindi vi chiedo qui di identificare hm? i complementi*

5.3.5 Storia Politica e culturale

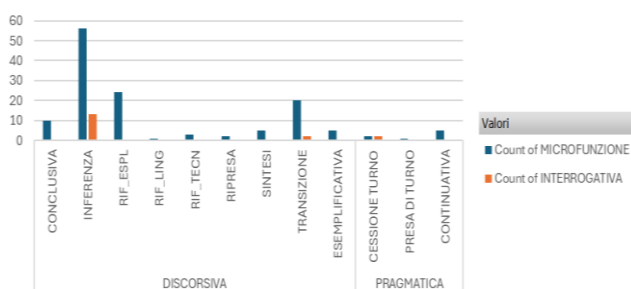


Figura 13 Distribuzione SD *quindi* nella lezione di storia politica

In questa lezione abbiamo 134 occorrenze del SD *quindi* così distribuite: marcatura d'inferenza (f=56; 41%); riformulazione esplicitiva (f=24, 17,91%); transizione (f=20; 14,93%); conclusiva (f=10;); sintesi (f=5); esemplificativa (f=5); riformulazione tecnica (f=3); ripresa (f=2); sintesi (f=2); riformulazione linguistica (f=1; 4,03%). Nonostante anche in questa lezione la funzione più frequentemente realizzata sia quella di marcatura di inferenza, è però da notare come altre funzioni, come quella di riformulazione e di transizione mostrino frequenze considerevoli.

Notiamo anche come il SD sia usato però spesso in frasi di tipo interrogativo stimolando quindi il processo inferenziale negli studenti. Notiamo anche come, seppur con frequenze molto più basse, *quindi* sia utilizzato qui per realizzare anche funzioni di tipo pragmatico, sia relativamente alla gestione dell'interazione, sia come elemento utilizzato per ragioni di difficoltà di pianificazione del testo.

- 10) *se è trovabile un'altra cosa molto simile a buon prezzo# Capite? Quindi_ #oppure voi dovete produrre cose# molto economiche#*

Ci sembra qui ad esempio che *quindi* sia utilizzato per gestire un cambiamento nella pianificazione senza compromettere la fluidità del parlato e mantenendo il turno di parola. Questa è una delle lezioni del corpus in cui *quindi* viene utilizzato più di frequente all'interno di strutture interrogative e in cui il SD viene usato per segnalare la cessione del turno o nel sollecitare una reazione da parte degli studenti.

11) *qualche genitore tipo vostro può lavorare # per lo Stato come chi?#facendo che tipo di lavoro?# per uno che viene pagato dallo Stato? **Quindi?** ## chi può essere?*

In altri casi invece esso introduce strutture interrogative che elicitano un'inferenza rispetto quanto è stato detto. Non sempre però la presenza di una struttura interrogativa assicura che ci sia reale disponibilità a cedere il turno. In alcuni casi *quindi* introduce delle domande che elicitano un'inferenza ma sembrano essere usate anche come strategie di focalizzazione:

12) *se oggi è un problema, tra 5, 10, vent'anni sarà un grande problema un grandissimo problema, cioè concorrenza sarà tale da non poter veramente# superarla# ok? **quindi** capite perché è un problema? *Quindi* _*

5.3.6 Sintesi

In questa prima analisi abbiamo indagato la distribuzione di *quindi* all'interno del corpus Varsavia. I dati mostrano innanzitutto come tale distribuzione non sia omogenea tra le diverse lezioni e come i docenti facciano un uso differenziato delle potenzialità metatestuali e pragmatiche di questo SD nell'organizzazione del discorso. Questo SD è quello che mostra un maggior numero di frequenze all'interno del corpus e si pone quindi come un elemento rilevante per quanto riguarda le risorse linguistiche che i docenti utilizzano nel parlato in classe. Per quanto riguarda la distribuzione delle funzioni, abbiamo visto che sull'intero corpus emerge la funzione di marcatura di inferenza come quella prevalente (f=232; 50,99%). Tuttavia, altre funzioni emergono come interessanti, ossia quella di transizione (f=53; 11,65%) di riformulazione esplicativa (f=44; 9,67%) e la funzione conclusiva (f=34; 7,47%). Queste, seppure la loro distribuzione non sia omogenea, vengono infatti sempre realizzate all'interno delle diverse lezioni del corpus.

Tuttavia, gli usi che i docenti ne fanno a lezione anche in questo caso mostra una maggiore varietà. Tale variazione è da leggere sia come fenomeno connaturato all'uso degli SD ma anche, probabilmente, come conseguenza della diversità nell'organizzazione delle lezioni. Se, ad esempio, nella lezione di sintassi la docente aveva organizzato la lezione attraverso spiegazioni rapide, utilizzando diverse slide contenenti molti esempi ed esercitazioni e così anche nella lezione di pragmatica, nelle lezioni di letteratura e storia della lingua, invece, i docenti operavano un maggiore numero di digressioni, funzionali a contestualizzare le informazioni e a fornire elementi aggiuntivi, utilizzando, per questo, in misura maggiore il SD *quindi* come segnale di ripresa. Data le dimensioni del corpus non possiamo ovviamente trarre generalizzazioni ma ci pare interessante sottolineare, ad esempio, come da questo quadro emergano alcune funzioni che non vengono solitamente citate nella letteratura sul SD *quindi*. Esso, infatti, viene generalmente descritto come segnale di marcatura di inferenza, dato che si conferma anche in questo corpus, in cui tuttavia emergono altre funzioni interessanti.

5.4 DR1. Corpus Varsavia: *Cioè*

In questo paragrafo osserviamo il comportamento del SD *cioè/cè*, procedendo come nel paragrafo precedente e andando quindi prima ad osservare la distribuzione della funzione sull'intero corpus per poi vedere le differenze nella distribuzione tra le diverse discipline. Nel corpus abbiamo estratto in totale 261 occorrenze di questo SD così distribuite:

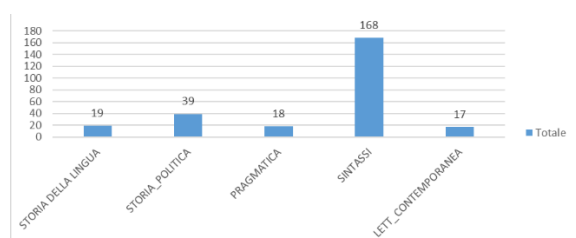


Figura 14 frequenze del SD *cioè/cè* nel corpus Varsavia

Come si è già osservato e come risulta evidente da questo grafico la distribuzione del SD *cioè/cè* è fortemente disomogenea, mostrando 168 occorrenze all'interno della lezione di Sintassi, 39 nella lezione di Storia e politica culturale mentre nelle altre lezioni la frequenza si mantiene tra le 17 e le 19 occorrenze. Rispetto a questa evidenza è doveroso aggiungere anche un'osservazione rispetto alle forme che non emerge dal grafico. La maggior parte delle occorrenze nella lezione di Sintassi ci sembra essere costituita da forme abbreviate del SD *cioè*, nella forma che possiamo rendere come *cè* (Geddo 2023). Discuteremo con più attenzione questo caso nella sezione dedicata a questa lezione ma anticipiamo che non è stata fatta un'indagine approfondita rispetto a eventuali differenze più specifiche nelle forme ridotte foneticamente anche per la difficoltà di distinguere senza strumenti adatti i differenti gradi di riduzione che, sappiamo, possono essere di diverso tipo per questo SD (Mereu, Del Negro 2024).

5.4.1 *cioè/cè*: funzioni all'interno nel corpus Varsavia

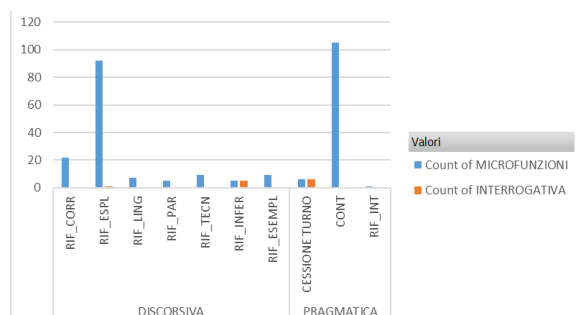


Figura 15 Funzioni del SD *cioè/cè* all'interno del corpus Varsavia

Come è possibile vedere dal grafico sopra riportato, la distribuzione delle funzioni del SD non è omogenea. Riportiamo di seguito la distribuzione in termini assoluti e in percentuale: continuativa (f= 105; 40,23%); riformulazione esplicativa (f=92; 35, 25%); riformulazione correttiva (f=22; 8, 43%); riformulazione terminologia tecnica (f=9; 3,45%) riformulazione esemplificativa (f=9; 3,45%); cessione di turno (f=6; 2,30%); riformulazione linguistica (f=7; 2,68%) riformulazione come indicatore di parafrasi (f=5; 1,92%); riformulazione come indicatore di inferenza (f=5; 1,92%); riformulazione

intensificativa (f=1; 0,38%). È evidente come la distribuzione delle funzioni sia sbilanciata verso la funzione continuativa e di riformulazione esplicitiva. Come vedremo, rispetto a quest'ultima funzione, questi risultati sono coerenti con quanto mostrato in Ciabbarri (2013) la quale mostra come la funzione esplicitiva sia quella prevalente nel parlato monologico formale. Solo una visione più dettagliata rispetto alle diverse discipline ci può restituire però un'immagine più veritiera rispetto alle funzioni con cui questo SD viene utilizzato. Mostriamo quindi di seguito le funzioni di *cioè/cè* nelle diverse discipline presenti nel corpus.

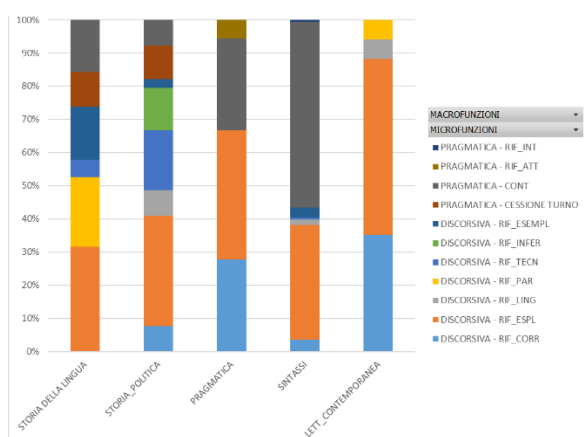


Figura 16 Distribuzione funzioni SD *cioè/cè* all'interno del corpus Varsavia

Da questo grafico possiamo già trarre un'informazione che non emergeva in quello precedente, dal quale si rischiava di restituire un'immagine non realistica del comportamento del SD *cioè/cè* all'interno del corpus qui osservato. Notiamo infatti come una funzione in particolare, quella continuativa, che emergeva come quella più frequente, sia in realtà presente prevalentemente solo all'interno di una delle cinque lezioni raccolte, ossia quella di sintassi. Questi aspetti certamente idiosincratici sono noti nella letteratura di riferimento sui segnali discorsivi.

Osserviamo ora più nel dettaglio come il SD *cioè/cè* si comporta all'interno delle lezioni, seguendo l'ordine adottato nel paragrafo precedente.

5.4.1.1 Letteratura italiana contemporanea

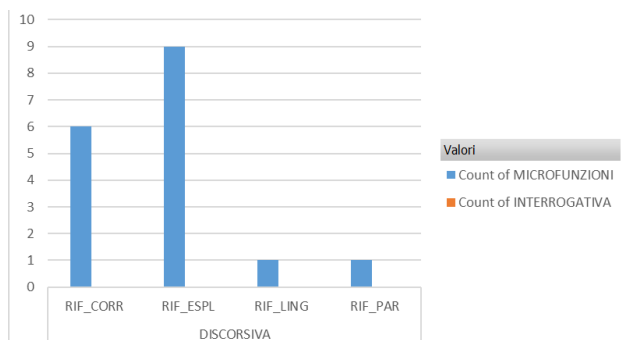


Tabella 9 Distribuzione del SD cioè nella lezione di Lett.italiana contemporanea

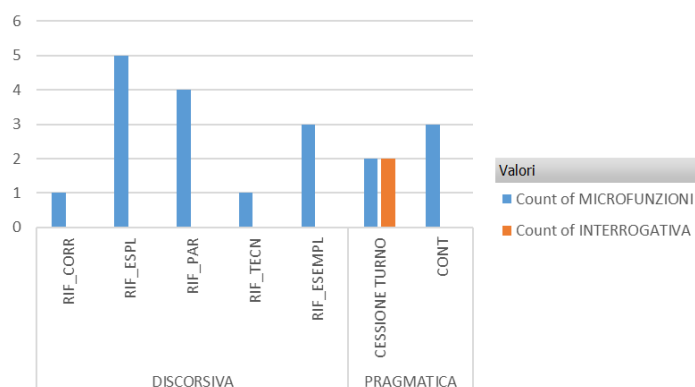
Nella lezione di letteratura contemporanea sono presenti in totale 17 occorrenze del SD *cioè* le cui funzioni sono così distribuite: riformulazione esplicativa (f=9; 52,94%); riformulazione correttiva (f=6, 35,29%); riformulazione linguistica (f=1; 5,88%) e indicatore di parafrasi (f=1; 5,88%). La distribuzione segue quindi l'andamento generale del corpus laddove il SD *cioè* viene utilizzato prevalentemente per fornire riformulazioni con funzione esplicativa. Tuttavia altri usi emergono come la funzione di correzione.

- 13) *questo porterà al conflitto con i britannici e alla caduta prima delle colonie italiane# e_ in Africa orientale quindi hm Etiopia Eritrea Somalia e poi anche alla guerra in Nordafrica cioè poi in realtà in parallelo#*
- 14) *# il fascismo viene criticato apertamente il p<> l'introduzione è# quasi uguale cioè molto simile delle due version*

In (13) ad esempio ci sembra che *cioè* sia utilizzato per correggere il contenuto proposizionale di quanto appena detto. Il docente si accorge di aver dato un'informazione non proprio esatta e immediatamente riformula, correggendola e così nell'esempio seguente. Altri usi riguardano le parafrasi dei testi che sta leggendo oppure riformulazioni di termini non letterari ma che comunque avrebbero potuto causare difficoltà al pubblico di studenti non nativi. Casi come questi, come si è detto nella sezione relativa alla metodologia, sono stati annotati come riformulazione linguistica:

- 15) *in quel momento un arabo alto membruto il volto pieno di fitti peli gli occhi iniettati## cioè rossi per il sangue per la rabbia*

5.4.1.2 Storia della lingua



Nella lezione di storia della lingua sono presenti in totale 19 occorrenze del SD *cioè* le cui funzioni sono così distribuite: riformulazione esplicativa (f=5; 26,32%); riformulazione come indicatore di parafrasi (f=4; 21,05%); continuativa (f=3; 15,79%); riformulazione esemplificativa (f=3; 15,79%) cessione di turno (f=2; 10,53%) riformulazione tecnica (f=1; 5,26%), riformulazione correttiva (f=1; 5,26%). Anche in questo caso la funzione più attestata è quella esplicativa, in cui il SD viene utilizzato per chiarire o specificare quanto detto nel segmento precedente.

16) *hm qui vedete già il la seconda parte in dialetto qui è tutto in dialetto è tutto in# nella lingua della quale lui insomma hm questo Sabatino Russo è circondato cioè il leccese semplicemente#*

A questi seguono gli usi di *cioè* che introducono una parafrasi. Anche in questo caso, come in *quindi*, è legata all'attività di lettura di un testo in volgare italiano. Il SD è utilizzato anche per introdurre riformulazioni tecniche all'interno del testo.

17) *latino la h non veniva più pronunciata ovviamente veniva scritta e# vi ricorderete abbiamo parlato di latinismi no?# latinismo cioè quello che rimane dal latino# in una lingua in uno stato posteriore di lingua*

Anche in questa lezione la docente fa uso del SD per correggere quanto appena detto¹⁵:

¹⁵ In casi come quelli illustrati negli esempi (13) e (14), l'uso di *cioè/cè* sembra assumere anche rilevanti sfumature pragmatiche. È infatti ben documentato l'impiego di questo SD come segnale di mitigazione, sia della forza illocutoria dell'enunciato sia del suo contenuto proposizionale. Cercando di essere coerenti con i criteri di

18) *messaggio che non passava che passava mal, che veniva frainteso## allora è quello che hm __
appunto # ognuno scriveva come gli pareva cioè c'erano varie grafie alternative#*

5.4.1.3 Pragmatica

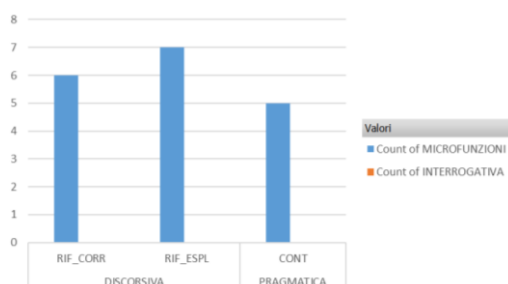


Tabella 10 Distribuzione del SD *cioè/cè* nella lezione Pragmatica

Nella lezione di Pragmatica sono presenti in totale 18 occorrenze del SD *cioè/cè* le cui funzioni sono così distribuite: riformulazione esplicativa (f=7; 38,89 %); riformulazione correttiva (f=6; 33,33%) continuativa (f=5; 27,78%). Immediatamente dopo gli usi esplicativi della riformulazione, che si allineano alla tendenza generale del corpus, anche in questo caso, come nella lezione osservata precedentemente, la docente utilizza *cioè/cè* spesso per operare riformulazioni correttive:

19) *è il# il principio di cooperazione è assolutamente cruciale nella pragmatica li<> linguistica# No?
dobbiamo# cè tutti devono volere# no?# comunque mirare allo stesso scopo*

etichettatura adottati abbiamo considerato casi come questi funzioni correttive poiché agiscono prevalentemente sul contenuto proposizionale. Ci sembra però evidente che in questo contesto, essi svolgano anche una funzione pragmatica, soprattutto in virtù del ruolo di esperto che ha il docente e che vuole mantenere.

5.4.1.4 Sintassi

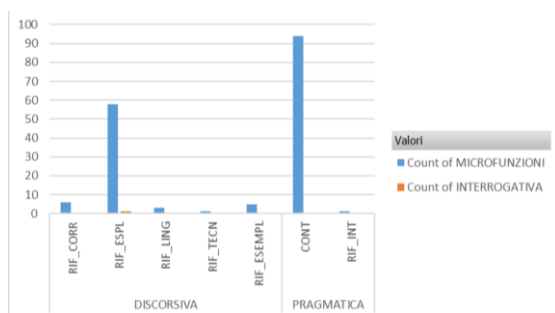


Figura 17 Distribuzione funzioni SD cioè/cè nella lezione di sintassi

Nella lezione di sintassi sono presenti in totale 168 occorrenze del SD *cioè/cè* le cui funzioni sono così distribuite: riformulazione continuativa (f=94; 55,95%); riformulazione esplicativa (f=58; 34,52%); riformulazione correttiva (f=6; 3,57%); riformulazione esemplificativa (f=5; 2,98%); riformulazione linguistica (f=3; 1,79%); riformulazione tecnica (f=1; 0,60%); riformulazione intensificativa (f=1; 0,60%). In questa lezione, più che nelle altre, è evidente come la frequenza delle funzioni sia sbilanciata verso quella la funzione continuativa a cui segue quella esplicativa, in linea con la tendenza generale del corpus. È da notare che in questa lezione *cioè* occorre quasi sempre nella sua forma foneticamente ridotta di *cè*. Nel casi di riformulazione continuativa l'elemento che marca la riformulazione è semanticamente vuoto (Flores Acuña, 2009; Fiorentini, Sansò 2017) ed è usato soprattutto per ragioni di programmazione del parlato.

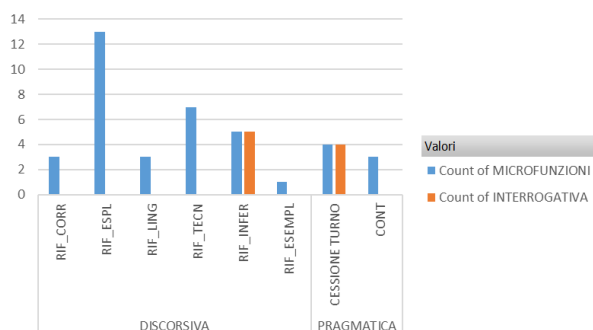
20) *con l'apposizione# aspettate che ecco devo giustamente# he_ ecco sfogliare c'è la parte dedicata al_ all'attributo e# hm_ l'apposizione cè io vi ho proposto no# questi elementi della# della definizione*

All'interno di questa lezione è stato individuato anche l'unica occorrenza all'interno del corpus in cui il SD è utilizzato con funzione intensificatrice:

21) *# poi# il secondo esercizio sul cso# molto bello come esercizio# hm cè# ve lo raccomando veramente_#[ride]*

In questo passaggio la docente sta presentando alle studentesse le attività che dovranno svolgere come esercizio e, in maniera ironica, enfatizza la bellezza dell'esercizio.

5.4.1.5 Storia politica



Nella lezione di Storia politica e culturale sono presenti in totale 39 occorrenze del SD *cioè/c'è* le cui funzioni sono così distribuite: riformulazione esplicativa (f=13; 33, 33%); riformulazione tecnica (f=7; 17,95%); riformulazione inferenziale (f=5; 12,82%); cessione di turno (f=4; 10,26%); riformulazione correttiva (f=3; 7,69%); funzione continuativa (f=3; 7,69%); riformulazione linguistica (f=3; 7, 69%) riformulazione esemplificativa (f=1; 2,56%).

La frequenza più alta è, in linea con quanto risulta per il corpus nel suo complesso, la funzione esplicativa a cui segue la riformulazione che abbiamo qui denominato tecnica, utilizzata per chiarimenti relativi alla terminologia disciplinare.

22) *sono persone fisiche? sono delle persone sono esseri umani# invece l'altra si chiama prima irpeg cioè l'imposta del reddito persone giuridiche perché le persone giuridiche sono aziende# ad esempio*

Vediamo come anche per questo SD nella lezione di questo docente siano frequenti i casi in cui esso compare all'interno di un enunciato interrogativo, introducendo una sequenza oppure posizionandosi a fine di un enunciato o costituendo un'unità intonativa autonoma di tipo interrogativo. Nelle riformulazioni che abbiamo etichettato con funzione inferenziale è utilizzata per stimolare un processo inferenziale negli studenti:

23) *Specie paesi a economia emergente cioè che tipo di paesi? abbiamo detto?*

In casi come questo il docente utilizza il SD *cioè* per introdurre una domanda rivolta agli studenti.

24) *ci sono molti immigrati Che arrivano# sì? che sono poco qualificati cioè?* [intervento studentessa]
ok quindi

In casi come quello riportato in (24), che abbiamo annotato con l'etichetta 'cessione di turno ' il SD *ciò* si trova a fine enunciato oppure costituisce un'unità intonativa a sé e, come precedentemente visto con il SD *quindi*, può costituire una olofrase.

5.4.2 Sintesi:

Il SD *ciò/c'è* risulta essere uno dei più frequenti all'interno del corpus, con un totale di 261 occorrenze e una forte variazione nella distribuzione. Rispetto alla prima domanda di ricerca, possiamo affermare che questo segnale mostra un'ampia variabilità nella distribuzione delle occorrenze tra le diverse discipline (ad esempio 168 occorrenze nella lezione di Sintassi, 38 in Storia politica e culturale italiana, mentre le altre si collocano tra le 17 e le 19).

Per quanto riguarda le funzioni, quella che mostra il maggiore grado di omogeneità è la funzione esplicativa. La frequenza elevata della funzione continuativa, invece, è riconducibile quasi interamente al parlato di una sola docente. Nonostante non sia obiettivo di questo lavoro interpretare le differenze individuali nell'uso dell'SD da parte dei docenti possiamo notare che gli usi fatici e continuativi dei SD possono essere frequenti in parlanti non madrelingua e rispondono soprattutto a ragioni di pianificazione del discorso. Questi risultati evidenziano l'importanza di analizzare le singole sezioni del corpus, soprattutto quando si lavora con corpora di piccole dimensioni, nei quali gli stili individuali incidono in misura rilevante sulla rappresentatività complessiva.

Ci interessa comunque notare che questi usi, considerati tipici di un parlato più informale, entrano all'interno della dimensione accademica e del contesto della lezione universitaria e che ciò risulta rilevante sia per considerazioni di tipo sociolinguistico sia glottodidattico (Mastrantonio 2021), aspetto che verrà approfondito nella discussione finale.

Il dato sulla funzione esplicativa come proprietà più stabile e omogenea è in linea con quanto osservato da Ciabbari (2013), secondo cui la funzione esplicativa è quella maggiormente realizzata nel parlato formale e monologico, mentre risulta meno frequente in contesti più dialogici. La stessa funzione emerge come caratteristica centrale della riformulazione nella prosa accademica. Le osservazioni raccolte nel corpus sembrano

confermare tali tendenze. Altre funzioni risultano comunque rilevanti, come gli usi correttivi. Le riformulazioni che abbiamo annotato come “riformulazione linguistica” sembrano inoltre rappresentare una specificità di questo corpus rispetto a quello raccolto a Perugia, i docenti riformulano con maggiore frequenza parole o costruzioni non tecniche che potrebbero non essere note o completamente trasparenti agli studenti, quasi tutti apprendenti di italiano LS.

5.5 DR1. Corpus Varsavia: Allora

Il SD *allora* mostra 115 occorrenze all'interno del corpus qui analizzato. Notiamo subito come le occorrenze non siano distribuite in maniera omogenea. Se le lezioni di Storia della lingua, Storia politica e Pragmatica mostrano rispettivamente il 37,9% e 31,30% e 25,22% sul totale, quelle di Storia politica e culturale e quella di sintassi solo, rispettivamente, il 3,48% e 2,61%.

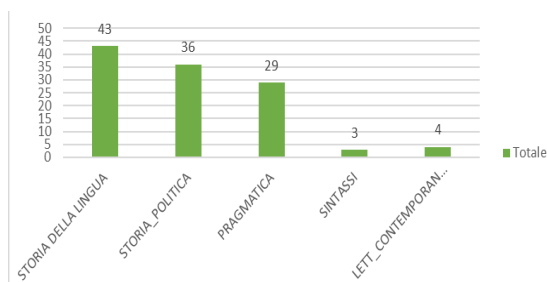


Figura 18 Frequenza SD allora nel corpus di Varsavia

5.5. 1 allora: Funzioni nel corpus Varsavia

Come nelle sezioni precedenti, mostriamo di seguito il grafico con rappresentate le funzioni più frequenti del SD all'interno dell'intero corpus.

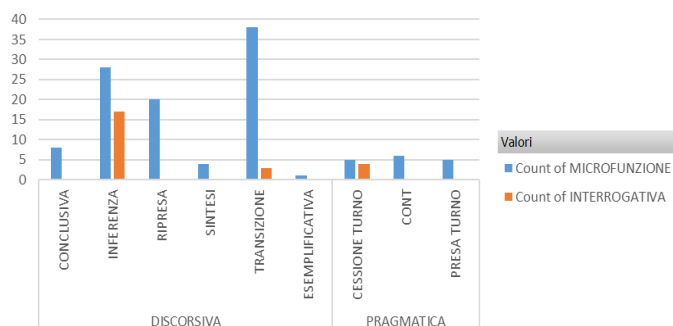


Figura 19 Distribuzione frequenze SD allora corpus Varsavia

Le funzioni registrate all'interno del corpus di Varsavia risultano così distribuite: transizione (f=38; 33,04%); inferenza (f=28; 24,35%) ripresa (f=20; 17,39%); conclusiva (f=8; 6,96); continuativa (f=6; 5,22%); presa di turno (f=5; 4,35%); cessione di turno (f=5; 4,35%); sintesi (f=4; 3,48%); esemplificativa (f=1; 0,87%)

Nel grafico è rappresentata la distribuzione del SD *allora* sull'intero corpus da cui emerge che la funzione più frequente è quella di segnalare una transizione all'interno del discorso. La funzione di transizione, si è detto, è una delle funzioni principali che viene riconosciuta in letteratura a questo SD (Bazzanella, Borreguero Zuloaga 2011; Molinelli 2018). Tuttavia, come è possibile vedere sono presenti anche altre funzioni rilevanti. Tra queste, emerge l'uso di *allora* come marcatore di inferenza, come segnale di ripresa e di conclusione.

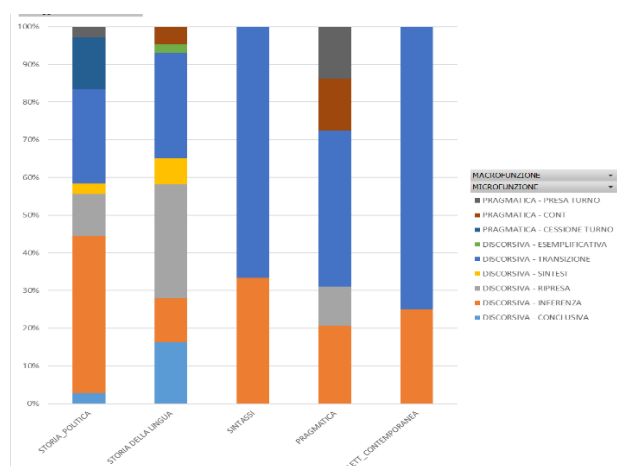


Figura 20 Distribuzione funzioni SD *allora* nel corpus Varsavia

Nel grafico qui riportato sono rappresentate le funzioni distribuite per le diverse discipline del corpus. Possiamo notare che alcune funzioni sono distribuite in maniera relativamente omogenea mentre altre occorrono solo nel parlato di alcuni docenti. La distribuzione delle funzioni pragmatiche e relative alla gestione dei turni, come per gli SD già osservati, occorre solo nelle lezioni caratterizzate da un maggiore intervento degli studenti, come quella di pragmatica e di storia politica e culturale.

Mostriamo ora di seguito, come per i precedenti SD, il comportamento che assume all'interno delle singole lezioni.

5.5.1.1 Letteratura italiana contemporanea

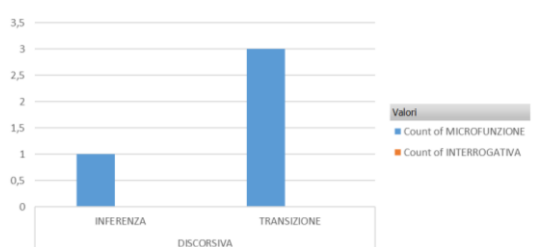


Figura 21 Funzioni SD *allora* nella lezione di letteratura italiana

Nella lezione di letteratura contemporanea sono presenti in totale 4 occorrenze del SD *allora* le cui funzioni sono così distribuite: transizione (f=3; 75%); inferenza (f=1; 25%). È evidente come in questa lezioni il docente non faccia quindi ricorso alle potenzialità discorsive e pragmatiche del SD *allora*. Tuttavia questo non deve ovviamente farci pensare che tali funzioni non siano opportunamente esplicitate all'interno della lezione in questione, ma il docente utilizza altre strategie. L'uso prevalente è comunque quello di transizione ad un nuovo argomento o sotto-argomento, in linea con le funzioni principali che assume nel corpus.

25) *Però appunto fanno ridere anche per questo# hm? L'araba imprigionata_ già il titolo# allora Marcello si trova a Tripoli e_ sta iniziando un bombardamento inglese# lui comincia ad andare verso il rifugio e# mentre tutta la gente per strada scappa# gli capita davanti uscendo di casa# una donna araba con il volto*

In questo passaggio il docente introduce l'argomento che sta per spiegare, ovvero un capitolo del romanzo di Tobino, di cui legge il titolo. Subito dopo impiega il segnale discorsivo *allora* per marcare l'inizio della sintesi vera e propria. La transizione coinvolge quindi non solo il passaggio a un nuovo contenuto, ma anche il passaggio a una nuova sequenza discorsiva, il docente infatti si sposta da una fase più propriamente argomentativa a una fase descrittivo–riassuntiva.

5.5.1.2 Storia della lingua

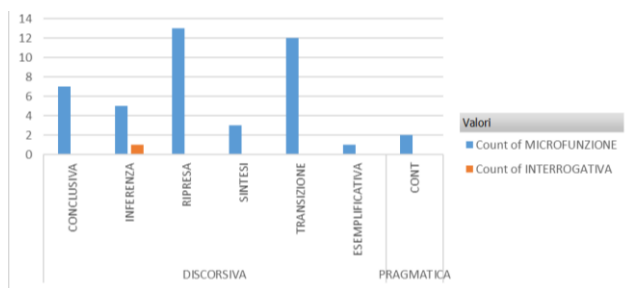


Figura 22 Funzioni SD allora nella lezione di Storia della lingua

Nella lezione di Storia della lingua sono state estratte 43 occorrenze in cui *allora* opera come SD. Riportiamo di seguito le occorrenze relative alle funzioni realizzate: Ripresa (f=13; 30,23%); transizione (f=12; 27,91%); conclusiva (f=7; 16,28%); inferenza (f=5; 11,63%); sintesi (f=3; 6,98%); funzione continuativa (f=2; 4,65%); esemplificazione (f=1; 2,33%).

In questa lezione diversamente dalle altre raccolte nel corpus *allora* assume il valore centrale di segnale di ripresa, venendo generalmente utilizzato per riprendere un argomento dopo una digressione che può essere di diversa ampiezza:

26) *canapa che è un hm tessuto hm probabilmente# serratura di timone il timone è un termine che rimane fino ad oggi# il timone è ster hm in polacco# allora per la serratura del timone# spendo#*

In (26) ad esempio abbiamo riportato un caso in cui la docente, che sta parafrasando uno scritto di un libro dei conti in italiano volgare fa una piccola digressione per fornire alcune informazioni sulla parola 'timone', per poi riprendere la narrazione utilizzando *allora* come segnale di ripresa. Sono comunque altrettanto frequenti gli usi di *allora* come segnale di transizione:

27) *C'è qualcosa che rimane in sospeso?## che volete sapere?# che volete sapere ad ogni costo? [ride] no?# allora sennò passiamo a un altro testo a un altro testo# Questa volta è diverso*

In questa lezione abbiamo anche individuato alcuni usi in cui *allora* segnala il passaggio ad una sequenza di sintesi:

28) *Ecco qui# probabilmente è un regionalismo## allora hm_ per riassumere come come dobbiamo procedere? Come come fare in casi come questi?## Vedete che il testo difatti*

In questo esempio la sequenza di sintesi è ulteriormente segnalata attraverso il commento con funzione metadiscorsiva ‘per riassumere’. Questi usi, in cui il SD occorre con elementi che specificano ulteriormente come interpretare la sequenza discorsiva, sono frequenti per i SD che svolgono una generica funzione di transizione all’interno del discorso e sono comuni sia per *allora* che per *quindi* (Mascherpa 2015). Non sono però obbligatori e la stessa funzione, in questo caso, di sintesi, si realizza anche senza essere ulteriormente segnalata:

29) ## *hm_ allora qui in questa lettera come vedete, si hm_ si riscontrano sia le forme del Sud meridionali siamo a Lecce no?# hm_ si riscontrano forme meridionali come in San Francesco avevamo forme ombre e latino#*

5.5.1.3 Pragmatica

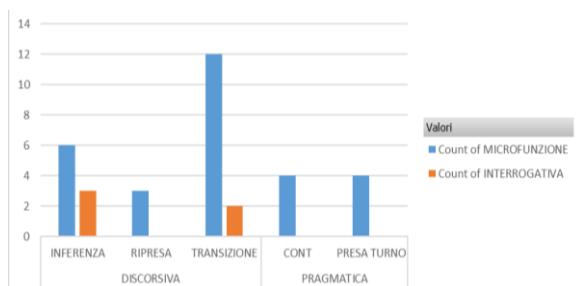


Figura 23 Funzioni SD *allora* nella lezione di pragmatica

Nella lezione di Pragmatica sono state estratte 29 occorrenze in cui *allora* opera come SD. Riportiamo di seguito le occorrenze relative alle funzioni realizzate: transizione (f=12; 44,83%); inferenza (f= 6; 13, 79%); continuativa (f=4; 13,79%); ripresa di turno (f=4; 13,79%); ripresa (f=3; 10,34%).

Vediamo come anche in questa lezione la funzione più frequentemente realizzata del SD è quella di segnalare una transizione. Come è visibile dal grafico in alcuni casi questa funzione viene realizzata all’interno di enunciati interrogativi. In questo caso *allora* può segnalare sia la transizione ad un differente atto linguistico quanto ad un nuovo argomento, come ci sembra visibile nel seguente esempio:

30) *parliamo del linguaggio della pubblicità# allora conoscevate questa pubblicità?*

In questo passaggio la docente segnala l'intenzione di passare ad un nuovo argomento e *allora* viene utilizzato sia per guidare l'attenzione degli studenti su una specifica pubblicità che sta presentando sia segnala, ci pare, l'atto linguistico della domanda.

Il SD *allora* viene anche utilizzato come segnale di ripresa di turno. In alcuni casi, infatti, la docente cede il turno di parola alle studentesse oppure interrompe il flusso del parlato durante la visione di materiale multimediale, come nel seguente esempio:

31) *ah ecco# vi volevo far vedere un filmato []## allora # pantera rosa ovviamente# no?*

In questo passaggio la docente mostra un video alle studentesse tratto dal film *La pantera rosa*. Al termine del video riprende il discorso e il SD *allora* viene utilizzato principalmente come segnale di ripresa del turno di parola.

5.5.1.4 Sintassi

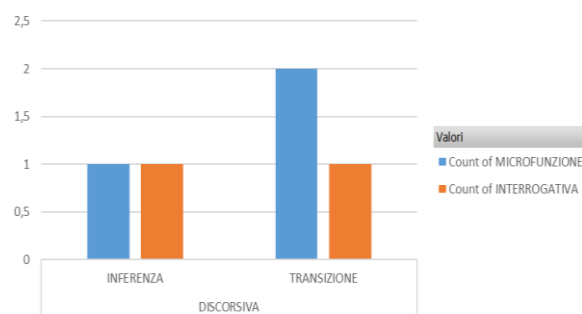
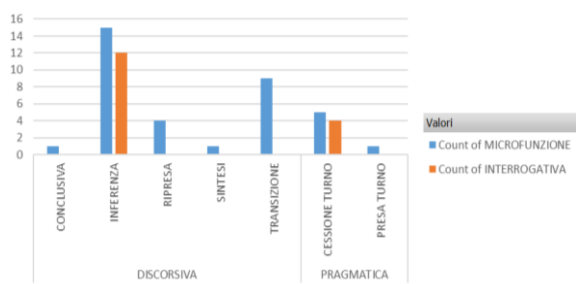


Figura 24 Funzioni SD *allora* nella lezione di sintassi

Nella lezione di sintassi sono state estratte 3 occorrenze in cui *allora* opera come SD con le seguenti funzioni: transizione (f=2; 66,67%) e marcatura di inferenza (f=1; 33,33%). Vediamo che coerentemente con l'andamento generale, nonostante le poche occorrenze di questo SD le funzioni che risultano più frequenti nel corpus sono quelle che vengono realizzate.

5.5.1.5 Storia Politica



Nella lezione di Storia politica e culturale sono state estratte 36 occorrenze in cui *allora* opera come SD.

Riportiamo di seguito le occorrenze relative alle funzioni realizzate Inferenza (f=15; 41,67%); transizione (f=9; 25%); ripresa (f= 4; 11,11%); cessione di turno (f=5; 13,89%); conclusiva (f=1; 2,78%); sintesi (f=1; 2,78%); ripresa del turno (f=1; 2,78%). Notiamo che a differenza di cosa accade nelle altre lezioni in questa la funzione con cui il SD *allora* viene utilizzato più di frequente è la marcatura di inferenza.

32) *Oggi anche in Polonia c'è praticamente di tutto, quindi aprire una fabbrica nuova, però una nicchia è un po' difficile, ma dovete trovare che tipo di prodotto, prodotto nuovo, inedito, una cosa creata da niente# allora sì# ma cose tipo starter, tipo computer tipo già ci sono# chiaro?*

Per quanto riguarda la marcatura di inferenza il SD *allora* compare spesso anche in apertura di frasi interrogative attraverso le quali il docente sollecita un processo inferenziale negli studenti.

In questa lezione il SD *allora* viene usato di frequente anche come meccanismo di gestione del topic e per segnare una transizione all'interno del discorso.

33) *Questo è il corrispettivo quindi il valore la cifra la somma e hm e il denaro che ti devo dare# ok? e allora poi sono prestiti e obbligazioni# perché le aziende cercando il capitale per investimenti# possono raccogliere il denaro# e da dove lo possono prendere?*

In questo passaggio il docente sta passando ad un altro argomento rispetto a quello precedente. Il frequente uso di elementi per segnalare in maniera esplicita la transizione è anche probabilmente dato dalla struttura della lezione. Il docente utilizza alcune slide all'interno delle quali ci sono i diversi punti che tratta. In questo passaggio sta passando a trattare un punto successivo.

Il SD *allora* viene utilizzato anche per ragioni legate alla gestione della dimensione interazionale. Abbiamo visto che all'interno del parlato di questo docente la dimensione pragmatica e interazionale è sempre presente anche per gli altri SD.

34) ## Perché in Polonia la stragrande maggioranza della gente non# vuole l'euro? Se lei dice che l'euro è una cosa# molto positiva per l'economia forse l'unica che sì forse l'euro# sarebbe l'unica cosa positiva# e allora?

In (34) il docente utilizza *allora* per sollecitare una risposta da parte delle studentesse e per segnalare che intende cedere il turno di parola.

5.5.2 *allora*: sintesi

Per quanto riguarda la frequenza delle occorrenze del SD *allora* abbiamo visto che esso risulta distribuito in maniera disomogenea all'interno del corpus. Per quanto riguarda invece le funzioni abbiamo visto che quelle che presentano una frequenza più alta nell'intero corpus sono quelle in cui il SD viene per marcare una transizione o un'inferenza. Queste sono anche distribuite in maniera pressoché omogenea. Laddove, infatti, le altre funzioni attestate non compaiono sempre queste sembrano invece essere sempre presenti. La funzione di transizione, come si è visto, può realizzarsi su più livelli: può segnalare la transizione ad un nuovo argomento o sotto argomento, oppure ad una nuova azione o atto linguistico realizzato dal docente. Ovviamente queste tra dimensioni il più delle volte interagiscono, ed è quindi complesso distinguere esattamente quale di queste tre tipologie sia quella fondamentale. Oltre alla funzione di transizione emergono tuttavia come rilevanti all'interno del corpus altre funzioni del SD. Soprattutto la funzione inferenziale risulta ampiamente attestata e, in questo uso, *allora* viene utilizzato principalmente per rendere esplicito il collegamento tra le affermazioni del docente e i contenuti esposti, a cui fa seguito la funzione di ripresa, che abbiamo visto essere la terza funzione per numero totale di occorrenze e presente in tutte le lezioni meno quella di sintassi.

Nonostante emergano usi pragmatici e soprattutto rivolti alla gestione della dimensione interazionale, sono prevalentemente le funzioni metatestuali e relative all'organizzazione del discorso che risultano essere più frequenti. I primi occupano comunque una percentuale rilevante nelle lezioni di storia politica e di pragmatica. Soprattutto nella lezione di storia politica il docente, oltre a utilizzare frequentemente *allora* per esplicitare

e guidare il processo inferenziale degli studenti tra i contenuti esposti a lezione, utilizza questo SD per sollecitare risposte o opinioni da parte delle studentesse in aula. Se questo è confermato anche dal più ampio numero di realizzazioni in cui questo SD occorre all'interno di domande rivolte in aula, è ancora più chiaro dagli usi in cui *allora* occorre a fine turno o come enunciato autonomo attraverso cui il docente cede il proprio turno di parola e sollecita la presa di turno da parte delle studentesse. Queste lezioni erano infatti quelle all'interno di cui si è potuto osservare il maggior grado di interazione tra studenti e docenti.

5.3 DR1: Conclusioni

In questo primo studio ci siamo proposti di osservare la distribuzione delle occorrenze e delle funzioni dei tre SD selezionati, all'interno del corpus di Varsavia. Abbiamo osservato che la distribuzione degli SD non è omogenea all'interno del corpus. Questo vale sia rispetto al numero di occorrenze dei singoli SD all'interno delle diverse lezioni, sia rispetto alle funzioni utilizzate.

Per quanto riguarda il numero di occorrenze, abbiamo visto come i) lo stesso SD abbia frequenze fortemente disomogenee nelle diverse lezioni. Lampante, ad esempio, è il caso di *cioè* che compare 168 volte all'interno della lezione di sintassi mentre mostra solo 17 occorrenze nella lezione di Letteratura contemporanea. ii) all'interno della stessa lezione possiamo trovare un numero molto alto di occorrenze per un SD mentre un altro SD può essere utilizzato con frequenze estremamente basse. Sempre rimanendo sull'esempio della lezione di sintassi, alle 168 occorrenze di *cioè/cè* si oppongono le sole 3 occorrenze del SD *allora*.

Se questo aspetto di disomogeneità è evidente per il numero di occorrenze riscontrate nelle diverse sezioni del corpus, possiamo affermare lo stesso anche per quanto riguarda le funzioni. In questi casi, però, da quanto riscontrato, sembra che alcune funzioni vengano quasi sempre uniformemente realizzate. Alcune funzioni risultano relativamente stabili: per *quindi* la funzione inferenziale è sistematicamente attestata; per *cioè* è la funzione esplicativa ad essere costante e per *allora* la funzione di transizione ricorre in tutte le lezioni. Tuttavia, accanto a questi nuclei più regolari, emergono differenze legate

in modo evidente allo stile individuale dei docenti. L'alta frequenza di *cioè* con funzione continuativa – spesso nella variante ridotta *cè* – è presente solo all'interno di una delle lezioni del corpus, in cui il SD viene utilizzato come elemento fatico e per ragioni prevalentemente legate alla programmazione e esecuzione del parlato. In ogni caso possiamo notare che le funzioni che più frequentemente vengono realizzate sono quelle legate a funzioni metadiscorsive e alla gestione del topic all'interno del discorso.

Per *quindi*, pur essendo il valore inferenziale quello atteso e predominante in letteratura, emergono in modo chiaro funzioni meno documentate, ma molto rilevanti nel contesto didattico. Tra queste spicca la funzione di riformulazione, soprattutto di tipo esplicativo, non attribuita solitamente a questo SD ma ben attestata nel corpus. Tale uso è in linea con quanto osservato da Ciabbarri (2013), da cui risulta che *quindi* può fungere da marcatore di riformulazione sia nel parlato che nello scritto. Altre funzioni frequenti riguardano la dimensione metatestuale. Il SD *quindi* viene adoperato anche per segnalare transizioni, per riprendere un topic, come segnale conclusivo e per introdurre esemplificazioni.

Per *allora*, la distribuzione è disomogenea ma le funzioni principali – transizione e inferenza – risultano presenti in tutte le lezioni. La funzione di transizione può realizzarsi su più livelli: passaggio a un nuovo argomento o sotto-argomento, introduzione di una nuova azione didattica o di un nuovo atto linguistico. A queste si aggiunge la funzione di ripresa, terza per frequenza e presente in tutte le lezioni tranne quella di sintassi. Anche per *allora*, dunque, le funzioni metatestuali e organizzative risultano predominanti.

Questi risultati confermano quanto noto nella letteratura: il comportamento dei segnali discorsivi è influenzato da numerose variabili e, anche in contesti comunicativi paragonabili, lo stesso SD può essere utilizzato con frequenze e funzioni molto diverse da parlanti diversi. Nei corpora di piccole dimensioni, come quello esaminato, tale variabilità non viene “diluita” dall'ampiezza dei dati, rendendo fondamentale analizzare non solo le distribuzioni complessive, ma anche le singole lezioni. Il quadro emerso evidenzia quindi come siano soprattutto le funzioni relative alla gestione del discorso a prevalere, mentre meno peso hanno quelle legate alla funzione della dimensione pragmatica, che invece possono risultare prevalenti per questi SD in altri contesti.

5.6 DR1. Corpus Perugia: *quindi*

Riportiamo di seguito le frequenze delle occorrenze del SD *quindi* nelle diverse lezioni che compongono il corpus.

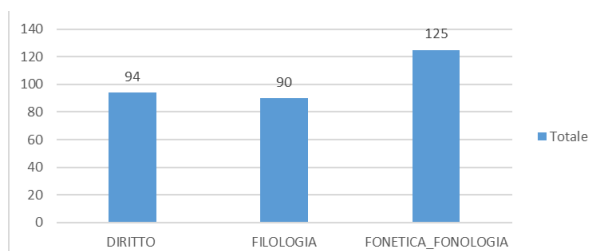


Figura 25 Frequenze SD *quindi* nel corpus di Perugia

5.6.1 Quindi: funzioni nel corpus Perugia

Nel corpus Perugia abbiamo un totale 309 occorrenze distribuite come sopra rappresentato. La distribuzione all'interno di questo corpus è quindi relativamente omogenea. Come precedentemente, osserviamo ora la distribuzione delle funzioni di *quindi* su tutto il corpus.

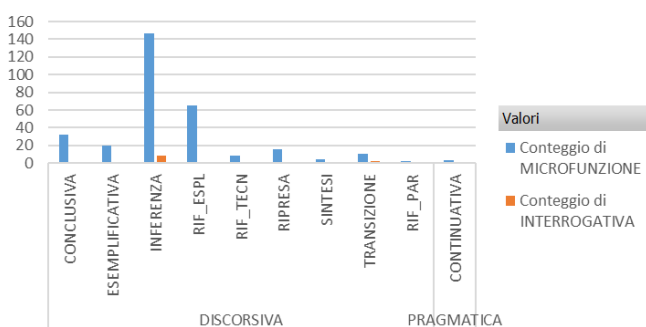


Tabella 11 Funzioni SD *quindi* nel corpus Perugia

In questo grafico sono riportate le funzioni del SD *quindi* sull'intero corpus. La distribuzione delle funzioni è così distribuita: inferenza (f=147; 47,57%); riformulazione esplicitativa (f=65; 21%) conclusiva (f=32; 10,36%); esemplificativa (f=20; 6,47%) ripresa (f=16; 5,18%); transizione (f=11; 3,56%) riformulazione tecnica (f= 9; 2,91%); riformulazione per parafrasi (f=2; 0,67%); sintesi (f=4; 1,29%); continuativa (f=3;

0,97%).

Distribuzione delle funzioni nel corpus per le diverse lezioni:

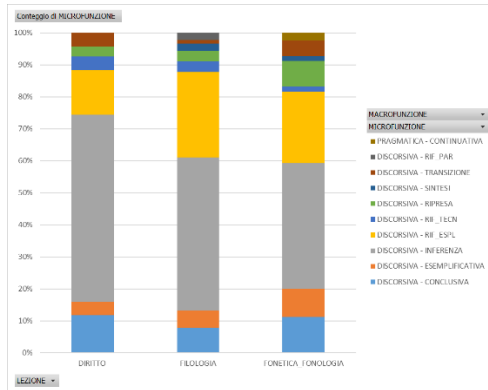


Tabella 12 Distribuzione delle funzioni del SD *quindi* tra le lezioni del corpus

Come si può notare dal grafico le funzioni sembrano essere distribuite pressoché in maniera uniforme, sia rispetto al tipo di funzioni rappresentate sia rispetto alla quantità. Alcune funzioni, come quella di marcatura di inferenza e di riformulazione esplicitiva occupano una posizione più importante. Tuttavia, possiamo notare che, seppure in misura diversa, tutte le funzioni compaiono all'interno di tutte e tre le lezioni che vanno a comporre il corpus, con la sola esclusione della funzione continuativa e la riformulazione come indicatore di parafrasi, quest'ultima differenza dovuta ovviamente alle specificità disciplinari.

Osserviamo ora il comportamento nelle singole lezioni:

5.6.1.1 Filologia

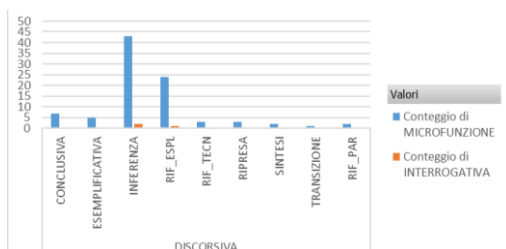


Tabella 13 Distribuzione funzioni SD *quindi* nella lezione di Filologia

Nella lezione di filologia abbiamo individuato 90 occorrenze del SD *quindi* così distribuite: inferenza (f=43; 47,78%); riformulazione esplicativa (f= 24; 26, 67%); conclusiva (f=7; 7,78%); esemplificativa (f=5; 5,56%) ripresa (f=3; 3,33%); sintesi (f=2; 2,22%) transizione (f=1; 1,11%); riformulazione tecnica (f=3; 3,33%); riformulazione per parafrasi (f=2; 2,22%)

Come è possibile notare dai dati forniti questa lezione si allinea con la tendenza generale del corpus.

Nella maggior parte dei casi il SD *quindi* è utilizzato dal docente per marcare un'inferenza all'interno del discorso.

35) *vedete che hm il sonetto occupa nel nell'originale non le quattordici righe una per verso a cui siamo abituati# come lettori moderni# così come noi leggiamo il _ il Rerum Vulgarium Fragmenta in edizione moderna ma un sonetto occupa sette righe di scrittura appunto# presentando due versi per per righe quindi è un modo# hm_ diverso da quello moderno e che poi si impone dopo dopo Petrarca*

In questo passaggio il docente mostra agli studenti la disposizione originale dei versi nell'opera di Petrarca e di come sia differente da quello delle edizioni moderne. Questo ultimo passaggio nel ragionamento è marcato attraverso l'uso di *quindi*. In questi casi l'uso di *quindi* sembra avere anche una funzione focalizzante poiché mette in evidenza agli studenti i punti rilevanti.

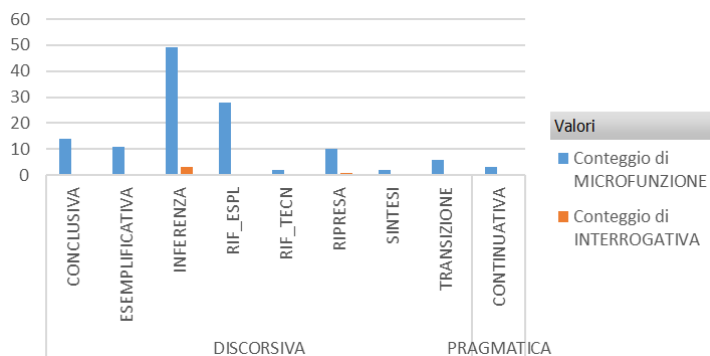
Il SD viene anche utilizzato per introdurre degli esempi all'intero del discorso e, come detto, per riformulare:

36) *Un libro di conti# no? voi sapete che una qualunque_ compagnia teneva un libro di conti no? # quindi questo# in questo giorno ricevo queste monete# in questo giorno hm do queste monete no?*

37) *Petrarca parla con ogni evidenza parla di Dante ma non lo nomina mai il nome è omissso# quindi si ci si riferisce a Dante ma senza mai nominarlo#*

In (36) *quindi* viene utilizzato per introdurre una esemplificazione, in cui il docente fornisce degli esempi concreti di ciò che veniva segnato all'interno del libro dei conti per renderne più chiara l'idea agli studenti. In (37) invece, sempre per ragioni di chiarezza e per agevolare la comprensione degli studenti, il docente riformula quanto appena detto cercando di rendere l'informazione più esplicita possibile.

5.6.1.2 Fonetica e Fonologia



Nella lezione di Fonetica e Fonologia abbiamo individuato 125 occorrenze del SD *quindi* così distribuite: inferenza (f=49; 39,20%); riformulazione esplicitiva (f= 28; 22,40%); conclusiva (f=14; 11,20%); esemplificativa (f=11; 8,80%) ripresa (f=10; 8%); transizione (f=6; 4,80%); continuativa (f=3; 2,40%) riformulazione tecnica (f=2; 1,60%); sintesi (f=2; 1,60%)

5.6.1.3 Diritto

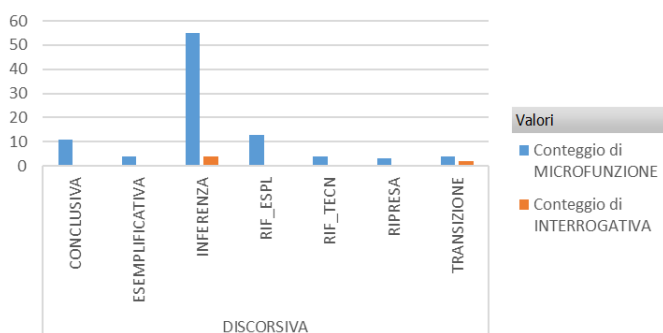


Tabella 14 distribuzione SD *quindi* lezione diritto

Nella lezione di diritto abbiamo individuato 94 occorrenze del SD *quindi* così distribuite: inferenza (f=55; 58,51%); conclusiva (f=11; 11,70%) riformulazione esplicitiva (f= 13; 13,83%); esemplificativa (f=4; 4,26%) riformulazione tecnica (f=4; 4,26%); ripresa (f=3; 3,19%) transizione (f=3; 3,19%).

5.6.2 Quindi: sintesi

Nel corpus italiano il segnale discorsivo *quindi* risulta distribuito in modo relativamente omogeneo sia rispetto al numero complessivo di occorrenze, sia rispetto alle funzioni svolte. Come già osservato, la maggior parte delle funzioni identificate è presente in tutte e tre le lezioni analizzate e la loro distribuzione percentuale si mantiene piuttosto stabile tra i parlanti. La funzione prevalente risulta, sia in generale che nelle singole lezioni, quella inferenziale, attraverso cui il docente esplicita il ragionamento sotteso ai contenuti esposti e la relazione tra le affermazioni. Accanto alla funzione inferenziale, ampiamente riconosciuta nella letteratura di riferimento per questo segnale discorsivo, emergono anche le funzioni di riformulazione e di introduzione di una sequenza conclusiva.

5.7 DR1. Corpus Perugia: *Cioè/cè*

Del SD *cioè/cè* sono state estratte in totale 145 occorrenze nel corpus di registrazioni raccolte a Perugia.

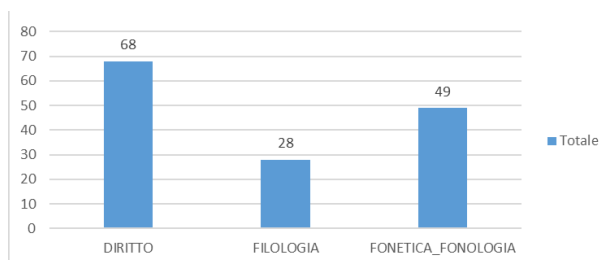


Figura 26 Frequenze SD *cioè/cè* corpus Perugia

Dal grafico possiamo notare che questo SD è distribuito in maniera meno uniforme del precedente. Osserviamo ora le funzioni che svolge all'interno del corpus.

5.7.1 Cioè: Funzioni

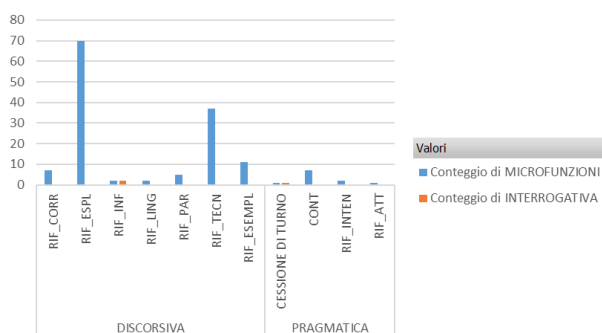


Figura 27 Funzioni SD cioè/cè corpus Perugia

Nel grafico è rappresentata la distribuzione delle funzioni del SD *cioè/cè* all'interno del corpus Perugia, le quali sono così distribuite: riformulazione esPLICATIVA (f=70; 51,03%); riformulazione tecnica (f=37; 24,14%), riformulazione esemplificativa (f=11; 7,59%) riformulazione correttiva (f=7, 4,83%); riformulazione di parafrasi (f=5; 3,45%); continuativa (f=7, 3,45%) riformulazione intensificativa (f=2; 1,38%) inferenza (f=2; 1,38%) riformulazione linguistica (f=2; 1,38%), riformulazione attenuativa (f= 1; 0,68) e cessione di turno (f=1; 0,68%). Presentiamo nel seguente grafico la distribuzione nelle singole lezioni:

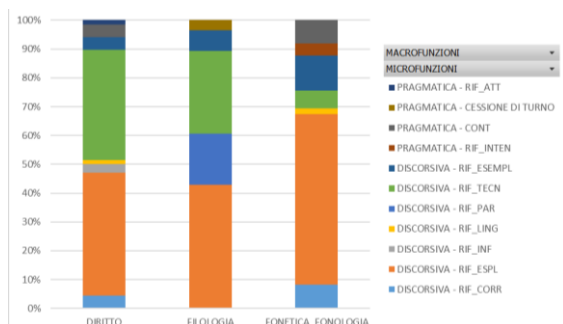


Figura 28 Funzioni SD cioè/cè nelle lezioni del corpus Perugia

Come è possibile osservare dal grafico alcune funzioni del SD *cioè/cè* sono presenti in tutte le lezioni del corpus. Tra queste emergono soprattutto la riformulazione esPLICATIVA e la riformulazione utilizzata per spiegare termini tecnici.

Osserviamo ora come il SD *cioè/cè* si comporta all'interno delle tre diverse lezioni:

5.7.1.1 Filologia

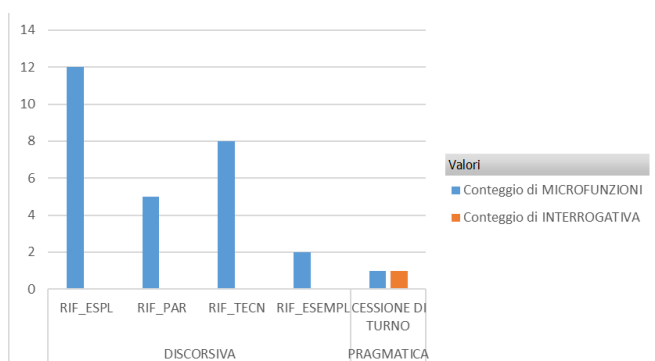


Figura 29 Distribuzione funzioni SD cioè nella lezione di filologia

Nella lezione di filologia abbiamo individuato 28 occorrenze del SD cioè così distribuite: riformulazione esplicativa (f=12; 42,86%); riformulazione tecnica (f=8; 28,57%) riformulazione come indicatore di parafrasi (f=5, 17,86% %); riformulazione esemplificativa (f= 2; 7,14%); cessione di turno (f=1; 3, 57%)

Come risulta dal grafico e dai dati riportati, la funzione più frequente è senz'altro quella esplicativa. Si allinea quindi alla tendenza generale del corpus. A questa segue la riformulazione utilizzata per spiegare termini tecnici, di cui riportiamo qui un esempio.

38) *quindi non è una rima normale# le rime normali sono a fine verso# ma è una rima interna# o anche si può definire rima al mezzo cioè a metà del di un verso#*

In questo passaggio il docente, che sta discutendo della struttura della canzone, fa notare come non tutte le rime siano posizionate a fine verso e fornisce la denominazione con cui chiamare questo tipo di rime ossia 'rima al mezzo'. Utilizza quindi una riformulazione marcata dal SD cioè per specificarne di nuovo il significato in maniera più trasparente.

5.7.1.2 Fonetica e Fonologia

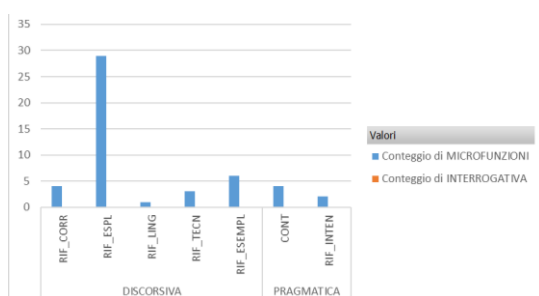
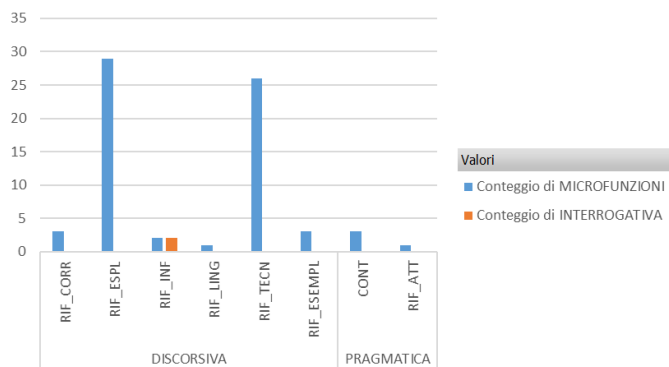


Figura 30 Distribuzione funzioni SD *cioè/cè* nella lezione di fonetica e fonologia

Nella lezione di fonetica e fonologia abbiamo individuato 49 occorrenze del SD *cioè* così distribuite: riformulazione esplicitiva (f=29; 59, 18%); riformulazione esemplificativa (f= 5; 12,24%); riformulazione correttiva (f= 4; 8, 16%); riformulazione continuativa (f=4; 8,16%); riformulazione tecnica (f=3; 6,12%); riformulazione intensificativa (f=2; 4,08%); riformulazione linguistica (f=1; 2,04%). Anche questa lezione si allinea quindi alla tendenza generale del corpus nel maggiore utilizzo che viene fatto della riformulazione esplicitiva.

5.7.1.3 Diritto



Nella lezione di diritto abbiamo individuato 67 occorrenze del SD *cioè* così distribuite: riformulazione esplicitiva (f=29; 42,65%); riformulazione tecnica (f=26; 38, 24%) riformulazione esemplificativa (f= 3; 4,41%); riformulazione correttiva (f=3; 4,41%); marcatura di inferenza (f=2; 2,94%), continuativa (f=4,41%) riformulazione linguistica (f=1; 1,47%), riformulazione attenuativa (f=1; 1,47%). Conformemente al comportamento generale di questo SD nel corpus, la funzione più realizzata è quella di

riformulazione esplicativa. Vediamo tuttavia che in questa lezione il SD viene utilizzato con una frequenza molto alta, e quasi equivalente a quella esplicativa, per riformulare termini tecnici.

39) *Atti dispositivi# in particolare il contratto è un atto negoziale fa parte della categoria dei negozi cioè i negozi è quella particolare categoria in cui# l'effetto# derivante dal negozio# corrisponde al contenuto del negozio*

è presente, inoltre, una realizzazione di riformulazione attenuativa, in cui la riformulazione ci pare abbia prevalentemente una funzione pragmatica:

40) *Quindi ditemelo voi che preferite fare? Al gruppo? e poi la prossima settimana mi dite Eh? C'è nel senso, io mi adeguo alla maggioranza direi, perché se la maggioranza mi dice che non ci sta io non posso andare avanti col programma # per pochi perché poi c'è non è che non posso preferisco non andare avanti col programma*

In questo caso, la riformulazione non sembra motivata unicamente da esigenze di correzione del contenuto proposizionale, ma anche da considerazioni legate alla relazione asimmetrica tra docente e studenti. Nella prima formulazione, il docente afferma di non poter procedere con il programma qualora gli studenti non fossero presenti, dato il periodo prossimo alle festività. Immediatamente però riformula quanto detto, e ci pare che le ragioni siano legate all'affermazione del suo potere decisionale in quanto docente, sottolineando che potrebbe andare avanti con il programma ma preferisce non farlo.

5.7.2 Cioè/c'è. Sintesi:

Il SD *cioè/c'è* è all'interno del corpus di Perugia presenta una distribuzione disomogenea, seppur in misura minore rispetto a quanto osservato nel corpus di Varsavia. La funzione che mostra il maggiore grado di omogeneità è quella esplicativa, confermando quanto rilevato da Ciabbari (2013) sulla sua prevalenza nel parlato formale e monologico e a quanto riscontrato anche nel corpus di Varsavia. Accanto a ciò, nel corpus emerge anche l'uso di *cioè* per riformulare termini tecnici o concetti disciplinari, funzione particolarmente rilevante in contesto didattico, dove il docente tende a rendere maggiormente trasparenti elementi che potrebbero risultare opachi agli apprendenti.

5.8 DR1. corpus Perugia: *allora*

Nel corpus di lezioni raccolte a Perugia sono state individuate un totale di 130 occorrenze del SD *allora*.

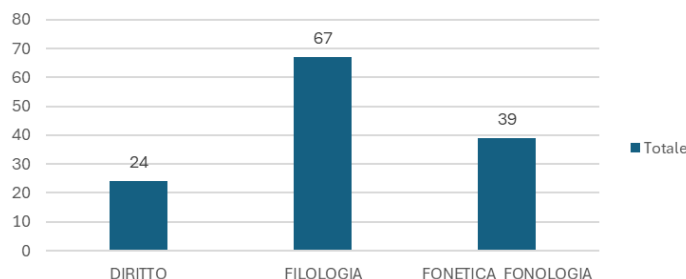


Figura 31 Distribuzione del SD *allora* nel corpus Perugia

Dal grafico è possibile vedere come le occorrenze di questo SD non siano distribuite in maniera uniforme. Vedremo invece che per quanto riguarda le funzioni svolte il comportamento mostri un maggiore grado di omogeneità.

Osserviamo ora le funzioni che svolge all'interno dell'intero corpus.

5.8.1. Allora: funzioni nel corpus Perugia

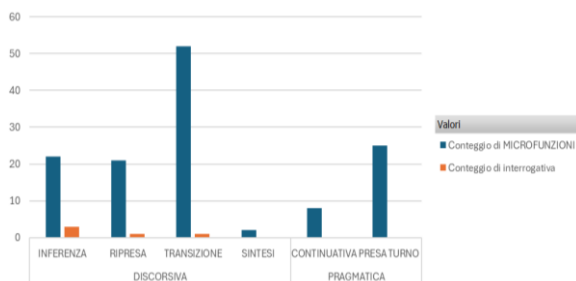


Figura 32 Distribuzione funzioni SD *allora* nel corpus Perugia

Il grafico mostra la distribuzione del SD *allora* all'interno del corpus Perugia, il quale risulta così distribuito: Transizione ($f=52$; 39,68%); presa di turno ($f=25$; 23,02%); inferenza: ($f=23$; 18,25%); ripresa: ($f=21$; 16,67%); continuativa ($f=8$; 1,59%) sintesi ($f=2$; $f=0,79\%$). La funzione quindi che risulta più realizzata all'interno del corpus è quella di transizione, riflettendo in questo senso il comportamento del SD all'interno del corpus raccolto a Varsavia.

Vediamo ora come queste funzioni si distribuiscono nelle diverse lezioni che compongono il corpus.

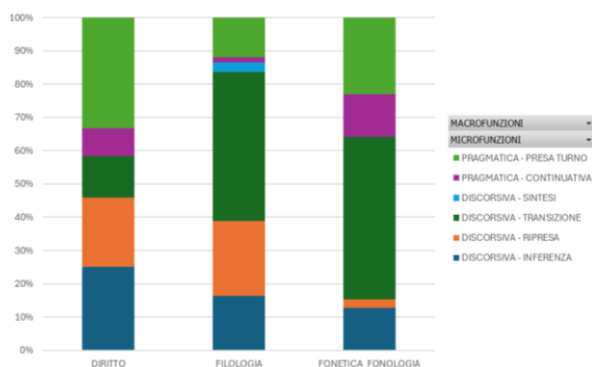


Figura 33 Distribuzione SD allora all'interno del corpus Perugia

Da questo grafico è possibile vedere le percentuali di distribuzione delle funzioni del SD allora all'interno del corpus. Vediamo come alcune funzioni siano presenti all'interno di tutte le lezioni. Tra queste, emergono soprattutto la funzione di marcare una transizione all'interno del discorso, di presa di turno e di un processo inferenziale.

5.8.1.1 Filologia

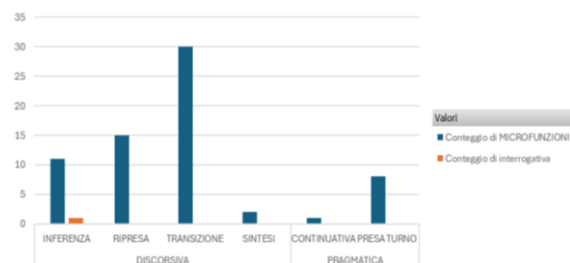


Tabella 15 Distribuzione funzioni del SD allora nella lezione di Filologia

Nella lezione di filologia abbiamo individuato 67 occorrenze del SD allora così distribuite: transizione (f=30; 44, 78%); ripresa (f=15; 22, 39%) inferenza (f= 11; 16,42%); presa di turno (f=9; 11, 94%); sintesi (f=2; 2,99%); continuativa (f=1;1,49%) Anche in questo caso la funzione di segnalare una transizione all'interno del discorso può avvenire su più livelli. Può quindi marcare una transizione nel tema trattato, come nel seguente esempio:

41) *E_ abbiamo anche notato una grafia latineggiante come estrema# sicuramente va letto così con la s ma è scritta la parola# con una grafia come l'abbiamo definita qualche lezione fa latineggiante# allora #facciamo una anticipazione di quando parleremo dell'edizione quando l'originale è presente qui abbiamo una situazione diversa# quello che riguarda, ad esempio le grafie e le forme la lingua di Petrarca e#*

In questo caso la transizione di realizza principalmente, ci pare, a livello di contenuti. L'insegnante infatti segnala un cambiamento rispetto all'argomento che sta affrontando, aprendo così una breve digressione. In altri casi invece segnala una transizione a livello di atto linguistico realizzato.

42) *Poi cominciano hm__ rivolgimenti, cominciano avanguardie e tentativi di scrivere in versi liberi e così via ma# perlomeno fino a Carducci parte anche fino a pascoli e fino D'Annunzio# e# c'è una tradizione metrica ininterrotta# Va bene? allora ditemi per favore# poi vediamo la strofa di canzoni# per esempio che cos'è un sonetto# e chi ha inventato in sonetto*

Nel passaggio sopra riportato il docente conclude una sequenza discorsiva in cui introduce il sonetto. Segnala la chiusura di questa sequenza anche attraverso l'utilizzo del segnale di conferma *va bene?* dopodiché segnala la transizione ad una richiesta che pone agli studenti attraverso l'uso del SD *allora*. In questo esempio non c'è infatti propriamente il passaggio ad un nuovo argomento o sotto-argomento, poiché la discussione verte sempre sul sonetto, ma piuttosto il SD serve a segnalare l'atto linguistico della richiesta. In altri casi ancora la transizione è rispetto ad un'azione realizzata dal docente:

43) *facciamo alcune considerazioni e poi riprendiamo a parlare delle scritture antiche delle abbreviazioni# e di altri particolari# alcune abbreviazioni le troviamo anche qu le le scioglieremo insieme# allora proviamo a leggere ### Vergine bella che di_## vestita*

In questo passaggio il SD *allora* ci sembra utilizzato soprattutto per segnalare il passaggio ad una nuova azione. Il docente, infatti, utilizza *allora* per segnalare il passaggio da una spiegazione alla lettura del testo di Petrarca di cui stava discutendo.

5.8.1.2 Fonetica e Fonologia

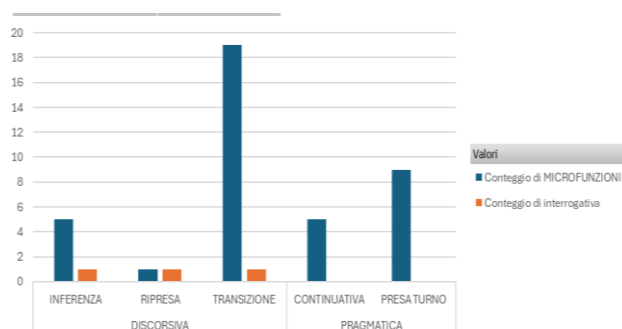


Tabella 16 Distribuzione delle funzioni del SD allora nella lezione di Fonetica e Fonologia

Nella lezione di fonetica e fonologia abbiamo individuato 39 occorrenze del SD *allora* così distribuite: transizione (f=19; 48, 72%); presa di turno (f=9; 23,08%); inferenza (f=5; 12,82%); continuativa (f=5; 12,82%); ripresa (f=1; 2,56%).

In questa lezione le funzioni maggiormente utilizzate del SD sono quelle di transizione, presa di turno e inferenza. I frequenti usi del SD come segnale di presa di turno sono anche in questo caso ci pare riconducibili alla struttura della lezione, la quale prevedeva alcune attività in classe in cui il docente interrompe il discorso per avviare il programma utilizzato per realizzarla e per permettere la partecipazione delle studentesse, come anche per gestire l'interazione in aula:

44) *Prego Lucia¹⁶ [] ok e poi?# qualcos'altro?# lei ha notato qualcosa? [intervento studentessa]*
allora sì# io aggiungo_ la hm__ diciamo lenizione un po' scempiamento della vocale
precedente

¹⁶ I nomi delle studentesse sono stati modificati per rispettarne la privacy.

5.8.1.3 Diritto

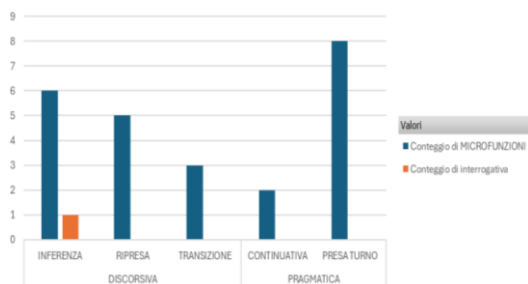


Tabella 17 Distribuzione SD allora nella lezione di diritto

Nella lezione di diritto abbiamo individuato 23 occorrenze del SD *allora* così distribuite: presa di turno (f=8; 33,78%); inferenza (f= 6; 25%); ripresa (f=5; 21,74%) transizione (f=3; 13,04%); ; continuativa (f=2; 8,7%). In questa lezione possiamo vedere che il SD *allora* viene utilizzato con un più vario spettro di funzioni rispetto a quelle precedenti. Soprattutto questa lezione si caratterizza per la prevalenza della funzione di presa di turno. Gli studenti, infatti, intervengono spesso ponendo domande al docente, il quale tipicamente riprende il turno attraverso l'uso di questo SD.

45) *e quindi comunque sia è malafede# e quindi comunque sia se viene dimostrata l'ignoranza colpevole e l'incapacità prevale l'interesse dell'incapace# [] all<> fermi [intervento studente] # allora per il fatto illecito è un altro discorso,*

Nell'esempio riportato, uno studente interviene durante la lezione e il docente utilizza il segnale discorsivo *allora* per marcare la ripresa del turno e introdurre la propria risposta. Frequenti sono anche i casi in cui il docente utilizza *allora* come segnale di ripresa, come nel seguente esempio in cui il docente dopo aver interrotto ciò che stava esponendo per rispondere ad uno studente, riprende il filo del discorso utilizzando il SD *allora*:

46) *ah! arrivo arrivo alla domanda# arrivo alla domanda però fatemi finire prima questo concetto# allora per il fatto illecito è un altro discorso, questo discorso vale solo*

Frequenti sono anche le funzioni in cui *allora* viene utilizzato per marcare un'inferenza attraverso cui il docente sottolinea un passaggio logico rilevante nel ragionamento (47) o una transizione ad un nuovo argomento (48) :

47) *I componenti del comitato siccome sono tutti i soggetti attivi che gestiscono che operano# allora sono tutti quanti responsabili#*

48) pagare una somma di denaro che prende il nome di canone di locazione# chiaro? va bene# allora chiusa diciamo la parentesi delle persone fisiche ci dobbiamo# anche seppur brevemente occupare

5.8.2 Allora: sintesi

In questo paragrafo abbiamo osservato alcuni risultati relativi alla distribuzione delle occorrenze e delle funzioni di *allora* nel corpus di Perugia. Abbiamo visto che la distribuzione delle occorrenze non è omogenea all'interno del corpus ma presenta meno variazione rispetto alla distribuzione riscontrata nel corpus di Varsavia.¹⁷ Anche per quanto riguarda le funzioni in questo corpus emerge una certa omogeneità. Anche nei casi in cui *allora* viene realizzato un numero ridotto di volte, alcune funzioni risultano comunque sempre presenti e sembrano dunque costituire nuclei stabili di questo SD all'interno di questo contesto. Tra queste emergono le funzioni di transizione, inferenza e presa di turno. Soprattutto quest'ultima emerge in questo corpus come dominante e descrive un comportamento parzialmente diverso di questo SD da quello di *cioè* e *quindi*.

5.9 DR1: Corpus Perugia. Conclusioni

In questo studio ci siamo proposti di verificare, anche per il corpus italiano, la distribuzione quantitativa e funzionale dei tre segnali discorsivi analizzati, chiedendoci: (1) come si distribuiscano le occorrenze nelle diverse lezioni; (2) quali funzioni vengano effettivamente realizzate e con quale grado di omogeneità.

I dati mostrano che il comportamento dei tre SD è differenziato anche in questo corpus, ma con alcune peculiarità rispetto al caso di Varsavia. *Quindi* presenta un'elevata omogeneità nella distribuzione delle occorrenze: le frequenze nelle tre lezioni risultano comparabili e le funzioni principali ricorrono in tutte le sezioni del corpus. Al contrario, *cioè/c'è* e *allora* mostrano una maggiore disomogeneità quantitativa, anche se le funzioni principali rimangono stabili all'interno delle diverse lezioni del corpus.

¹⁷ È però da ricordare che la diversa varietà osservata nella distribuzione delle occorrenze e delle funzioni degli SD nei due corpora può essere ricondotta non solo alla loro diversa dimensione – fattore normalizzabile- ma al diverso numero di parlanti coinvolti.

Per quanto riguarda la dimensione funzionale, *quindi* e *allora* mostrano livelli relativamente alti di stabilità: alcune funzioni risultano costantemente realizzate in tutte le lezioni. Nel caso di *quindi*, le funzioni prevalenti sono quella inferenziale e quella di riformulazione esplicativa, quest'ultima non sempre associata a questo SD in letteratura ma ricorrente nel corpus. Tutte le funzioni, con l'unica eccezione della continuativa, risultano attestate in tutte le lezioni. Per *allora*, le funzioni sempre presenti sono transizione, inferenza e presa di turno.

Come nel corpus di Varsavia, anche qui lo spettro funzionale complessivo è ampio e mostra una chiara predominanza delle funzioni metatestuali e organizzative rispetto a quelle pragmatiche in senso stretto. In particolare, *quindi* risulta centrale nelle operazioni inferenziali, che – come osservato da Mascherpa (2015) – svolgono un ruolo fondamentale nella struttura argomentativa del parlato. Nel contesto della lezione universitaria tale funzione assume anche una rilevanza didattica specifica, poiché permette al docente di esplicitare i passaggi logico-concettuali del proprio ragionamento, offrendo agli studenti un modello di organizzazione dei contenuti disciplinari. Accanto a queste funzioni prototipiche, emergono usi meno frequentemente trattati in letteratura ma ricorrenti nel corpus, come i casi di riformulazione esplicativa realizzati sia da *quindi* sia da *cioè*, quest'ultimo più specializzato. Seguendo Ciabbari (2013), le riformulazioni possono essere distinte in *speaker-oriented* e *addressee-oriented*. Nel contesto della lezione, ci sembra, la riformulazione si configura in modo più marcato come *addressee-oriented*, volta cioè a facilitare la comprensione dei contenuti da parte degli studenti, più che a supportare il parlante nel proprio processo di pianificazione.

Per quanto riguarda *allora*, oltre alla marcata funzione di transizione – che può operare su diversi livelli (passaggio a un nuovo argomento, a una nuova azione didattica o a un nuovo atto linguistico) – emerge anche un uso consistente nelle funzioni interazionali, in particolare per segnalare la ripresa del turno. Questa funzione ricorre in tutte le lezioni analizzate, confermando che *allora* svolge un ruolo non solo metatestuale ma anche importante per la dimensione della sfera interazionale.

Queste osservazioni potrebbero assumere particolare rilevanza anche in prospettiva didattica. Alcune ricerche (De Cristofaro & Badan 2021) mostrano che le funzioni relative all'organizzazione del discorso – tra cui quelle realizzate da *allora* e *quindi* – sono acquisite più tardi dagli studenti internazionali e si pongono come una funzione del

periodo svolto da studenti internazionali presso l'università italiana. Il presente studio offre una possibile spiegazione, poiché mostra come gli studenti sono esposti a un input ricco di questi segnali e delle loro funzioni metatestuali più complesse, la cui frequenza e distribuzione emergono chiaramente nel corpus.

5. 10 DR2: Confronto tra corpora

In questo secondo studio confrontiamo i due corpora raccolti (Varsavia e Perugia) con l'obiettivo di osservare se e in che misura i tre segnali discorsivi selezionati presentino differenze nella distribuzione delle occorrenze e delle funzioni.

5.10.1 Confronto fra occorrenze dei SD

Lo scopo del secondo studio è quello di mettere a confronto i dati ottenuti nei due corpora analizzati — il corpus di Varsavia e il corpus di Perugia — al fine di osservare in che misura il comportamento dei tre segnali discorsivi selezionati (*quindi*, *cioè* e *allora*) vari tra i due contesti accademici. A tale scopo, confronteremo sia le frequenze normalizzate dei tre SD sia la distribuzione percentuale delle funzioni, al fine di individuare eventuali regolarità o divergenze tra i due corpora. La normalizzazione si è resa indispensabile poiché i due corpora presentano misure diverse.

QUINDI	455	42.917	106	309	28.478	108
CIOÈ	261	42.917	60	145	28.478	50
ALLORA	115	42.917	26	130	28.478	45

Tabella 18 Frequenze normalizzate SD

La normalizzazione su base 10.000 parole mostra che l'SD *quindi* presenta una frequenza molto simile nei due corpora (Varsavia: 106 occ./10k, Italia: 108 occ./10k).

L'SD *cioè* risulta leggermente più frequente nel corpus di Varsavia (60 occ./10k) rispetto a quello italiano (50 occ./10k). Invece *allora* mostra un comportamento opposto: è meno frequente a Varsavia (27 occ./10k) e più frequente in Italia (45 occ./10k). A livello quantitativo il comportamento di questi SD non mostra quindi variazioni importanti

rispetto ai due macro-contesti qui individuati. Le differenze rispetto alla frequenza delle diverse occorrenze sono quindi più rilevanti invece per quanto il parlato dei singoli docenti, come si è osservato nello studio precedente.

5.10.2 Funzioni:

Riportiamo qui le percentuali delle funzioni individuate nei due corpora per vedere se emergono differenze nelle percentuali occupate da ognuna sull'intero corpus oppure nella varietà.

Come per la sezione precedente, procederemo nel seguente ordine: *quindi; cioè; allora*.

5.10.2.1. Quindi

La tabella seguente presenta la distribuzione percentuale delle occorrenze di *quindi* nei due corpora, mettendo in evidenza le principali funzioni discorsive attraverso cui il segnale viene realizzato nei rispettivi contesti didattici. A sinistra sono riportate le percentuali relative alle funzioni individuate nel corpus di Perugia, a destra quelle individuate nel corpus di Varsavia.

PERUGIA		VARSAVIA	
DISCORSIVA	99,03%	DISCORSIVA	94,73%
INFERENZA	47,57%	INFERENZA	50,99%
RIF. ESPLICATIVA	21,04%	RIF.ESPLICATIVA	9,67%
CONCLUSIVA	10,36%	CONCLUSIVA	7,47%
ESEMPLIFICATIVA	6,47%	ESEMPLIFICATIVA	4,62%
RIPRESA	5,18%	RIPRESA	5,05%
TRANSIZIONE	3,56%	TRANSIZIONE	11,65%
RIF_TECN	2,91%	RIF_TECN	1,10%
SINTESI	1,29%	SINTESI	2,86%
RIF_PAR	0,65	RIF_PAR	0,22%
		RIF_LING	1,10%
PRAGMATICA	0,97%	PRAGMATICA	5,27%
CONTINUATIVA	0,97%	CONTINUATIVA	4,18%
		CESSIONE TURNO	0,66%

		PRESA DI TURNO	0,44%
Totale complessivo	100,00%	Totale complessivo	100,00%

In entrambi i corpora le funzioni discorsive risultano prevalenti rispetto a quelle pragmatiche. All'interno delle prime, inoltre, la frequenza con cui si realizzano le diverse funzioni sembra seguire lo stesso ordine e risulta quindi paragonabile. Alcune differenze emergono rispetto alla funzione di transizione, maggiormente realizzata nel corpus Varsavia e rispetto alla funzione di riformulazione esplicativa, più alta nel corpus raccolto in Italia e, seppur minima, rispetto alla riformulazione linguistica, differenza che potrebbe essere interpretata come legata al diverso pubblico degli studenti, che, ricordiamo, sono apprendenti di italiano LS. Nel corpus di Varsavia, invece, le funzioni relative alla dimensione pragmatica presentano percentuali leggermente più elevate, sia in termini di frequenza di percentuali di ogni singola funzione sia in termini di varietà delle funzioni attestate.

5.10.2.2 Cioè: funzioni

La tabella illustra le percentuali di *cioè* nei due corpora, evidenziando come il segnale venga impiegato nelle diverse funzioni discorsive e permettendo un confronto diretto tra i due tipi di lezione. A sinistra sono riportate le percentuali relative al corpus di Perugia, a destra le percentuali relative al corpus di Varsavia

PERUGIA		VARSAVIA	
DISCORSIVA	92,41%	DISCORSIVA	57,09%
RIF_ESPL	48,28%	RIF_ESPL	35,25%
RIF_TECN	25,54%	RIF_TECN	3,45%
RIF_CORR	4,83%	RIF_CORR	8,43%
RIF_ESEMPL	7,59%	RIF_ESEMPL	2,68%
INFERENZA	1,38%	INFERENZA	1,92%
RIF_PAR	3,45%	RIF_PAR	1,92%
RIF_LING	1,38%	RIF_LING	1,92%
PRAGMATICA	7,59%	PRAGMATICA	42,91%
CESSIONE DI TURNO	0,69%	CESSIONE TURNO	2,30%
CONT	4,83%	CONT	40,23%

RIF_ATT	0,69%		
RIF_INT	1,38%	RIF_INT	0,38%
Totale complessivo	100,00%	Totale complessivo	100,00%

Nel corpus italiano *cioè* svolge quasi esclusivamente funzioni discorsive di riformulazione, con una forte prevalenza della riformulazione esplicativa e terminologica. Nel corpus di Varsavia, invece, emerge una quota molto elevata di usi pragmatici – soprattutto la funzione continuativa – che abbiamo visto nel capitolo precedente sono soprattutto da riferirsi all’uso che assume nel parlato di una docente.

5.10.2.3 Allora

La tabella riporta le percentuali di *allora* nei due corpora e ne mostra la suddivisione funzionale, consentendo di osservare eventuali differenze nell’uso del SD tra i due contesti. A sinistra sono riportate le percentuali relative alle funzioni individuate nel corpus di Perugia, a destra quelle individuate nel corpus di Varsavia.

PERUGIA		VARSAVIA	
DISCORSIVA	74,62%	DISCORSIVA	86,09%
TRANSIZIONE	40,00%	TRANSIZIONE	33,04%
INFERENZA	16,67%	INFERENZA	24,35%
RIPRESA	16,15%	RIPRESA	17,39%
SINTESI	1,54%	SINTESI	3,48%
		CONCLUSIVA	6,96%
		ESEMPLIFICATIVA	0,87%
PRAGMATICA	25,30%	PRAGMATICA	13,91%
CONTINUATIVA	6,15%	CESSIONE TURNO	4,35%
PRESA TURNO	19,23%	CONTINUATIVA	5,22%
		PRESA TURNO	4,35%
Totale complessivo	100,00%	Totale complessivo	100,00%

Anche in questo caso dalla tabella possiamo dire che in entrambi i corpora le funzioni che prevalgono per questo SD sono relative alla gestione del discorso mentre in misura

minore viene utilizzato per ragioni pragmatiche nonostante queste siano più alte, in entrambi i contesti, rispetto ai due precedenti SD analizzati. Vediamo infatti che le percentuali d'uso del SD *allora* per quanto riguarda la gestione in particolare della dimensione interazionale presenta percentuali maggiori rispetto a quelle raggiunte dagli altri SD, soprattutto per quanto riguarda il corpus raccolto in Italia, in cui *allora* realizza nel 23% dei casi la funzione di (ri)presa del turno di parola da parte del docente.

5.10.3 DR2. Sintesi:

In questo studio abbiamo cercato di fare un confronto tra il numero di occorrenze e il tipo di funzioni tra i due corpora. A tale scopo, le frequenze sono state normalizzate per permettere di comparare le occorrenze dei segnali discorsivi. Ricordiamo però che il corpus di Varsavia contiene due parlanti in più, il che influisce sicuramente sui risultati in termini di funzioni riscontrate.

Ciò che tuttavia riteniamo più significativo è che, pur tenendo conto dei limiti strutturali dati dalla diversa composizione — e, più in generale, dalle piccole dimensioni — dei due corpora, le differenze interne ai corpora risultano più marcate rispetto a quelle ottenute confrontando i due corpora nel loro complesso. Le differenze più marcate emergono infatti a livello dei singoli docenti, mentre le percentuali globali calcolate sull'intero corpus italiano e su quello di Varsavia appaiono simili. La varianza interna ai gruppi, ossia tra i singoli parlanti, sembra essere quindi maggiore della varianza tra i due gruppi (Italia vs. Varsavia).

Questo dato può essere interpretato considerando che, nonostante le differenze di contesto classe e di pubblico degli studenti (esclusivamente LS nel caso di Varsavia, L1 e L2 nel contesto italiano), i due corpora nel complesso fanno emergere alcune specificità che potrebbero essere interpretate come caratteristiche della lezione universitaria in quanto genere discorsivo e testuale. È possibile che i tre SD analizzati tendano a specializzarsi nell'organizzazione del discorso proprio della lezione universitaria in quanto tale. Le differenze individuali emergono invece solo quando si osservano le singole lezioni, mentre le percentuali globali rifletterebero caratteristiche discorsive e testuali più generali della lezione accademica.

Emerge quindi il ruolo predominante delle funzioni discorsive e metatestuali, rispetto alle

funzioni pragmatiche. In entrambi i corpora, i tre SD sono impiegati soprattutto per organizzare la struttura della lezione, segnalare passaggi argomentativi, introdurre spiegazioni o riformulazioni e per la gestione del topic.

In questo quadro, emergono anche alcuni aspetti funzionali dei SD qui analizzati che sembrano essere prevalenti in questo contesto: *quindi* mantiene il suo ruolo inferenziale in entrambi i corpora ma viene anche ampiamente utilizzato per segnalare riformulazioni esplicative (anche se questa funzione è meno prevalente nel corpus di Varsavia); *cioè* realizza prevalentemente e uniformemente funzioni di riformulazione esplicativa; *allora* è utilizzato in entrambi i corpora in prevalenza per segnalare transizioni, riprese e sintesi all'interno del discorso. Nelle lezioni in contesto italiano questo SD mostra inoltre un comportamento più specializzato per le azioni di (ri)presa del turno di parola da parte del docente.

5. 11 Conclusioni

All'interno di questo ultimo capitolo abbiamo cercato di rispondere a due domande principali. La prima riguarda la distribuzione delle occorrenze e delle funzioni all'interno di ciascuno dei singoli corpora, cercando di evidenziare eventuali differenze tra le diverse lezioni. La seconda è volta invece all'osservazione dei macrocontesti in ottica contrastiva. Per quanto riguarda la prima, all'interno del corpus costruito a Varsavia, sia per il numero di occorrenze sia per le funzioni, sembra emergere un maggiore grado di varietà interna. Si osserva, ad esempio, come il SD *cioè/c'è* venga utilizzato all'interno di una lezione 161 volte, a fronte delle relativamente basse occorrenze registrate nelle altre. Analogamente, *allora* presenta 3 o 4 occorrenze in due diverse lezioni, mentre nelle restanti mostra un numero di occorrenze relativamente omogeneo. Riportiamo di seguito due grafici riassuntivi relativi al numero di occorrenze nei due corpora.

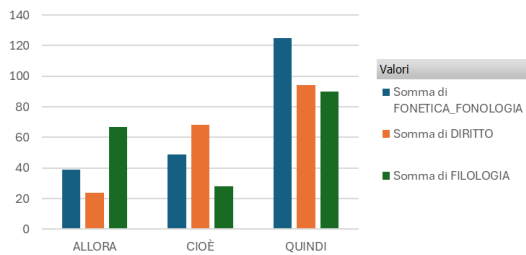


Figura 34 Frequenza SD corpus Perugia

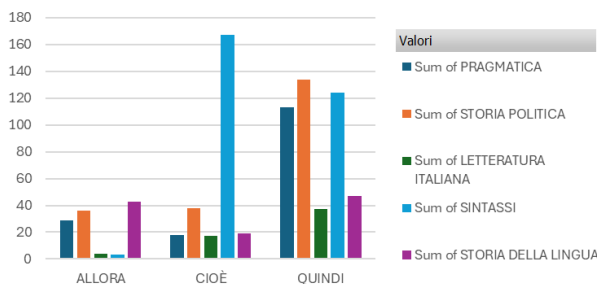


Figura 35 Frequenze SD corpus Varsavia

Sembra emergere che, nonostante in entrambi i corpora l'uso dei tre SD vari molto per quanto riguarda il numero di occorrenze tra i singoli docenti, nel corpus di Varsavia questa differenza sia più evidente. Tali differenze potrebbero però essere attribuibili semplicemente al maggior numero di parlanti rappresentati in questo corpus. Differenze nel numero di occorrenze, abbiamo visto, sussistono anche nel corpus raccolto a Perugia, seppure non siano presenti casi estremi come quelli sopra menzionati.

Per quanto riguarda le funzioni, abbiamo osservato che, nonostante anche in questo caso siano presenti differenze, soprattutto evidenti nel parlato dei singoli docenti e in alcuni casi attribuibili, ad esempio, alla diversa organizzazione della lezione e ai differenti gradi di interazione presenti (si è infatti notato come ad esempio nella lezione di storia politica presente nel corpus di Varsavia mostri frequenze più elevate per quanto riguarda le funzioni pragmatiche e interazionali dei segnali discorsivi qui esaminati), emergono comunque nuclei relativamente stabili e alcune funzioni risultano più rappresentate di altre.

Il SD *quindi* ad esempio mostra, oltre alla funzione inferenziale che risulta dominante, ampie attestazioni di usi riformulativi, che confermano alcune osservazioni già presenti, ad esempio, in Ciabbari (2013) sulle riformulazioni nel parlato formale. Questi usi sono invece meno presenti all'interno della scrittura accademica, dove *quindi* compare

prevalentemente con la tipica funzione consecutiva (Bolzoni 2011). Nonostante l'ampia gamma di funzioni individuate per questo segnale discorsivo, esse raramente contraddicono uno dei nuclei semantici fondamentali del segnale, ossia quello di evidenziare la "novità della conclusione introdotta" (Bolzoni 2011, 243) e di marcare un processo inferenziale. Anche per quanto riguarda gli usi riformulativi sembrano infatti sussistere alcuni vincoli. Non abbiamo trovato, ad esempio, occorrenze in cui *quindi* venga utilizzato per segnalare una riformulazione di tipo correttivo. Il nucleo centrale di inferenza sembra pertanto non poter essere violato.

Per quanto riguarda invece il SD specializzato come segnale di riformulazione, ossia *cioè/cè*, abbiamo visto che anch'esso, nonostante sia stato prevalentemente studiato nel parlato informale e dialogico, è ampiamente rappresentato anche nei corpora qui utilizzati. Anche in questo caso, il SD ha un comportamento peculiare. Nonostante non sia infatti il segnale di riformulazione tipico della prosa accademica, quanto piuttosto lo è del parlato soprattutto informale, esso è tra i SD che occorre con un più alto numero di frequenze all'interno di entrambi i corpora (anche se abbiamo visto, soprattutto nel caso delle lezioni di Varsavia, non uniformemente). In questo senso riproduce, in maniera più evidente, la tendenza che mostra nel parlato rispetto che nello scritto, dove invece i segnali di riformulazione tipici sarebbero *ossia, vale a dire, o* (Ciabbari 2013).

Per quanto riguarda le funzioni, invece, il segnale discorsivo segue la tendenza osservata nello scritto e in particolare nella prosa accademica (Ciabbari 2013), dove la funzione più frequentemente realizzata è quella di riformulazione esplicativa, mentre nel parlato, soprattutto dialogico informale, esso assolve a una gamma molto ampia di funzioni, tra cui risultano particolarmente frequenti quelle pragmatiche e interazionali.

Queste ultime, abbiamo visto, seppur non completamente assenti nel nostro corpus, sono comunque non centrali. In questo senso, il comportamento di *cioè/c'è* nella lezione universitaria sembra aderire, da un lato, per quanto riguarda la frequenza, a quello che il segnale discorsivo presenta nel parlato, in quanto contesto comunicativo orale, e, dall'altro, per quanto riguarda le funzioni, a quello che mostra nella prosa accademica, privilegiando la funzione di riformulazione esplicativa. Per quanto riguarda *allora*, abbiamo osservato che esso assume più frequentemente la funzione di segnalare una transizione all'interno del discorso; tuttavia, rispetto ai due segnali discorsivi precedenti, risulta essere quello che, con maggiore frequenza in entrambi i corpora, viene utilizzato

per realizzare funzioni relative pragmatiche. In particolare, in entrambi i corpora, le funzioni relative alla gestione dell'interazione in classe risultano essere quelle presenti in maniera più omogenea.

Per quanto riguarda infine la seconda domanda di ricerca, relativa a eventuali differenze tra i due corpora considerati nel loro insieme, abbiamo osservato che la variabilità risulta complessivamente inferiore rispetto a quella rilevata all'interno dei singoli corpora tra parlanti diversi e che i caratteri di omogeneità potrebbero quindi essere interpretati come una funzione delle specificità del discorso della lezione universitaria. La differenza più evidente riguarda il segnale discorsivo *cioè/c'è*. Nel corpus raccolto a Varsavia esso ricopre, infatti, in percentuali significativamente più elevate, funzioni di tipo pragmatico. Come già ricordato, seguendo la distinzione proposta, tra gli altri, da Ciabbari (2013) tra usi *speaker-oriented* e *addressee-oriented*, si è affermato che nel contesto della lezione universitaria la riformulazione tende prevalentemente a rispondere alla seconda strategia, mettendo in evidenza il carattere didattico dell'interazione. Tuttavia, per quanto riguarda i dati relativi agli usi pragmatici nel corpus di Varsavia, tale distribuzione può essere interpretata come un'evidenza di un impiego prevalentemente *speaker-oriented* del segnale discorsivo *cioè/c'è*, che realizza frequentemente funzioni fatiche e opera spesso come riempitivo, svolgendo una funzione primaria di sostegno alla programmazione e all'esecuzione del parlato.

5. 11 Conclusioni finali

In questo lavoro abbiamo voluto riflettere sull'importanza di ampliare gli studi sul discorso accademico in italiano per diversi ordini di ragioni. Innanzitutto gli studi sul discorso accademico avvertono fortemente la mancanza di studi su molte lingue nazionali diverse dall'inglese. In questo senso in ambito italiano si sente ancora la mancanza di studi sistematici che indaghino il discorso in ambito accademico nella sua complessità. Secondo Fiorentino (2015) e Zaleska (2016) la letteratura sul discorso accademico si può suddividere in prima istanza in due filoni principali. Da una parte gli studi descrittivi che vogliono fare emergere proprietà e caratteristiche linguistiche testuali o culturali delle produzioni accademiche e dei diversi contesti comunicativi che lo caratterizzano, dall'altra troviamo invece la manualistica destinata principalmente a studenti o chiunque sia alle prese con la scrittura accademica e quindi prevalentemente di carattere prescrittivo. In Italia la letteratura sul discorso accademico è prevalentemente legata a questo secondo filone (Fiorentino 2015). Una lunga tradizione è anche quella delle analisi dei testi scritti prodotti da diversi tipi di popolazione di studenti mettendone in luce difficoltà su più livelli di lingua e proponendo strategie rivolte soprattutto alla didattica della scrittura accademica. Negli ultimi anni è inoltre emersa sempre con più rilevanza una riflessione intorno all'insegnamento dell'italiano accademico soprattutto nell'ottica dell'internazionalizzazione dell'università e delle difficoltà che gli studenti internazionali incontrano nel loro percorso di studio all'interno delle università italiane. La questione è stata affrontata anche nella prospettiva di mantenere e rafforzare il plurilinguismo all'interno delle università. In diversi contributi (Ballarin 2018, Borghetti 2020) si nota come il processo di internazionalizzazione sia stato realizzato principalmente nell'ottica dell'adozione dell'inglese all'interno della didattica accademica. Ciò genera il rischio sia di portare ad una situazione di monolinguisma accademico (Borghetti 2020) sia di non riuscire a rispondere effettivamente alle esigenze degli studenti internazionali, i quali devono sapere gestire la comunicazione accademica in una varietà di situazioni comunicative nelle quali l'italiano rimane la lingua prevalentemente usata (Ballarin 2018).

Un ulteriore *gap* all'interno della letteratura e delle ricerche sul discorso accademico è certamente quello dell'oralità (Swales 2004, Bamford 2005, Biber 2006, Martari 2024). Tale vuoto è da leggere sia in termini di analisi descrittive che in termini di pratiche rivolte alla didattica della comunicazione accademica orale. Tale situazione si riscontra in generale nella letteratura internazionale sul discorso accademico e, ci pare, emerge in maniera importante per la situazione italiana. Se un lavoro fondamentale in questo senso era stato quello curato da Ciliberti e Anderson (1999), che aveva avuto il merito di mettere in luce questa situazione e si configurava come uno studio pionieristico, ponendo le basi per sviluppi futuri, ci sembra che solo in tempi recenti l'invito a indagare in modo sistematico l'oralità accademica stia riemergendo con vitalità.

In questo lavoro siamo quindi partiti da queste premesse e ci siamo proposti di osservare la dimensione specifica della lezione universitaria. La scelta di concentrarci su questo contesto comunicativo è dovuta principalmente alla posizione fondamentale che la lezione accademica occupa nel percorso di socializzazione e acculturamento degli studenti universitari all'interno del proprio percorso accademico. Essa è inoltre, ci sembra, al centro della vita della comunità accademica ma, nonostante ciò, all'interno della letteratura di riferimento non ha ricevuto attenzioni sistematiche.

L'interesse primario era prevalentemente di due tipi: costruire un piccolo corpus che potesse essere utile e servire come campione di dati da utilizzare anche in studi successivi e cercare di fornire una prima osservazione descrittiva di questo contesto. La scelta sulla dimensione da osservare è ricaduta sui segnali discorsivi per diverse ragioni. Gli studi sui segnali discorsivi all'interno della lezione universitaria, presenti soprattutto nella letteratura internazionale, hanno mostrato il valore che questi hanno nell'organizzazione del testo orale e nell'agevolare la comprensione agli studenti. In ambito italiano, inoltre, nonostante l'ampia mole di indagini presenti in diverse forme di comunicazione orale, essi sono stati prevalentemente studiati in contesti dialogici e informali, meno in contesti monologici. Ci interessava dunque avviare un primo studio pilota volto a i) individuare alcuni segnali discorsivi particolarmente frequenti nel corpus costruito e ii) indagarne le principali funzioni. Poiché ho avuto inoltre l'occasione di soggiornare per diversi mesi presso un'università all'estero, si è pensato di ampliare la ricerca raccogliendo alcune registrazioni anche in questo contesto per poter effettuare anche alcune osservazioni di

tipo comparativo.

In questo senso, la ricerca qui proposta ha avuto un primario obiettivo descrittivo in relazione ai segnali discorsivi in un contesto che generalmente non costituisce il loro ambito privilegiato di studio, ossia quello del monologo accademico. La specificità della lezione universitaria, inoltre, pone al docente la necessità di costruire continuamente un *common ground* con gli studenti e di negoziare i contenuti per cercare di raggiungere la massima chiarezza e trasparenza. In questa prospettiva, anche le funzioni più propriamente metadiscorsive dei segnali discorsivi vanno lette in una dimensione intersoggettiva, poiché lo sforzo organizzativo ha come primo obiettivo la comprensione da parte degli studenti.

Inoltre, per quanto riguarda la letteratura sull'insegnamento dell'italiano è noto che i segnali discorsivi rappresentano uno scoglio per gli apprendenti di italiano L2, sia in ottica di produzione che di comprensione (Ferroni, Birello 2020). In questo senso avere un primo campione di dati ci può aiutare sia a sapere quali sono i segnali discorsivi più frequenti sia a osservarne le funzioni. Poiché, ribadiamo, i segnali discorsivi sono stati studiati soprattutto in contesti dialogici e informali e poiché sono altamente sensibili a variazioni di tipo contestuale e sociolinguistico, possiamo aspettarci che le funzioni realizzate in un contesto come quello qui analizzato siano diverse da quelle realizzate – per lo meno in ottica di frequenza- in contesti quotidiani. L'analisi ha confermato alcuni fatti noti nella letteratura internazionale e nazionale. Un'esplorazione preliminare delle liste di frequenza ha messo in evidenza come molti segnali utilizzati siano segnali discorsivi presenti anche nel parlato informale (*no? va bene?*) e frequenti sono le interiezioni con cui i docenti segmentano il discorso (Biber 2006, Flowerdew, Tauroza 2005). Lo studio proposto si è però concentrato su tre segnali scelti in base alle frequenze mostrate nei due corpora. È stato quindi indagato l'uso dei tre segnali selezionati (*quindi, allora e cioè*) sia per quanto riguarda la distribuzione quantitativa delle occorrenze sia per quanto riguarda la dimensione funzionale. Alcuni punti sono emersi come rilevanti. Intanto, all'interno di ogni corpus, i segnali discorsivi mostrano differenti frequenze nella distribuzione tra le diverse lezioni. Nonostante ciò, alcune funzioni emergono come stabilmente sempre realizzate e sembrano essere quindi nuclei stabili dei segnali discorsivi presi in considerazione. Inoltre, nonostante in altri contesti di parlato questi SD svolgano ampie funzioni pragmatiche e interazionali, in questo contesto sembrano essere

usati primariamente per motivi legati a funzioni più prettamente metatestuali e discorsive. Infine, la varianza inter-individuale risulta superiore alla varianza tra i due corpora: le differenze tra i singoli docenti sono più marcate delle differenze tra i due macrocontesti (Varsavia, Perugia). Questo fatto ci dice sia che la lezione universitaria sembra avere delle caratteristiche in sé specifiche, sia quanto sia importante nell'ottica dell'insegnamento della lingua, tenere conto della varietà del parlato dei docenti.

Questi risultati possono essere considerati in una duplice prospettiva, seguendo Mastrantonio (2011), ossia da un punto di vista più propriamente sociolinguistico e da uno maggiormente orientato all'insegnamento linguistico. Se, da un lato, possiamo osservare come questi segnali discorsivi assumano all'interno della lezione universitaria un comportamento peculiare, riflettendo in parte il comportamento che mostrano nel parlato in generale, presentandosi con un numero elevato di occorrenze ma selezionando funzioni più specifiche, quali quelle discorsive e testuali, dall'altro essi si distinguono sia dal parlato, soprattutto per quanto riguarda le funzioni svolte, sia dalla prosa accademica, nella quale le funzioni con cui questi elementi vengono impiegati sembrano essere soggette a un maggior numero di restrizioni e a un comportamento più canonico (Ciabbari 2013; Bolzoni 2011). La lezione universitaria sembra quindi configurarsi come un contesto peculiare da questo punto di vista, conservando per molti aspetti caratteristiche tipiche della lingua accademica in generale – terminologia specifica, densità informativa e contenuti specialistici- e allo stesso tempo utilizzando, però, come risorse per la strutturazione del discorso, elementi tipici del parlato dialogico e informale. In questo senso, la questione posta da Swales (2004), secondo cui “one of the foundational questions about academic and research speech is whether it is ‘more like’ scholarly prose and research writing, or whether it is ‘more like’ everyday conversation”, sembra poter trovare, almeno alla luce dei risultati qui emersi, una risposta nell'individuazione di uno spazio che si colloca all'intersezione di entrambe queste dimensioni.

Se, dunque, da un lato queste evidenze possono essere considerate rilevanti da un punto di vista descrittivo di questo specifico contesto comunicativo, dall'altro esse potranno essere utili anche in una prospettiva di insegnamento linguistico. La lezione universitaria rappresenta infatti un'attività centrale nel percorso accademico degli studenti; tuttavia, la sua comprensione può risultare complessa a causa dell'elevata complessità testuale e

della forte richiesta cognitiva legata sia alla struttura del discorso sia ai contenuti trattati. In particolare, per gli studenti, può risultare difficile mantenere un ascolto attivo per un tempo prolungato senza poter ricorrere all'attività conversazionale che solitamente sostengono la comprensione e la negoziazione del significato nelle conversazioni dialogiche e informali (Jasinka 2020).

In questo senso, i segnali discorsivi sembrano costituire elementi potenzialmente utili agli studenti per gestire l'ascolto in maniera strategica (Flowerdew, Tauroza 1995, Jasinka 2020). Allo stesso tempo, tuttavia, essi rappresentano una categoria complessa da gestire, soprattutto per gli studenti non madrelingua. Diversi contributi sottolineano infatti come un insegnamento esplicito dei segnali discorsivi risulti fondamentale, poiché la sola esposizione all'input può talvolta non essere sufficiente, trattandosi di elementi a bassa salienza percettiva. La polifunzionalità che caratterizza i segnali discorsivi, sia sul piano sintagmatico sia su quello paradigmatico, così come la loro elevata sensibilità a fattori di contesto e sociolinguistici, rende infatti complessa la loro acquisizione da parte degli apprendenti non nativi, per i quali "il valore pragmatico dei segnali discorsivi, solitamente espresso in modo spontaneo dai parlanti nativi, è spesso difficilmente colto, compreso e acquisito dagli apprendenti" (Fiorentini 2020, 19). Soprattutto, se per quanto riguarda l'attenzione ai segnali discorsivi e al loro insegnamento si dispone ormai di un'ampia e consolidata letteratura relativa ai contesti informali, che ne ha ampiamente descritto le proprietà dal punto di vista linguistico e ha prodotto numerosi contributi di stampo acquisizionale e didattico, risultano invece ancora estremamente limitati, se non del tutto assenti, gli studi dedicati all'analisi dei segnali discorsivi in ambito accademico, sia nella dimensione descrittiva sia in relazione alle pratiche di insegnamento. Poiché, come si è detto, l'internazionalizzazione passa anche attraverso il sostegno agli studenti internazionali sul piano linguistico e comunicativo nel loro percorso universitario, appare fondamentale promuovere descrizioni sistematiche dei contesti per loro rilevanti. Accanto ai numerosi corsi di insegnamento della lingua accademica avviati negli ultimi anni (Mezzadri 2016; Samu, Scaglione 2024), risulta quindi importante affiancare ricerche in grado di fornire dati utili da impiegare in una prospettiva di insegnamento linguistico.

Speriamo quindi con questa indagine pilota di aver mostrato alcuni risultati, che, se confermati da studi successivi, possano contribuire in questa direzione.

BIBLIOGRAFIA

Ädel, Annelie, e Anna Mauranen. 2010. "Metadiscourse: Diverse and Divided Perspectives." *Nordic Journal of English Studies* 9 (S2): 1–11. <https://doi.org/10.35360/njes.215>.

Ädel, Annelie. 2012. "What I Want You to Remember Is...: Audience Orientation in Monologic Academic Discourse." *English Text Construction* 5 (1): 101–127. <https://doi.org/10.1075/etc.5.1.06ade>.

Ädel, Annelie. 2023. "Adopting a 'Move' Rather than a 'Marker' Approach to Metadiscourse: A Taxonomy for Spoken Student Presentations." *English for Specific Purposes* 69: 4–18.

Ädel, Annelie. 2025. "Metadiscourse." In *The Encyclopedia of Applied Linguistics (Grammar)*, edited by C. A. Chapelle and H. Hasselgård. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0763.pub2>

Alfano, I., e L. Schettino. 2023. "Segnali discorsivi in italiano: funzioni e posizioni." *Cuadernos de Filología Italiana* 30: 207–227. <https://doi.org/10.5209/cfit.84010>.

Anderson, Laurie. 1999. La co-costruzione di competenza negli esami orali e il ruolo della comunicazione metapragmatica. in Ciliberti, A., Anderson (a cura di) *Le forme della comunicazione accademica: ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano. FrancoAngeli.

Balboni, Paolo E. 2000. *Le microlingue scientifico-professionali. Natura e insegnamento*. Torino. UTET Libreria.

Balboni, Paolo E. 2002. *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: UTET Libreria.

Balboni, Paolo E. 2011. Lo stile accademico nel monologo e nella scrittura. In Desideri, P., Tessuto, G. (a cura di), *Il discorso accademico. Lingue e pratiche disciplinari*. Urbino. QuattroVenti.

Ballarin, Elena. 2018. "Riflessioni e proposte per una glottodidattica consapevole dell'italiano accademico." In *La didattica delle lingue nel nuovo millennio*.

Ballarin, Elena, Paolo Nitti. 2020. "Competenza testuale e italiano accademico: una proposta di descrittori per l'analisi linguistica." *Expressio* 4: 11–29. Milano: Mimesis. Permalink: <https://digital.casalini.it/5057529>.

Bamford, Julia 1999. Economising Language. Repetition and reformulation in economics lectures. - Paper presented at 19th AIA conference Milan September 1999.

Bamford, Julia. 2005. "Interactivity in Academic Lectures: The Role of Questions and Answers." In *Dialogue within Discourse Communities: Metadiscursive Perspectives on Academic Genres*, a cura di Julia Bamford e Marina Bondi, 123–146. Berlin–Boston: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110933222.123>.

Barbieri, Federica. 2015. "Involvement in University Classroom Discourse: Register Variation and Interactivity." *Applied Linguistics* 36 (2): 151–173. <https://doi.org/10.1093/applin/amt030>

Bárcena, Elena, e Elena Martín-Monje. 2014. "Introduction." In *Language MOOCs*, 1–15. Sciendo Migration.

Bazzanella, Carla, e M. Borreguero Zuloaga. 2011. "'Allora' e 'entonces': problemi teorici e dati empirici." In E. Khachaturyan (a cura di), *Discourse Markers in Romance Languages*, *OSLA* 3 (1): 7–45.

Bazzanella, Carla. 2015. "Segnali discorsivi a confronto. Dati e teoria, un percorso integrato." In M. Borreguero Zuloaga e S. Gómez-Jordana Ferary (a cura di), *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*, 35–46. Lambert–Lacas.

Beelen, J., Jones, E. 2015. Redefining Internationalization at Home. In: Curaj, A., Matei, L., Pricopie, R., Salmi, J., Scott, P. (eds) *The European Higher Education Area*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Bellack, Arno A. 1968. *Methods for Observing Classroom Behavior of Teachers and Students*. New York: Teachers College, Columbia University.

Benson, Michael J. 1994: Lecture listening in an ethnographic perspective. - In: J. Flowerdew (ed.) *Academic Listening*, 181-198. Cambridge : Cambridge University Press.

Berretta M. (1984), "Connettivi testuali", in Coveri L. (a cura di), *Linguística testuale*, Atti del XV Congresso internazionale della Società di Linguistica italiana, Bulzoni, Roma, pp. 237-253.

Berruto, Gaetano. 2012. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Nuova edizione. Roma-Bari: Laterza.

Borghetti, Claudia. 2020. "Internazionalizzazione in lingua italiana? Il punto di vista

della comunità accademica sul multilinguismo all'Università di Bologna.” *Italiano LinguaDue* 12 (1): 111–124. <https://doi.org/10.13130/2037-3597/13748>.

Bhatia, Vijay K. 2002. “A Generic View of Academic Discourse.” In John Flowerdew (a cura di), *Academic Discourse*, 21–39. Harlow: Longman.

Bhatia, Vijay K. 2025. “English for Specific Purposes Research: An Historical Overview.” In Sue Starfield e Christoph A. Hafner (a cura di), *The Handbook of English for Specific Purposes*, 7–26. 2^a ed. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons.

Biber, Douglas, Susan Conrad, Randi Reppen, Patricia Byrd, e Marie Helt. 2002. “Speaking and Writing in the University: A Multidimensional Comparison.” *TESOL Quarterly* 36: 9–48.

Biber, D. 2006. *University Language: A corpus-based study of spoken and written registers* (Studies in Corpus Linguistics, Vol. 23). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/scl.23>

Biber, Douglas, Barbieri, Federica. 2007. Lexical Bundles in University Spoken and Written Registers. *English for Specific Purposes*, 26(3), 263–286.

Blakemore, Diane. 1993. “The Relevance of Reformulations.” *Language and Literature* 2: 101–120.

Bordería, Salvador, Pons 2001. Connectives/Discourse Markers. An Overview. *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, VI, 219–243.

Bolzoni, Lucia .2008. Elementi pragmatici nel testo scientifico: un’analisi contrastiva fra connettivi italiani e francesi. In U. Reutner/S. Schwarze (ed.), *Le style, c’est l’homme: unité et pluralité du discours scientifique dans les langues romanes*, Frankfurt a.M., 277-248

Brewer, Elizabeth, Betty Leask. 2022. “Internationalizing the Curriculum, Teaching, and Learning.” In *The Handbook of International Higher Education*, 2nd ed. London: Routledge.

Brindley, Geoff. 1989. “The Role of Needs Analysis in Adult ESL Programme Design.” In *The Second Language Curriculum*, edited by R. K. Johnson, 63–78. Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, Gillian, e George Yule. 1983. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

Buck, G. (1995). How to become a good listening teacher. In D. J. Mendelson & J. Rubin (Eds.), *A Guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominic Press, Inc., pp. 113–131.

Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.

Caffi, Claudia. 2001. *Pragmatica. Sei lezioni*. Roma–Bari: Laterza.

Calaresu, Emilia. 2022. *La dialogicità nei testi scritti. Tracce e segnali dell'interazione tra autore e lettore*. Testi e culture in Europa.

Camugli Gallardo, C. 2018. “Si dunque est donc, que faire donc de quindi? Entre connecteurs et marqueurs de discours: apports d’un corpus.” *Pragmalinguistica* (1): 52–88. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.iextra1.04>.

Carobbio, Giulia. 2016. “Forme di ricapitolazione nell’agire autocommentativo: Il caso delle conferenze accademiche.” In *Il discorso accademico italiano. Temi, domande, prospettive*, edited by M. Zaleska, 121–134. Bern: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-05666-2>.

Cambiaghi, B., Porcelli, G., Jullion, M. C., Caimi, A., *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento. Problemi teorici e orientamenti didattici*, Vita e Pensiero, Milano 1990: 255

Cavagnoli, Stefania. 2007. *La comunicazione specialistica*. Roma: Carocci.

Celentin, Paola. 2013. “Italiano L2 a studenti Erasmus incoming: quali priorità?” *ELLE* 2 (1).

Chafe, W. & Danielewicz, J. 1987. Properties of spoken and written language. In R. Horowitz & S. J. Samuels (Eds.), *Comprehending Oral and Written Language*. London: Academic Press, Inc., pp. 83–113

Ciliberti, Anna, Anderson, Laurie. 1999. *Le forme della comunicazione accademica: Ricerche linguistiche sulla didattica universitaria in ambito umanistico*. Milano: FrancoAngeli.

Conrad, Susan. 2011. “Corpus Linguistics and L2 Teaching.” In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning. Volume 2*, edited by E. Hinkel. New York: Routledge.

Consiglio dell’Unione europea. 2018. “Raccomandazione del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01).” *Gazzetta ufficiale dell’Unione europea*, C 189, 4 giugno 2018.

- Corder, S. Pit. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Cortelazzo, Michele. 1992. *Lingue speciali. La dimensione verticale*. Padova: Unipress (Studi Linguistici Applicati).
- Crawford Camiciottoli, Belinda, Querol-Julián, Mercedes. 2016. “Lectures” in *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, 1st ed., London–New York, Routledge.
- Crawford Camiciottoli, Belinda. 2004. “Interactive Discourse Structuring in L2 Guest Lectures: Some Insights from a Comparative Corpus-Based Study.” *Journal of English for Academic Purposes* 3 (1): 39–54.
- Crismore, A., e W. J. Vande Kopple. 1988. “Readers’ Learning from Prose: The Effects of Hedges.” *Written Communication* 5 (2): 184–202. <https://doi.org/10.1177/0741088388005002004>.
- Crible, L., Degand, L. 2021. Co-occurrence and ordering of discourse markers in sequences: a multifactorial study in spoken French. *Journal of Pragmatics*, 177, 18–28. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2021.02.006>
- Cummins, Jim. 1979. “Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters.” *Working Papers on Bilingualism* 19: 121–129.
- Cummins, Jim. 2008. “BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction.” In *Encyclopedia of Language and Education*, edited by N. H. Hornberger. Boston, MA: Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_36
- Dahl, Trine. 2000. “Textual Metadiscourse in Research Articles: A Marker of National Culture or of Academic Discipline?” *Journal of Pragmatics* 32 (3): 293–313.
- Daloiso, Michele. 2018. “I bisogni linguistici ed interculturali degli studenti di italiano L2 in contesto universitario. Un’indagine presso l’Università Ca’ Foscari di Venezia.” In Carmel Mary Coonan, Ada Bier ed Elena Ballarin (a cura di), *La didattica delle lingue nel nuovo millennio. Le sfide dell’internazionalizzazione*.
- Da Re, L., R. Bonelli, e A. Bonin. 2023. “La formazione dei tutor universitari. Pratiche ed esiti della proposta formativa dell’Università di Padova.” *Excellence and Innovation in Learning and Teaching – Open Access* 8 (1). <https://doi.org/10.3280/exioa1-2023oa16038>.
- Deardorff, Darla K., and Elspeth Jones. 2022. “Intercultural Competence as a Core Focus in International Higher Education.” In *The Handbook of International Higher Education*, 2nd ed. London: Routledge.

Deardorff, D.K., de Wit, H., Leask, B., & Charles, H.. 2022. *The Handbook of International Higher Education* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447863>

Degand, Liesbeth, Bert Cornillie, e Paola Pietrandrea, a cura di. n.d. *Discourse Markers and Modal Particles: Categorization and Description*.

Del Lungo Camiciotti, G., Tognini Bonelli, E. (2004). *Academic Discourse – New Insights into Evaluation*. Lausanne, Switzerland: Peter Lang Verlag. Retrieved Dec 28, 2025, from 10.3726/978-3-0351-0784-5

De Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>

De Wit, Hans, e Fiona Hunter. 2015. “The Future of Internationalization of Higher Education in Europe.” *International Higher Education* 83: 2–3. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.83.9073>.

De Wit, Hans. 2020. “Internationalization of Higher Education: The Need for a More Ethical and Qualitative Approach.” *Journal of International Students* 10: i–iv. <https://doi.org/10.32674/jis.v10i1.1893>.

de Wit, Hans. 2023. “Internationalization in Higher Education: Critical Reflections on Its Conceptual Evolution.” *International Higher Education* 115: 14–16. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/16779>.

de Wit, Hans, e Ligia Deca. 2020. “Internationalization of Higher Education, Challenges and Opportunities for the Next Decade.” In *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*, a cura di Adrian Curaj, Ligia Deca e Remus Pricopie. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_1.

De Cristofaro, E., e L. Badan. 2021. “The Acquisition of Italian Discourse Markers as a Function of Studying Abroad.” *Corpus Pragmatics* 5: 95–120. <https://doi.org/10.1007/s41701-019-00069-6>.

Diewald, Gabriele. 2011. “Pragmaticalization (Defined) as Grammaticalization of Discourse Functions.” *Linguistics* 49 (2): 365–390.

Dressen, D. F. 2002. *Accounting for fieldwork in three areas of modern geology: A situated analysis of textual silence and salience*. Unpublished Ph.D. dissertation, The University of Michigan, Ann Arbor.

Farahani, M. V., e Z. Ghane. 2022. “Unpacking the Function(s) of Discourse Markers in Academic Spoken English: A Corpus-Based Study.” *AJLL* 45: 49–70. <https://doi.org/10.1007/s44020-022-00005-3>.

Fedriani, Chiara, e Andrea Sansò. 2017. "Introduction. Pragmatic Markers, Discourse Markers and Modal Particles: What Do We Know and Where Do We Go from Here?" In *Studies in Language Companion Series*, vol. 186, 1–33. Amsterdam: John Benjamins.

Ferrari, Angela 2014. *Linguistica del testo*, Roma, Carocci.

Ferrari, Angela, e Filippo Pecorari. 2021. "La manifestazione frasale e testuale dei connettivi avverbiali in un corpus di lingua scritta." *Vox Romanica* 80: 105–132.

Ferroni, R., e M. Birello. 2016. "Meta-analisi e applicazione di una proposta didattica orientata all'azione per l'apprendimento dei segnali discorsivi in italiano LS." *Italiano LinguaDue* 1: 30–53.

Fiorentino, Giuliana. 2015. Aspetti problematici del discorso accademico: un'analisi dei riassunti delle tesi di laurea. *Cuadernos de Filología Italiana*, 22, 263-284

Fiorentino, Giuliana. 2025. *Che cos'è il public speaking*. Roma: Carocci.

Fiorentini, Ilaria, e Andrea Sansò. 2017. "Reformulation Markers and Their Functions: Two Case Studies from Italian." *Journal of Pragmatics* 120: 54–72.

Fiorentini, Ilaria. 2020. Segnali discorsivi e competenza interazionale. Il punto di vista dei parlanti L1. In Ferroni, R., Birello, M., (a cura di) *La competenza discorsiva e interazionale. A lezione di lingua straniera*. Aracne: Roma, pp. 19-60.

Fiorenza, E. 2024. Osservare e insegnare l'espressione dell'approssimazione nell'italiano parlato accademico: l'uso di liste ed eccetera. *Italiano LinguaDue*, 16(2), 448–471. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/27859>

Flores Acuña, Estefanía. 2009. "La reformulación del discurso en español en comparación con el italiano." In M. P. Garcés Gómez (a cura di), *La reformulación del discurso en español en comparación con otras lenguas*, 93–136. Madrid: Universidad Carlos III–Boletín Oficial del Estado.

Fischer, Kerstin 2006. *Approaches to discourse particles*. Amsterdam: Elsevier

Fischer, Kerstin 2014. *Discourse Markers. Pragmatics of Discourse*, edited by Klaus P. Schneider and Anne Barron, Berlin, München, Boston: De Gruyter Mouton, pp. 271-294. <https://doi.org/10.1515/9783110214406-011>

Flowerdew, Lynne. 2002. "Corpus-based Analyses in EAP." In John Flowerdew (a cura di), *Academic Discourse*, 95–114. Harlow: Longman.

Flowerdew, John, e Sara Tauroza. 1995. "The Effect of Discourse Markers on Second

Language Lecture Comprehension.” *Studies in Second Language Acquisition* 17 (4): 435–458.

Flowerdew, John. 2002. *Academic discourse*. London: Longman Pearson Education

Flowerdew, John, Simon Ho Wang. 2015. “Identity in Academic Discourse.” *Annual Review of Applied Linguistics* 35: 81–99. doi: 10.1017/S026719051400021X.

Forti, Luciana, e Stefania Spina. 2020. “Corpora for Linguists vs. Corpora for Learners: Bridging the Gap in Italian L2 Learning and Teaching.” *EL.LE* 2.

Fragai Eleonora, Fratter Ivana, Jafrancesco Elisabetta 2017. *Italiano L2 all’università. Profili, bisogni e competenze degli studenti stranieri*. Aracne: Roma.

Fragai, Eleonora, Fratter, Ivana, Jafrancesco, Elisabetta 2011. *Studenti stranieri nell’università italiana: Profilo, domini, strategie di apprendimento*. «ILSA-Italiano L2 in classe», 2-3: 18-25.

Fraser, Bruce. 1990. “An Approach to Discourse Markers.” *Journal of Pragmatics* 14: 383–395.

Fraser, Bruce. 1999. “What Are Discourse Markers?” *Journal of Pragmatics* 31: 931–952.

Fraser, Bruce. 2009. “An Account of Discourse Markers.” *International Review of Pragmatics* 1 (2): 293–320. <https://doi.org/10.1163/187730909X12538045489818>.

Freddi, Maria. 2005. “How Linguists Write about Linguistics: The Case of Introductory Textbooks.” In *Dialogue within Discourse Communities*, a cura di Julia Bamford e Marina Bondi, 49–66. Berlin–Boston: Max Niemeyer Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783110933222.49>.

Gardner, Rod. 2012. “Conversation Analysis in the Classroom.” In *The Handbook of Conversation Analysis*, a cura di Jack Sidnell e Tanya Stivers, 593–611. Malden, MA: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118325001.ch29>

Gee, James, Paul. 2015. Discourse, Small d, Big D. In *The International Encyclopedia of Language and Social Interaction* (eds K. Tracy, T. Sandel and C. Ilie). <https://doi.org/10.1002/9781118611463.wbielsi016>

Grandi, Nicola, a cura di. 2025. *L’italiano scritto degli studenti universitari. Quadro sociolinguistico, tendenze tipologiche, implicazioni didattiche*. Milano: FrancoAngeli.

Geddo, Christian. 2023. “Parafasare, ripetere, riformulare: il caso di cioè/c’è nel parlato contemporaneo.” In *Repetita iuvant, perseverare diabolicum*, a cura di D. Mastrantonio et al. Siena: Edizioni Università per Stranieri di Siena.

Ghezzi, Chiara. 2014. "The Development of Discourse and Pragmatic Markers." In C. Ghezzi e P. Molinelli (a cura di), *Discourse and Pragmatic Markers from Latin to the Romance Languages*, 10–26. Oxford: Oxford University Press.

Goodwin, Charles. 1994. "Professional Vision." *American Anthropologist* 96(3): 606-633.

Grassi R., Nuzzo E. (2016), *Input, output e interazione nell'insegnamento delle lingue*, Hoepli, Milano.

Gualdo, Riccardo. "16. Linguaggi specialistici e settoriali". *Manuale di linguistica italiana*, edited by Sergio Lubello, Berlin, Boston: De Gruyter, 2016, pp. 371-395. <https://doi.org/10.1515/9783110360851-018>

Gualdo, Riccardo, e Stefano Telve. 2021. *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Carocci, Roma.

Gusfield, Joseph R. 1976. The Literary Rhetoric of Science: Comedy and Pathos in Drinking Driver Research. *American Sociological Review*, 41(1), 16–34.

Handford, Michael, James Paul Gee (2023). *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*. 2^a ed. London: Routledge.

Halliday, M.A.K., McIntosh, A., and Stevens, P. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*.

Hyland, Ken. 1999. "Talking to the Academy: Forms of Hedging in Science Research Articles." *Written Communication* 16 (2): 251–281.

Hyland, Ken. 2004. *Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Michigan Classics Edition. Ann Arbor: University of Michigan Press ELT.

Hyland, Ken. 2004 "Engagement and Disciplinarity: The Other Side of Evaluation." In *Academic Discourse – New Insights into Evaluation*, a cura di Gabriella Del Lungo Camiciotti ed Elena Tognini Bonelli, 13-31. *Linguistic Insights* 15. Bern: Peter Lang, 2004.

Hyland, Ken, Lillian Wong, e Brian Paltridge, a cura di. 2021. *The Bloomsbury Handbook of Discourse Analysis*. London: Bloomsbury Publishing. ISBN 9781350156098.

Hyland, Ken, e Philip Shaw. 2016. "The Routledge Handbook of English for Academic Purposes: Introduction." In *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes*, 1–14. London–New York: Routledge.

Hughes, Rebecca. 2021. "Spoken Discourse." In Ken Hyland, Lillian Wong e Brian Paltridge (a cura di), *The Bloomsbury Handbook of Discourse Analysis*.

Hunston, Susan, and Geoff Thompson, eds. 2000. *Evaluation in Text: Authorial Stance and the Construction of Discourse*. Oxford: Oxford University Press.

Jafrancesco, E. 2015. "L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2." *Italiano LinguaDue* 7 (1): 1–39.

Jones, Elspeth, and Hans de Wit. 2014. "Globalized Internationalization: Implications for Policy and Practice." *IIE Networker*: 28–29.

Johns Ann M. "Discourse Communities and Communities of Practice: Membership, Conflict, and IDiversity." *Text, Role, and Context: Developing Academic Literacies*. Cambridge, New York: Cambridge UP, 1997.51-70.

Kane, Ruth, Sue Sandretto, and Chris Heath. 2002. "Telling Half the Story: A Critical Review of Research on the Teaching Beliefs and Practices of University Academics." *Review of Educational Research* 72 (2): 177–228.
<https://doi.org/10.3102/00346543072002177>

Kuldip Kaur – Afida Mohamad Ali – Mei-Yuit Chan – Helen Tan. 2019. A Genre-Based Investigation of the Introduction Sections of Academic Oral Presentations. *Asian Journal of University Education*, 15(2), 94–109. <https://doi.org/10.24191/ajue.v15i2.7559>

Lamotte, J. 1981. *Introspections and discourse in a physical therapy session*. Unpublished term paper. Philadelphia: University of Pennsylvania, Graduate School of Education.

Leask, B. 2020. Internationalization of the Curriculum, Teaching and Learning. In: Teixeira, P.N., Shin, J.C. (eds) *The International Encyclopedia of Higher Education Systems and Institutions*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8905-9_244

Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara, 'Polysemy, Prototypes, and Radial Categories', in Dirk Geeraerts, and Hubert Cuyckens (eds), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, Oxford Handbooks (2010; online edn, Oxford Academic, 18 Sept. 2012), <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0006>, accessed 2 Mar. 2026.

Lo Duca, Maria, G. 2006. *Sillabo d'Italiano L2. Per studenti universitari in scambio*. Carocci, Roma.

Lubello, Sergio, & Rossi, Fabiana 2020. *Introduzione. Il ruolo dell'italiano l2 nel*

processo di internazionalizzazione delle università. *Italiano LinguaDue*, 12(1), 1–10.
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/13741>

Lubello, Stefano. 2019. “L’italiano scritto accademico all’università tra L1 e L2: riflessioni e proposte per un curriculum.” *Testi e linguaggi* 19: 178–189.

Mariani, Luciano 2012. La motivazione negli apprendimenti linguistici: approcci teorici e implicazioni pedagogiche. *Italiano LinguaDue*, 4(1), 1–19.
<https://doi.org/10.13130/2037-3597/2267>

Martari, Yahis. 2024. Per una didattica esplicita del parlato agli studenti universitari. Un’introduzione al progetto parlare all’università. *Italiano linguadue*, 16(2), 472–495.
<https://doi.org/10.54103/2037-3597/27860>

Mauranen, Anna. 1993. *Cultural Differences in Academic Rhetoric: A Textlinguistic Study*. Frankfurt am Main: Peter Lang

Mauranen, Anna. 2001. “Reflexive academic talk: Observations from MICASE.” In *Corpus Linguistics in North America: Selections from the 1999 Symposium*. R.C. Simpson and J.M. Swales (eds), 165–178. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press

Mauranen, Anna. 2002. “A Good Question”. Expressing Evaluation in Academic Speech. In Cortese, G. and Riley, P. (eds) *Domain-specific English. Textual Practices across Communities and Classrooms*. Frankfurt: Peter Lang, 115-140.

Mauranen, Anna. 2023, *Reflexively speaking : Metadiscourse in english as a lingua Franca*. *Developments in English as a Lingua Franca*, vol. 5, de Gruyter, Berlin.
<https://doi.org/10.1515/9783110295498>

Mazzotta, Paola. 2011. “Una proposta glottodidattica per l’apprendimento della scrittura accademica.” In Paola Desideri e Girolamo Tessuto

McKinlay, A., e Jonathan Potter. 1987. “Model Discourse: Interpretive Repertoires in Scientists’ Conference Talks.” *Social Studies of Science* 17: 443–463.

Mereu, Daniela, e Silvia Dal Negro. 2025. “Pragmatic Functions and Phonetic Reduction: cioè and c’è in Contemporary Spoken Italian.” *Journal of Pragmatics* 236: 1–14.

Meyerhoff, M. and Strycharz, A. (2013). Communities of Practice. In *The Handbook of Language Variation and Change* (eds J.K. Chambers and N. Schilling).
<https://doi.org/10.1002/9781118335598.ch20>

Mezzadri, Marco 2016, *Studiare in italiano all'università. Prospettive e strumenti*, Loescher, Torino.

Molinelli, Paola. 2018. "Different Sensitivity to Variation and Change: Italian Pragmatic Marker *dai* vs. Discourse Marker *allora*." In *Beyond Grammaticalization and Discourse Markers*. Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004375420_010.

Molinelli, Paola. 2017. "Segnali discorsivi e segnali pragmatici: sensibilità al mutamento e alla variazione sociolinguistica." *Linguistica e filologia* 37: 121–154.

Montemagni, Simonetta, Pirrelli, Vito 2005. *Testo e computer. Elementi di linguistica computazionale*. Roma–Bari: Laterza.

Morita, Naoko. "Discourse Socialization through Oral Classroom Activities in a TESL Graduate Program." *TESOL Quarterly* 34, no. 2 (2000): 279–310. <https://doi.org/10.2307/3587953>.

Molinelli, Paola. 2018. "Different Sensitivity to Variation and Change: Italian Pragmatic Marker *dai* vs. Discourse Marker *allora*." In *Beyond Grammaticalization and Discourse Markers*. Leiden: Brill. https://doi.org/10.1163/9789004375420_010.

Molinelli, Paola. 2017. "Segnali discorsivi e segnali pragmatici: sensibilità al mutamento e alla variazione sociolinguistica." *Linguistica e filologia* 37: 121–154.

Nascimbeni, Fabio. 2020. *Open Education. OER, MOOC e pratiche didattiche aperte verso l'inclusione digitale educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Pagliara F. (2024), *La competenza pragmatica per comunicare all'università: e-mail e colloqui di richiesta di studenti italofofoni e internazionali*, Tesi di Dottorato XXXII ciclo, Università degli Studi Roma Tre, Roma.

Peppoloni, D. 2024. "Le collocazioni N-Adj dell'italiano accademico parlato. Un'indagine corpus-based." *Italiano LinguaDue* 16 (2): 422–447. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/27858>.

Poppi, Franca 2004. "Writer Representation and Authorial Stance: A Case Study of the Introductory Chapters in Economics Textbooks." In *Academic Discourse, Genre and Small Corpora*, 127–137. 2004.

Rumbley, L. 2020. Internationalization of Higher Education and the Future of the Planet. *International Higher Education*, (100), 32–34. Retrieved from <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14237>

Rumbley, Laura E., Philip G. Altbach, Liz Reisberg e Betty Leask. 2022. *Trends in Global Higher Education and the Future of Internationalization Beyond 2020*.

Rosi, B., e Angela Ferrari. 2025. “Dunque e quindi, deshalb e also: proprietà sintattico-interpuntive in prospettiva contrastiva.” In E. Lavric et al. (a cura di), *Lexikologie, Phraseologie, Semantik kontrastiv. InnTraRom*, vol. 2. Berlin: Frank & Timme.

Sabatini, Francesco. 1999. “Rigidità/esplicitezza vs elasticità/implicitezza: possibili parametri massimi per una tipologia dei testi.” In *Linguistica testuale e comparata*, 142–172. Copenhagen: Museum Tusulanum Press

Sansò, Andrea. 2020. *I segnali discorsivi*. Roma: Carocci.

Seidlhofer, Barbara. 2021. “Discourse and English as a Lingua Franca.” In *The Bloomsbury Handbook of Discourse Analysis*, a cura di Ken Hyland, Brian Paltridge e Lillian Wong. London: Bloomsbury Academic.

Schwarze, Sabine. 2016. “Università e culturalità: riflessione su due modelli interpretativi della scrittura scientifica.” In Maria Zaleska (a cura di), *Il discorso accademico in italiano. Temi, domande, prospettive*. Firenze: Franco Cesati Editore.

Samu, Borbala, e Stefania Scaglione. 2024. “Il requisito della conoscenza della lingua italiana e la sua certificazione.” In M. Benvenuti e Paolo Morozzo della Rocca (a cura di), *Università e studenti stranieri. Un’analisi giuridica dell’accesso all’istruzione superiore in Italia da parte dei cittadini di Paesi terzi*, 159–174. Napoli: Editoriale Scientifica.

Schiffrin, Deborah. 1987. *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scollon, R. and Scollon, S.W. 2005. Discourse and Intercultural Communication. In *The Handbook of Discourse Analysis* (eds D. Schiffrin, D. Tannen and H.E. Hamilton). <https://doi.org/10.1002/9780470753460.ch28>

Seidlhofer, Barbara. 2021. *Discourse and English as a lingua franca*. In (a cura di) Ken Hyland, Brian Paltridge, Lillian L.C. Wong, *The Bloomsbury Handbook of Discourse Analysis*, London: Bloomsbury.

Silva, Fátima, Borbála Samu, Isabel Margarida Duarte, Natalia Czopek, Iva Svobodová, Radica Nikodinovska, Ângela Carvalho, e Branka Grivcevska. 2024. “Academic Language MOOCs: From Needs Analysis to Implementation.” In *Language MOOCs and OERs: New Trends and Challenges*. Perugia: Perugia Stranieri University Press.

Simpson, Rita. 2004. “Stylistic Features of Academic Speech: The Role of Formulaic Expressions.” In Ulla Connor e Thomas A. Upton (a cura di), *Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics*, 37–64. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.16.03sim>.

Spina, Stefania 2010, “AIWL: una lista di frequenza dell’italiano accademico”, in Bolasco S., Chiari I., Giuliano L. (a cura di), *Statistical Analysis of Textual Data, Proceedings of the 10th International Conference “Journées d’Analyse statistique des Données Textuelles”* (9-11 June 2010 - Sapienza University of Rome, LED, Milano, pp. 1317-1325.

Spina, Stefania, Irene Fioravanti, Luciana Forti, Valentino Santucci, Angela Scerra, e Fabio Zanda. 2022. «IL CORPUS CELI: UNA NUOVA RISORSA PER STUDIARE L’ACQUISIZIONE DELL’ITALIANO L2». *Italiano LinguaDue* 14 (1):116-38. <https://doi.org/10.54103/2037-3597/18161>.

Swales, John M. 1990. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Swales, John M. 2004. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Swales, John M. – Malczewski, Janina. 2001. *Discourse Management and New Episode Flags in MICASE*. In Rita Simpson & John M. Swales (a cura di), *Corpus Linguistics in North America: Selections from the 1999 Symposium*, 145–164. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Vedovelli, Massimo, e Simone Casini. 2016. *Che cos’è la linguistica educativa*. Roma: Carocci.

Veronesi, D. 2009. “La lezione accademica in contesto plurilingue: prospettive di analisi tra parlato monologico e interazione plurilocutoria.” In D. Veronesi e C. Nickenig (a cura di), *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond*, 205–228.

Young, Lynne. 1994. “University Lectures: Macro-Structure and Micro-Features.” In J. Flowerdew (a cura di), *Academic Listening*, 159–176. Cambridge: Cambridge University Press.

Zareva, A. 2011. ‘And so that was it’: Linking Adverbials in Student Academic Presentations. *RELC Journal*, 42(1), 5-15. <https://doi.org/10.1177/0033688210390664>

Zareva, Alla. 2020. “Speech Accommodation in Student Presentations.” *English Faculty Bookshelf* 50.